



Vol. 6, n. 1 (2025)

International Gramsci Journal

The School and National Education

edited by Giuseppe Cospito and Fabio Frosini



1506
UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI URBINO
CARLO BO

UUP
URBINO
UNIVERSITY
PRESS

Scuola ed educazione nazionale / The School and National Education
Atti della Ghilarza Summer School 2023 / Proceedings of the
Ghilarza Summer School 2023

Giuseppe Cospito e Fabio Frosini <i>Introduzione</i>	4
Giuseppe Cospito and Fabio Frosini <i>Introduction</i>	11
<i>Abbreviazioni</i>	19
 FOCUS: THE SCHOOL AND NATIONAL EDUCATION / DOSSIER: LA SCUOLA E L'EDUCAZIONE NAZIONALE	
1. Massimo Baldacci <i>Filosofia della praxis e educazione in Gramsci</i>	21
2. Chiara Meta <i>Antonio Gramsci e la ricerca del "principio educativo"</i>	41
3. Marcello Mustè <i>Gramsci e le riforme scolastiche dell'idealismo</i>	65
4. Giuseppe Cospito <i>Conformismo, spontaneità e direzione consapevole</i>	79
5. Giuliano Guzzone <i>«Stato etico o di cultura»</i>	101
6. Fabio Frosini <i>Gramsci: la pedagogia oltre lo Stato</i>	125
7. Pietro Maltese <i>Taylorismo, fordismo ed elaborazione del «nuovo tipo umano»</i>	149
8. Giulio Azzolini <i>Gramsci e i partiti politici come «scuole della vita statale»</i>	173
9. Leonardo Rapone <i>Il «giornalismo integrale» come scuola di politica</i>	195
10. Fiamma Lussana <i>La formazione politica e ideologica: le «scuole» di Gramsci</i>	213

11. Federico Di Blasio	
<i>Il «cittadino-funziionario» nei Quaderni del carcere di Antonio Gramsci</i>	235
12. Clara F. Figueiredo	
<i>«Fenômenos mórbidos»: considerações sobre a relação entre massa, chefe e formação na distração na era do selfie</i>	249
13. Sebastián Gómez	
<i>La reforma de Giovanni Gentile y la revolución pasiva. La escuela unitaria como mito y alternativa</i>	271
14. Saskia Kroonenberg	
<i>Antonio Gramsci e Igiaba Scego. Per un'educazione postcoloniale attraverso la letteratura</i>	285
15. Sebastiano Pirotta	
<i>Dall'educazione "disinteressata" alla «"filosofia della praxis" o "neo umanesimo"»</i>	299
16. Maria Chiara Pozzoni	
<i>Tra estetica e pedagogia: formazione del pubblico ed educazione proletaria nelle cronache teatrali di Gramsci</i>	315
17. Alfonsina Santolalla	
<i>Sull'articolazione tra i tempi della società e quelli dello Stato. Politica e pedagogia nei Quaderni del carcere</i>	331
ARCHIVE/ARCHIVIO	
Chiara Meta	
<i>Gramsci Dictionary / Dizionario gramsciano: Education</i>	349
Chiara Meta	
<i>Gramsci Dictionary / Dizionario gramsciano: The School System</i>	357
MISCELLANEOUS/VARIA	
Joseph Francese	
<i>Gramsci, il «Club di vita morale» e i «Ricordi» di Marco Aurelio</i>	367
José Luis Moreno Pestaña	
<i>Antonio Gramsci, Manuel Sacristán y la lucha contra la explotación cultural</i>	393

REVIEWS/RECENSIONI

Giulia La Rocca <i>Radical Politics. On the Causes of Contemporary Emancipation</i>	415
Camilla Sclocco <i>Modernità, egemonia e rivoluzione in Antonio Gramsci</i>	427

Introduzione

Giuseppe Cospito - Fabio Frosini

1.

Il *dossier* che presentiamo in questo fascicolo della rivista è dedicato al tema *La scuola e l'educazione nazionale* e raccoglie i materiali prodotti in occasione della Ghilarza Summer School 2023, che esattamente a questo tema era dedicata. Le motivazioni che a suo tempo spinsero alla scelta di questo argomento per la GSS 2023 possono essere così sinteticamente esposte: ritenevamo che la scuola e la connessa questione della “pedagogia” offrissero un esemplare caso di quell’ampliamento semantico dei termini-chiave della politica moderna, da Gramsci posto alla base di tutti i ragionamenti svolti nei quaderni scritti nella detenzione a partire dal 1929. Tale ampliamento, annota Gramsci a proposito del termine/concetto di *intellettuale* (ma l’osservazione si può estendere ad altri, tra cui appunto *scuola* e *pedagogia*) è indispensabile per «giungere ad una approssimazione concreta della realtà».¹ Questa convinzione suppone, a nostro avviso, la convinzione che una serie di funzioni e di processi della vita politica e sociale si fossero andati estendendo e avessero proliferato in dimensioni ulteriori ed esterne rispetto a quelle in cui erano stati contenuti nel corso degli ultimi secoli, e comunque nella dimensione del tipico Stato liberale formatosi in Europa dopo il 1848. Per questa ragione, si rendeva necessaria un’indagine ricognitiva aperta alla possibilità di ricondurre e queste funzioni e a questi processi fenomeni che in apparenza da essi esorbitavano.

In altri termini, l’espansione della sfera della politica (non solamente di quella statale *stricto sensu*) in tutte le cerchie della società costituiva il punto di avvio di un ripensamento del funzionamento reale di quest’ultima e, *a fortiori*, dello Stato. In questo quadro, la funzione educativa, cioè la scuola in senso proprio, e in generale l’esercizio di un lavoro pedagogico più esteso, divenivano un passaggio cruciale per la formazione e il mantenimento dell’egemonia.

¹ Q 4 [c], § 1 [G 49]: *QM*, p. 772. Per questa e altre abbreviazioni, utilizzate nell’intero fascicolo, si rinvia alla lista alla fine della presente *Introduzione*.

Naturalmente, l'attenzione per le questioni riguardanti la scuola e la formazione non è affatto limitata ai *Quaderni*, anche se è in questi ultimi che essa assume un rilievo di drammaticità prima assente, in quanto in precedenza scuola e formazione erano piuttosto viste dall'angolo visuale dell'esercizio di energie "private" più che da quello dello Stato.

Dell'interesse di Gramsci per la scuola e l'educazione si trova traccia negli articoli giovanili, nonché in alcune esperienze pre-carcerarie di formazione degli adulti e, in modo esplicito e motivato, nelle pagine dei *Quaderni*. Nella letteratura specializzata riguardante le problematiche educative, le meditazioni gramsciane sul tema sono state talvolta affrontate attraverso una chiave *settoriale* poco propensa a inquadrarle nel complesso articolato della sua ricerca o a connetterle con la concretezza delle battaglie del militante e del dirigente di partito. Solo in alcune letture più recenti è stata individuata una "traducibilità" reciproca tra problema politico e problema (in senso largo) pedagogico, nonché l'idea che la riflessione sui processi formativi debba intendersi come *interna* alla filosofia della praxis e non quale sua appendice più o meno marginale. Si aprono, in tal senso, prospettive di ricerca tali da permettere interpretazioni capaci di gettare ulteriore luce su un passaggio del Quaderno 10 inserito in un testo significativamente intitolato *Introduzione allo studio della filosofia*. Qui, riflettendo sui modi in cui può formarsi una «volontà collettiva» su base permanente, e additando l'importanza, a questo proposito, della «quistione linguistica generale», Gramsci amplia lo sguardo alla pedagogia, assegnandole uno statuto pervasivo, tanto nel catalogo dei saperi quanto nello spazio-tempo delle relazioni sociali e territoriali, sino ad affermare che

il rapporto pedagogico non può essere limitato ai rapporti specificatamente "scolastici" [...]. Questo rapporto esiste in tutta la società nel suo complesso e per ogni individuo rispetto ad altri individui, tra ceti intellettuali e non intellettuali, tra governanti e governati, tra élites e seguaci, tra dirigenti e diretti, tra avanguardie e corpi di esercito. Ogni rapporto di "egemonia" è necessariamente un rapporto pedagogico.²

Per Gramsci, la formazione si incorpora nell'apparato egemonico – nella «struttura materiale dell'ideologia», nell'«apparato di gover-

² Q 10, § 45 [G II, 44]: *QC*, p. 1331.

no” spirituale» – di cui la scuola è parte fondamentale, espletando una «funzione educativa positiva» corrispondente «alle necessità di sviluppo delle forze produttive e [...] agli interessi delle classi dominanti». ³ Accanto alla scuola, Gramsci elenca altre agenzie “educative”: «le biblioteche, [...] i circoli e clubs di vario genere, fino all’architettura, alla disposizione delle vie e ai nomi di queste», ⁴ oppure i «tribunali», con una «funzione educativa repressiva e negativa». ⁵ Educazione, scuola e formazione sono termini che – come tanti altri nei *Quaderni* – subiscono, come si è detto, una forte dilatazione semantica, che rende possibile in certa misura prescindere dalla rigida distinzione tra le funzioni “private” della “società civile” e quelle “pubbliche” dello Stato-governo. In essi, “forza” e “consenso”, “disciplina” e “libertà” sono intrecciate, sovrapposte, e tale natura ibrida indica la “pervasività” delle funzioni educative e formative, e il loro ruolo cruciale nell’esercizio dell’egemonia.

Di conseguenza, ogni tentativo di riforma del senso comune deve tenere in conto l’insieme di queste dimensioni. Se s’intende far guadagnare spazi di *autonomia* ai subalterni, è necessario «realizzare un apparato egemonico» che costituisca «un nuovo terreno ideologico» e determini «una riforma delle coscienze e dei metodi di conoscenza». ⁶ Il che, coerentemente con l’idea di *guerra di posizione*, potrebbe accadere non a seguito dell’abbattimento puro e semplice di un determinato apparato egemonico, bensì per il tramite di una lotta che lo attraversi e lo riformuli complessivamente.

La scuola – in senso letterale, ma anche largo e metaforico, fino all’idea dei partiti politici come «scuole della vita statale» ⁷ – e la formazione costituiscono insomma snodi nevralgici dello *Stato integrale*. La scuola, cioè, è un’articolazione essenziale «dello Stato in senso organico e più largo» ⁸ in quanto esso comprende «oltre all’apparato governativo anche» quello «“privato” di egemonia o società civile». ⁹ Può dirsi che, partecipando alla sedimentazione e alla diffusione di

³ Q 8 [b], § 14 [G 179]: *QC*, p. 1049.

⁴ Q 3, § 50 [G 49]: *QM*, p. 490.

⁵ Q 8 [b], § 14 [G 179]: *QC*, p. 1049.

⁶ Q 10, § 13 [G II, 12]: *QC*, p. 1250.

⁷ Q 7 [c], § 42 [G 90]: *QC*, p. 920.

⁸ Q 6, § 87: *QC*, p. 763.

⁹ Q 6, § 137: *QC*, p. 801.

una o più concezioni del mondo, la scuola contribuisca tanto alla critica quanto alla “costruzione” del senso comune, cioè alla produzione di quel «centro di annodamento» di molteplici «rapporti»¹⁰ che Gramsci, riprendendo le *Tesi su Feuerbach*, chiama «realtà umana». Pertanto, parlare di scuola e di formazione vuol dire interrogare lemmi come *molecolare* e *personalità*, ma anche inoltrarsi su altri sentieri della ricerca carceraria, come quelli relativi al *taylorismo*, al *fordismo* e all'*elaborazione di un nuovo tipo umano* legata all'affermazione di un modo di produzione non solo delle merci, ma delle «forme di vita»; vuol dire infine approfondire problematiche come quella del rapporto spontaneità/direzione o del ruolo degli intellettuali nell'elaborazione delle concezioni del mondo e nella direzione dei processi sociali.

2.

Il *dossier* si apre con un saggio di Massimo Baldacci incentrato sul nesso inscindibile tra pedagogia, intesa nel senso “allargato” definito in precedenza, e filosofia della praxis, in quanto entrambe parte di un progetto volto a combattere le concezioni del mondo arretrate (il “folklore”) e a elevare il “senso comune” all'altezza del pensiero moderno più avanzato, promuovendo una “riforma intellettuale e morale” senza la quale non è pensabile alcuna emancipazione dei gruppi subalterni. Il legame tra educazione e filosofia della prassi è affrontato anche nella seconda parte del contributo di Chiara Meta, che si sofferma inizialmente sulla centralità della questione pedagogica nell'intera parabola intellettuale di Gramsci, a partire dalla sua formazione universitaria (fortemente influenzata dalle avanguardie primo novecentesche e dallo spiritualismo francese, oltre che dall'idealismo crociano), per proseguire con la sua attività giornalistica “integrale” (sulla quale ritorneremo più avanti). Le peculiarità della proposta pedagogica di Gramsci emergono anche dal suo confronto critico con le istituzioni scolastiche italiane, da quelle ispirate al modello educativo di Casati agli esiti della riforma di Gentile del 1923, con le modifiche successive al Concordato del 1929: come mostra Marcello Mustè, alla critica della pedagogia attualista e del suo cedimento all'egemonia cattolica sull'insegnamento elementare, fa seguito la proposta da parte di Gramsci di una “scuola unitaria”, insieme umanistica e tecnica.

¹⁰ Q 10, § 55 [G II, 54]: *QC*, p. 1345.

Sul rapporto tra pedagogia e filosofia della praxis si sofferma anche Giuseppe Cospito, che lo affronta attraverso l'analisi di alcune espressioni-chiave del lessico carcerario di Gramsci (con alcuni riferimenti agli scritti precedenti l'arresto): "conformismo", "spontaneità", "disciplina" e "direzione consapevole", sottoposte nei *Quaderni* a una riformulazione audace e talvolta provocatoria rispetto al loro uso consueto, legata a sua volta al superamento della stessa dicotomia tra "pubblico" e "privato". Il rapporto di unità/distinzione tra queste due sfere, come dimostra l'articolo di Giuliano Guzzone, è espresso da Gramsci attraverso l'adozione dell'espressione crociana "Stato etico o di cultura", intesa tuttavia in senso differente da quello del filosofo dei distinti, a indicare una fase di transizione dallo Stato liberale classico allo Stato "integrale", comprensivo della società civile e di ogni relazione di carattere egemonico. Ma se ogni rapporto egemonico è anche un rapporto pedagogico (e viceversa), questo implica secondo Fabio Frosini l'esigenza di andare al di là anche del parallelo tra politica e educazione, per giungere a ripensare il concetto di "personalità" in senso relazionale, comprendendo oltre alle istituzioni educative pubbliche, le pratiche sociali di educazione e autoeducazione, a loro volta mediate dalle strutture "corporative" della società stessa. Tali pratiche, come dimostra il contributo di Pietro Maltese, appaiono funzionali all'elaborazione di "un nuovo tipo umano", capace di rispondere alle esigenze della moderna produzione capitalistica, incarnate dall'americanismo, dal fordismo e dal taylorismo: tutte questioni alle quali Gramsci presta attenzione fin dai tempi dell'«Ordine Nuovo», prima di approfondirle nella riflessione carceraria.

Tra i numerosi soggetti portatori di pratiche *lato sensu* pedagogiche, Gramsci annovera i partiti politici, sui quali si concentra il saggio di Giulio Azzolini: nella misura in cui essi si propongono obiettivi che vanno al di là dei ristretti interessi dei gruppi di cui pure sono espressione, possono contribuire allo sviluppo ordinato dell'intera società; nella loro tendenza storica a "farsi Stato", i partiti sono tuttavia esposti al rischio di involuzione burocratica, elitaria e autoritaria. Uno strumento essenziale per l'esercizio delle funzioni educative da parte dei partiti – e in particolare di quelli socialisti e comunisti – è costituito dalla stampa quotidiana e periodica: il contributo di Leonardo Rapone ricostruisce dapprima le diverse fasi dell'attività del Gramsci giornalista politico dal

1915 al 1926, per poi soffermarsi sulla formulazione del concetto di “giornalismo integrale” nei *Quaderni* e sulla composizione del Quaderno 24, lo “speciale” espressamente dedicato al *Giornalismo*. Il nesso tra educazione e partito è al centro anche dell’articolo di Fiamma Lussana, che lo affronta attraverso la ricostruzione delle “scuole di partito” conosciute, progettate e in parte realizzate dallo stesso Gramsci, che nel suo soggiorno moscovita fece esperienza delle Scuole di educazione politica promosse dall’Internazionale comunista, il cui modello cercò di replicare e “tradurre” nella realtà politica italiana.

La serie dei contributi proposti da alcuni degli allievi della GSS 2023 si apre con l’articolo di Federico Di Blasio dedicato al concetto di “cittadino funzionario”, del quale viene analizzato il passaggio nei *Quaderni* dall’accezione negativa di mero esecutore del programma politico del regime fascista a categoria funzionale all’analisi della società a lui contemporanea, alla luce della già ricordata tendenza al superamento della dicotomia tra pubblico e privato. Il saggio di Clara Figueiredo prova invece ad applicare alcune categorie analitiche gramsciane, a partire da quella di “rivoluzione passiva”, allo studio di determinati “fenomeni morbosi” del mondo di oggi (con particolare riferimento al bolsonarismo), in cui i rapporti di dominio si perpetuano attraverso l’esasperazione dell’“estetizzazione della politica” resa possibile dai *social media*. Anche il lavoro di Sebastián Gómez si propone di utilizzare il concetto di “rivoluzione passiva” in riferimento a un contesto al quale almeno esplicitamente – Gramsci non l’aveva riferito, vale a dire le già discusse riforme scolastiche di Gentile, intese come un tentativo solo parzialmente riuscito di risposta alla “crisi di egemonia” degli anni Venti, rispetto al quale la proposta gramsciana di una “scuola unica”, più che un progetto concreto, costituirebbe una sorta di “mito” (in senso soreliano) alternativo.

Il contributo di Saskia Kroonenberg è dedicato al ruolo pedagogico della letteratura, ripensando il concetto gramsciano di nazionale-popolare in relazione alla letteratura postcoloniale italiana di oggi e al suo potenziale emancipatorio nei confronti dei gruppi subalterni, con specifico riferimento al recente volume di Igiaba Scego, *Figli dello stesso cielo. Il razzismo e il colonialismo raccontati ai ragazzi*. L’articolo di Sebastiano Pirotta prende le mosse dall’accento posto da Gramsci, fin dal 1915, sulla necessità di sviluppare per il proletariato un progetto edu-

cativo e culturale “disinteressato”, in cui è evidente l’iniziale influenza della pedagogia neoidealistica, che nella riflessione carceraria viene tuttavia ripensata alla luce della delineazione della filosofia della prassi. L’insistenza del giovane Gramsci sulla necessità di una pedagogia “disinteressata” è sottolineata anche nel saggio di Maria Chiara Pozzoni attraverso l’analisi delle sue “cronache teatrali”, che mediante la critica di una produzione volta a soddisfare i gusti del pubblico a fini di mero profitto, delinea un modello alternativo di teatro capace di contribuire alla formazione estetica e politica del proletariato. Chiude il *dossier* il contributo di Alfonsina Santolalla ancora sul nesso tra politica e pedagogia, quest’ultima intesa come processo di traducibilità tra “spontaneità” e “direzione consapevole”, che si esercita a livello sia individuale sia collettivo, all’interno di un più ampio progetto di costruzione dell’egemonia che a sua volta si articola in temporalità plurali.

3.

In questo fascicolo ospitiamo inoltre, nella sezione *Varia*, due articoli. Il primo di essi è dedicato al *Club di vita morale* fondato nel 1917 da Gramsci insieme ad alcuni giovanissimi amici e compagni (Andrea Viglongo, Carlo Boccardo e Attilio Carena) per condurre discussioni su libri e articoli che potessero stimolare i processi di formazione e autoformazione in vista della conquista di una personalità autonoma e indipendente. L’autore, Joseph Francese, argomenta la tesi secondo la quale uno dei cardini di questo progetto furono i *Ricordi* di Marco Aurelio, la cui lettura da parte di Gramsci viene ampiamente documentata. Il secondo articolo, dovuto a José Luis Moreno Pestaña, prende le mosse dal concetto – elaborato da Gramsci nei *Quaderni del carcere* – di “filosofo democratico” e la pone in tensione con quella, elaborata da Manuel Sacristán, di “sfruttamento culturale”, inteso come lotta all’interno del piano epistemico, simbolico e culturale per la conquista di parti di “plusvalore simbolico”. Questa tensione potrebbe aiutare, suggerisce l’autore, non solamente a mettere in luce un lato non secondario dell’interpretazione di Gramsci da parte di Sacristán, ma anche a ripensare nel nostro presente il ruolo e la funzione della filosofia, in relazione all’emancipazione.

Infine, nella sezione *Archivio* riproduciamo due voci del *Dizionario gramsciano* sulla scuola e la pedagogia dovute a Chiara Meta.

Introduction

Giuseppe Cospito - Fabio Frosini

1.

The *dossier* that we offer in this number of the review brings together the written-up contributions made at the Ghilarza Summer School 2023, devoted to *The School and National Education*. We here briefly indicate the reasons why this choice of subject was made for the GSS 2023. In our opinion the school and the related question of “pedagogy” offers an exemplary case of that semantic broadening of key terms of modern politics which Gramsci placed at the basis of all the reasonings he undertook in the notebooks which, starting in 1929, he wrote while in detention. This broadening out, he noted on the term/concept of *intellectual* (but the observation may be extended to others, the *school* and *pedagogy* among them) is indispensable in order «to arrive at a concrete approximation of reality».¹ In our view this conviction supposes that a series of functions and processes of political life were being extended and had proliferated in dimensions going beyond and outside the ones which contained them in previous centuries, and, in any case, which contained them in the dimension of the typical liberal State formed in Europe after 1848. For this reason, a reconnaissance became necessary, open to the possibility of bringing back to both these functions and these processes the phenomena that apparently went outside them.

Expressed in other terms, the expansion of the sphere of politics (not only State politics in the strict sense) in all circles of society constituted the point of arrival of a rethinking of the real working of this latter and, even more so, of the State. In this framework, the function of education, that is of the school in the precise sense, and the exercise in general of more extended pedagogical work, became a crucial passage for the formation and maintenance of hegemony.

Naturally, the attention paid to questions of the school and formation / training is not limited just to the *Notebooks*, even though

¹ Q 4 [c], § 1 [G 49]: *QM*, p. 772; A. Gramsci, *Prison Notebooks*, ed. by J. A. Buttigieg, vol. II, New York, Columbia University Press, 1996, p. 201. For these and other abbreviations, used in the entire number, please see the list at the end of this *Introduction*.

there the attention takes on a previously absent dramatic importance, since, before, the school and formation were seen in the optic of the exercise of “private” energies rather than those of the State.

Traces of Gramsci’s interest in the school and education are found in his early articles, as well as in a number of pre-prison experiences regarding the formation and training of adults, and in an explicit and motivated fashion in the *Notebooks*. In the specialized literature regarding educational perspectives, his reflections on this question are sometimes dealt with through a *sectorial* key, not particularly appropriate to being incorporated in the articulated complex of his research or to being linked up to the concrete battles of the political militant and party leader. Only in a number of recent readings has a reciprocal “translatability” been singled out between the political problem and – in the broad sense – the pedagogical one, that also includes the idea that the reflection on the formative processes should be understood as being *inside* the philosophy of praxis and not as its more or less marginal appendix. Taken in this sense perspectives of research open out that permit interpretations capable of throwing further light on a passage in *Notebook* 10 contained within a text significantly entitled *Introduction to the Study of Philosophy*. Here, reflecting on the ways on which a «collective will» may be formed on a permanent basis, and adducing to this scope the importance of the “general linguistic question”, Gramsci broadens his view to pedagogy, assigning it a pervasive status, as much in the catalogue of knowledge as in the space-time of social and territorial relations. To this extent he was able to claim that

the educational [pedagogical] relationship should not be restricted to the field of the strictly “scholastic” relationships [...] This form of relationship exists throughout society as a whole and for every individual relative to other individuals. It exists between intellectual and non-intellectual sections of the population, between the rulers and the ruled, *elites* and their followers, leaders [*dirigenti*] and led, the vanguard and the body of the army. Every relationship of “hegemony” is necessarily an educational [pedagogical] relationship.²

For Gramsci, formation is incorporated into the hegemonic apparatus – in the «material structure of ideology», in the «spiritual

² Q 10, § 45 [G II, 44]: *QC*, p. 1331; A. Gramsci, *Selection from the Prison Notebooks*, ed. by Q. Hoare and G. Nowell Smith, London, Lawrence and Wishart, 2009 (1971), p. 350.

“apparatus of government”» – a fundamental part of which is the school. A «positive educational function» is thus carried out corresponding to «what the productive forces need in order to develop and [...] to the interests of the ruling classes».³ Together with the school, Gramsci lists other «educational» agencies: «libraries [...], associations and clubs of various kinds, even architecture, the layout of streets, and their names»,⁴ or the «courts» with their «repressive and negative educative function».⁵ Education, school and formation are the terms that – like so many more in the *Notebooks* – undergo, as said above, a marked semantic expansion, which to a certain extent makes it possible to leave to one side the rigid distinction between the “private” functions of “civil society” and the “public ones” of the State-government. In them “force” and “consent”, “discipline” and “liberty” are interwoven, superposed, and this hybrid nature indicates the “pervasiveness” of the educational and formative functions, and their crucial role in the exercise of hegemony.

In consequence, all attempts at the reform of common sense must take account of the ensemble of these dimensions. If the aim is that the subalterns should win spaces of *autonomy*, it is necessary «to realize a hegemonic apparatus» that constitutes «a new ideological terrain» and determines «a reform of consciousness and of methods of knowledge».⁶ This, consistent with the idea of a *war of position*, could come about – not following the pure and simple destruction of a given hegemonic apparatus – but by way of a struggle that, in its entirety, penetrates all the way through it and reformulates it.

The school – in the literal sense, but also in the wider and metaphorical sense, right up to the idea of the political parties as the «schools of State life»⁷ – and formation in brief constitute nerve centres of the *integral State*. The school, in other words, is an essential articulation of «the State organically and more broadly»⁸ in so far as it includes «not only the apparatus of government but also the

³ Q 8 [b], § 14 [G 179]: *QC*, p. 1049; A. Gramsci, *Prison Notebooks*, edit. and transl. by J. A. Buttigieg, vol. III, New York, Columbia University Press, 2007, p. 338.

⁴ Q 3, § 50 [G 49]: *QM*, p. 490; *Prison Notebooks*, vol. II, cit., p. 53.

⁵ Q 8 [b], § 14 [G 179]: *QC*, p. 1049; *Prison Notebooks*, vol. III, cit., p. 338.

⁶ Q 10, § 13 [G II, 12]; *QC*, p. 1250; *SPN*, p. 365.

⁷ Q 7 [c], § 42 [G 90]: *QC*, p. 920; *Prison Notebooks*, vol. III, cit., p. 217.

⁸ Q 6, § 87: *QC*, p. 763; *Prison Notebooks*, vol. III, cit., p. 74.

“private” apparatus of hegemony or civil society». ⁹ It may be that, by taking part in the sedimentation and spreading of one or more conceptions of the world, the school makes a contribution as much to the critique as to the “construction” of common sense, namely to the production of that «hub» of multiple «relations» ¹⁰ which Gramsci, referring to the *Theses on Feuerbach*, calls «human reality». To speak therefore, of the school and of formation means both posing questions of lemmas such as *molecular* and *personality*, and pushing further along other paths of the prison research, such as those relating to *Taylorism*, *Fordism*, and the *formation of a new type of human* bound up with the affirmation of a new type of production not only of commodities but of «forms of life». It means, in conclusion, making a thorough study of problematics such as the spontaneity / leadership relation or the role of intellectuals in the elaboration of conceptions of the world and the direction of social processes.

2.

The *dossier* opens with an essay by Massimo Baldacci centred on the inseparable link between pedagogy, understood in the “broad” sense as defined above, and the philosophy of praxis, in that both are part of a process aimed at combating backward-looking conceptions of the world (“folklore”) and raising “common sense” to the height of the most advanced modern thought, by fostering a “moral and intellectual reform”, without which any emancipation of the subaltern groups is impossible. The link between education and the philosophy of praxis is dealt with in the second part of the contribution by Chiara Meta, who initially discusses the centrality of the question of pedagogy in Gramsci’s entire intellectual parabola. This starts from his university training (strongly influenced by the avant-gardes of the early twentieth century and by French spiritualism, as well as by Crocean idealism) to then follow on with his “integral” journalistic activity (to which we return later). The particularity of Gramsci’s pedagogic proposal also emerges from the critical juxtaposition he makes with Italian scholastic institutions, from those taking their inspiration from the Risorgimental Casati educational model to the outcomes

⁹ Q 6, § 137: *QC*, p. 801; *Prison Notebooks*, vol. III, cit., p. 108.

¹⁰ Q 10, § 55 [G II, 54]: *QC*, p. 1345; *Selection from the Prison Notebooks*, cit., p. 352.

of the 1923 Gentile reform, with its modifications successive to the 1929 Concordat. As is shown by Marcello Mustè, consequent to the critique of actualist pedagogy and its yielding to catholic hegemony in primary education, there followed Gramsci's proposal for a "common school", that was to be together both humanist and technical.

The relation between pedagogy and philosophy of praxis is dealt with by Giuseppe Cospito, who analyses certain key expressions of Gramsci's prison lexis (referring also to the pre-prison writings). These terms include "conformism", "spontaneity", "discipline" and "conscious leadership", all subject in the *Notebooks* to an audacious and at times provocative reformulation as compared with their usual use; in its turn this reformulation is bound up with overcoming the dichotomy between "public" and "private". The unity/distinction relationship between these two spheres, as shown in Giuliano Guzzone's article, is expressed by Gramsci through the adoption of the Crocean expression "ethical State or State of culture", understood however in a different fashion to Croce and his dialectic of distincts, in order to indicate a stage of transition from the classical liberal State to the "integral" State, which comprises civil society and all relations of a hegemonic nature. But if every hegemonic relationship is also a pedagogical relationship, in Fabio Frosini's analysis this also implies the need to go beyond the parallel between politics and education so as to arrive at rethinking the concept of "personality" in a relational sense. As well as the public educational institutions, this also includes the social practices of education and self-education, in their turn mediated by the "corporative" structures of society itself. These practices, as demonstrated in Pietro Maltese's contribution, appear as functional to the elaboration of a "new type of human", capable of responding to the needs of modern capitalist production, incarnated by Americanism, by Fordism and by Taylorism. These were all questions to which Gramsci paid attention beginning with the «Ordine Nuovo» period, before going into depth in them in the prison reflections.

Among the various bearers of pedagogic practices in a broad sense, Gramsci includes political parties, focused on in Giulio Azzolini's essay. To the extent to which these subjects propose objectives that go beyond restricted interests of the groups of which they are even an expression, they can contribute to the ordered development of society as

a whole; in their historical tendency to “become the State”, the parties are however exposed to the risk of bureaucratic, élitist and authoritarian regression. An essential instrument for the exercise of educational functions by parties – and in particular the socialist and communist parties – is constituted by the daily and periodical press. On this, Leonardo Rapone’s contribution first of all reconstructs the various stages of Gramsci’s activity as a political journalist from 1915 to 1925, and then goes on to deal with the formulation of the concept of “integral journalism” in the *Notebooks* and on the composition of Notebook 24, the “special” notebook expressly devoted to *Journalism*. The education-party linkage is at the centre of the article by Fiamma Lussana, who deals with it through a reconstruction of the “party schools” known, projected and in part realized by Gramsci himself, who in his period in Moscow imbibed the experience of the Schools of Political Education organized by the Communist International, whose model he tried to replicate and “translate” in the political reality of Italy.

The series of contributions proposed by a number of the students at the 2023 GSS opens with the article by Federico Di Blasio, devoted to the concept of the “citizen functionary”. Regarding this figure, Di Blasio analyses passages in the *Notebooks* from the negative interpretation as a mere executor of the political programme of the fascist regime to the category functional to the analysis of the society contemporary to this figure, in the light of the tendency, already referred to, to overcome the dichotomy of public and private. Clara Figueiredo’s essay attempts on the other hand to apply some of Gramsci’s analytic categories, starting with “passive revolution”, to the study of given “morbid functions” of today’s world, with particular regard to Bolsonarism, in which the relations of domination are perpetuated by driving to extremes the “aestheticization of politics” made possible by the *social media*. Sebastián Gómez’s contribution, too, proposes using the concept of “passive revolution” in reference to a context to which – at least explicitly – Gramsci had not referred, meaning Gentile’s school reforms, already discussed above. These were understood as an only partially successful attempt at responding to the “crisis of hegemony” of the 1920s, to which Gramsci’s proposal of a “common school”, more than a concrete proposal, would constitute a sort of alternative “myth” (in the Sorelian sense).

Saskia Kroonenberg's contribution is dedicated to the pedagogical role of literature. She rethinks Gramsci's concept of the national-popular relative to current Italian post-colonial literature and to its emancipatory potential vis-à-vis the subaltern groups, with specific reference to Igiaba Scego's recent volume, *Figli dello stesso cielo. Il razzismo e il colonialismo raccontati ai ragazzi* (*Children of the Same Heaven; Racism and Colonialism Explained to Young People*). Sebastiano Pirotta's article takes as its cue the emphasis that, as from 1915, Gramsci placed on the need to develop a "disinterested" educational and cultural project for the proletariat, in which the initial influence of neoidealist pedagogy is evident. In the *Prison Notebooks*, this influence is however completely rethought in the light of the outlines of the philosophy of praxis. The young Gramsci's insistence on a "disinterested" pedagogy is also underlined in Maria Chiara Pozzoni's essay through her analysis of Gramsci's "theatrical chronicles" which, by criticizing a production aimed at satisfying the tastes of the public with the scope of mere profit, sketches out an alternative model of the theatre able to contribute to the aesthetic and political formation of the proletariat. The *dossier* concludes with Alfonsina Santolalla's contribution, again on the nexus between politics and pedagogy, where this latter is understood as a process of translatability between "spontaneity" and "conscious leadership", exercised at the individual and at the collective level within the broader project of the construction of hegemony, which in its turn is articulated in plural temporalities.

3.

In the *Miscellaneous* section of this number of the IGJ, we publish two more articles. The first is devoted to the *Club of Moral Life* which Gramsci founded in 1917 together with a number of very young friends and comrades (Andrea Viglongo, Carlo Boccardo and Attilio Carena), in order to discuss books and articles that could stimulate formation and self-formation in the process of the conquest of an autonomous and independent personality. The author, Joseph Francese, argues the thesis that a cardinal point of this project was the *Ricordi* (*Meditations*) of Marcus Aurelius, Gramsci's reading of which is well-attested. The second article, by José Luis Moreno Pestaña, starts from the concept – developed in the *Prison Notebooks* –

of the “democratic philosopher” and compares and contrasts it with the one, due to Manuel Sacristán, of “symbolic surplus value”. This tension, the author suggests, could help not only to shed light on a non-secondary side of Sacristán’s interpretation of Gramsci, but also – in the present day – to rethink the role and function of philosophy in relation to emancipation.

Lastly, the *Archive* contains Chiara Meta’s *Gramsci Dictionary* entries on The School and Pedagogy.

Abbreviations/Abbreviazioni

CF	A. Gramsci, <i>La città futura (1917-1918)</i> , a cura di S. Caprioglio, Torino, Einaudi, 1982.
CPC	A. Gramsci, <i>La costruzione del Partito comunista (1923-1926)</i> , Torino, Einaudi, 1971.
CT	A. Gramsci, <i>Cronache torinesi (1913-1917)</i> , a cura di S. Caprioglio, Torino, Einaudi, 1980.
DP	<i>Due mila pagine di Gramsci</i> , a cura di G. Ferrata e N. Gallo, Milano, Il Saggiatore, 1964.
EN	Edizione nazionale degli scritti di Antonio Gramsci.
FG	Fondazione Gramsci, Roma.
Ep.	A. Gramsci, <i>Epistolario</i> , vol. 1: <i>gennaio 1906-dicembre 1922</i> , a cura di D. Bidussa, F. Giasi, G. Luzzatto Voghera, M. L. Righi, con la collaborazione di B. Garzarelli, L. P. D'Alessandro, E. Lattanzi e F. Ursini, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2009; vol. 2: <i>gennaio-novembre 1923</i> , a cura di D. Bidussa, F. Giasi e M. L. Righi, con la collaborazione di L.P. D'Alessandro, E. Lattanzi e F. Ursini, ivi, 2011 [EN].
GSL	A. Gramsci - T. Schucht, <i>Lettere 1926-1935</i> , a cura di A. Natoli e C. Daniele, Torino, Einaudi, 1997.
L	A. Gramsci, <i>Lettere 1908-1926</i> , a cura di A. A. Santucci, Torino, Einaudi, 1992.
LC	A. Gramsci, <i>Lettere dal carcere</i> , a cura di F. Giasi, Torino, Einaudi, 2020.
LTG	P. Sraffa, <i>Lettere a Tania per Gramsci</i> , introduzione e cura di V. Gerratana, Roma, Editori Riuniti, 1991.
NM	A. Gramsci, <i>Il nostro Marx (1918-1919)</i> , a cura di S. Caprioglio, Torino, Einaudi, 1984.
NPM	A. Gramsci, <i>Note sul problema meridionale e sull'atteggiamento nei suoi confronti dei comunisti, dei socialisti e dei democratici</i> , a cura di F.M. Biscione, «Critica marxista», XXVIII, 1990, n. 3, pp. 51-78.
ON	A. Gramsci, <i>L'Ordine Nuovo (1919-1920)</i> , a cura di V. Gerratana e A. A. Santucci, Torino, Einaudi, 1987.
PLV	A. Gramsci, <i>Per la verità. Scritti 1913-1926</i> , a cura di R. Martinelli, Roma, Editori Riuniti, 1974.
Q	Quaderno (e.g./esempio: Q 1, § 1 = Quaderno 1, § 1)
QC	A. Gramsci, <i>Quaderni del carcere</i> , edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura di V. Gerratana, 4 voll. (con numerazione continua delle pp.), Torino, Einaudi, 1975.
QC [anast.]	A. Gramsci, <i>Quaderni del carcere. Edizione anastatica dei manoscritti</i> , a cura di G. Francioni, 18 voll., Roma-Cagliari, Istituto della Enciclopedia Italiana - L'Unione Sarda, 2009.
QM	A. Gramsci, <i>Quaderni del carcere</i> , edizione critica diretta da G. Francioni, vol. 2: <i>Quaderni miscellanei (1929-1935)</i> , tomo 1, a cura di G. Cospito, G. Francioni e F. Frosini, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2017 [EN].
QT	A. Gramsci, <i>Quaderni del carcere</i> , edizione critica diretta da G. Francioni, vol. 1: <i>Quaderni di traduzioni (1929-1932)</i> , a cura di G. Cospito e G. Francioni, 2 tomi (con numerazione continua delle pp.), Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2007 [EN].
Scritti	A. Gramsci, <i>Scritti (1910-1926)</i> , vol. 1: <i>1910-1916</i> , a cura di G. Guida e M. L. Righi, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2019; vol. 2: <i>1917</i> , a cura di L. Rapone, con la collaborazione di M. L. Righi e il contributo di B. Garzarelli, ivi, 2015; vol. 3, a cura di L. Rapone e M. L. Righi, ivi, 2023 [EN].
SF	A. Gramsci, <i>Socialismo e fascismo. L'Ordine Nuovo 1921-1922</i> , Torino, Einaudi, 1966.
SLF	T. Schucht, <i>Lettere ai familiari</i> , prefazione di G. Gramsci, introduzione e cura di M. Paulesu Quercioli, Roma, Editori Riuniti, 1991.

Filosofia della praxis e educazione in Gramsci

Massimo Baldacci

Università di Urbino Carlo Bo, massimo.baldacci@uniurb.it

Received: 15.01.2025 - Accepted: 26.03.2025 - Published: 30.06.2025

Abstract

L'articolo esamina la pedagogia di Gramsci nei *Quaderni del carcere*. Si argomenta che essa non può essere isolata, ma va compresa nel contesto del suo pensiero complessivo. L'autore identifica la filosofia della praxis come fonte centrale, sottolineando il suo ruolo attivo nella trasformazione della realtà. Questa filosofia, intrinsecamente critica, assume nel pensiero gramsciano una prospettiva formativa. In particolare, essa evidenzia la lotta educativa contro il folklore per una concezione avanzata del mondo. L'articolo esplora, inoltre, i presupposti pedagogici per trasformare il senso comune in cultura superiore, collegando il rapporto pedagogico attivo al concetto gramsciano di egemonia. La comprensione reciproca tra intellettuali e popolo è essenziale per guidare l'elemento popolare dalla passione al sapere. Infine, il saggio analizza il carattere dialettico dell'educazione in Gramsci. In particolare, egli evidenzia il ruolo dell'oggetto culturale nel trasformare il soggetto, promuovendo una vera riforma intellettuale. Questo approccio è legato all'emancipazione dei subalterni. E ciò attraverso una dialettica educativa che supera le unilateralità puerocentriche ed epistemocentriche.

Keywords

Gramsci Antonio, Pedagogia, Educazione, Scuola

Philosophy of Praxis and Education in Gramsci

Abstract

The paper examines Gramsci's pedagogy in the Prison Notebooks, arguing that it cannot be isolated but must be understood within the context of his overall thought. The author identifies the philosophy of praxis as a central source, emphasizing its active role in transforming reality. This philosophy, inherently critical, assumes a formative perspective in Gramscian thought. Specifically, it highlights the educational struggle against folklore for an advanced conception of the world. The paper also explores the pedagogical prerequisites for transforming common sense into higher culture, linking the active pedagogical relationship to Gramsci's concept of hegemony. Mutual understanding between intellectuals and the populace is essential for guiding the popular element from passion to knowledge. Finally, the paper analyzes the dialectical nature of education in Gramsci. In particular, he highlights the role of culture as an object in transforming the subject, promoting genuine intellectual reform. This approach is tied to the emancipation of the subalterns, achieved through an educational dialectic that surpasses puerocentric and epistemocentric unilateralities.

Keywords

Gramsci Antonio Pedagogy Education School

Filosofia della praxis e educazione in Gramsci

Massimo Baldacci

Premessa

Per trattare della “pedagogia” di Gramsci, ritengo necessaria una lettura attenta tanto alla dimensione diacronica del suo pensiero, quanto alla trama relazionale che lo percorre. La sua “pedagogia” (se si può parlare di qualcosa del genere) non è, cioè, isolabile dal complesso dei *Quaderni*.¹ Non va, cioè, trattata come un tema a sé accanto ad altri temi. Essa si rende comprensibile solo nella trama di relazioni intrecciate nello sviluppo di tale pensiero, e solo nel quadro dei rapporti diacronici che lo percorrono.² Pertanto, non ci si può limitare all’analisi delle note a contenuto strettamente “pedagogico”. La pedagogia di Gramsci si può cogliere soltanto muovendo dal complesso del suo pensiero e dal suo intero sviluppo, perché essa non costituisce soltanto un contenuto particolare di tale pensiero, ma una *prospettiva* ad esso immanente. Si tratta, allora, di mettere a fuoco la *prospettiva pedagogica* intrinseca al suo intero pensiero.

Per determinare tale prospettiva, cercherò di cogliere il profilo pedagogico intrinseco alla filosofia della praxis, e ne indicherò la connessione con temi quali: il nesso tra rapporto egemonico e rapporto pedagogico; l’educazione come movimento dialettico dal sentire al comprendere; la natura dialettica del processo educativo. In questo modo cercherò di dare un primo quadro del problema pedagogico fondamentale affrontato da Gramsci: la trasformazione della soggettività subalterna.

1. La filosofia della praxis

La fonte della filosofia della praxis si può rintracciare nelle *Tesi su Feuerbach* di Marx (1845), che suggeriscono un approccio attivo verso

¹ In questo intervento mi limito all’elaborazione del periodo carcerario. Mi sono occupato della problematica pedagogica nel giovane Gramsci, nel saggio *Gramsci, Lombardo Radice e la pedagogia neoidealista*, in *Antonio Gramsci e l’educazione. Letture tra l’Italia e l’America latina*, a cura di M. Baldacci M., D. Rosalio Silva, S. Gómez, Milano, Franco Angeli, 2025, pp. 79-110.

² Cfr. G. Francioni, *L’officina gramsciana. Ipotesi sulla struttura dei «Quaderni del carcere»*, Napoli, Bibliopolis, 1984; G. Cospito, *Il ritmo del pensiero. Per una lettura diacronica dei «Quaderni del carcere» di Gramsci*, Napoli, Bibliopolis, 2011.

la realtà, finalizzato a trasformarla oltre che a interpretarla. In Italia, alla fine del XIX secolo, ne hanno discusso sia Labriola, nel terzo dei suoi *Saggi sul materialismo storico* (*Discorrendo di socialismo e filosofia*, 1898), definendola come il «midollo del materialismo storico»,³ sia Gentile, nel secondo dei suoi saggi su *La filosofia di Marx* (*La filosofia della prassi*, 1899). Inoltre, per quanto ci riguarda, è significativo il riferimento di Labriola al movimento socialdemocratico come una «pedagogica sociale»,⁴ che potrebbe aver ispirato Gramsci a considerare la filosofia della praxis anche in chiave “pedagogica” nel senso ampio del termine. La “pedagogia” di Gramsci si identificherebbe quindi con la filosofia della praxis intesa in una prospettiva formativa.

1.1. I caratteri della filosofia della praxis

L’elaborazione della filosofia della praxis prende forma tra l’autunno del 1930 col *Quaderno 4* (§ 37, ottobre) e l’inizio del 1932 col *Quaderno 8* (§ 220, marzo), particolarmente nelle tre serie di *Appunti di filosofia*,⁵ per confluire nei Quaderni 10 e 11. La sua posizione filosofica si basa su una critica delle filosofie unilaterali del materialismo volgare e dell’idealismo speculativo, ripristinando il loro superamento operato da Marx (nella prima tesi *Su Feuerbach*), ma distrutto dai suoi continuatori: tanto sul versante materialista (Bucharin), che su quello idealista (Croce).

Non posso però qui riepilogare la genesi diacronica della filosofia della praxis. Cercherò, invece, di evidenziarne alcuni aspetti. Considerata la natura fluida e in divenire dei concetti gramsciani, si tratta di un’operazione dalla portata relativa, volta a una comprensione puramente provvisoria.⁶

Possiamo schematizzare il concetto in questo modo: la *filosofia della praxis* è: (b) l’equazione tra filosofia e politica, tra pensiero e azio-

³ A. Labriola, *La concezione materialistica della storia*, a cura di E. Garin, Bari, Laterza, 1965, p. 216.

⁴ Ivi, p. 206.

⁵ Si dipanano dal *Quaderno 4* (*Prima serie*, dal maggio 1930 al novembre dello stesso anno), al *Quaderno 7* (*Seconda serie*, dal novembre del 1930 al novembre del 1931), fino al *Quaderno 8* (*Terza serie*, dal novembre del 1931 al maggio del 1932), per trovare espansione e rielaborazione nei Quaderni 10 e 11. Per la datazione delle note, faccio riferimento a G. Cospito, *Verso l’edizione critica e integrale dei «Quaderni del carcere»*, «Studi Storici», LII, 2011, n. 4, pp. 896-904.

⁶ Difatti, il concetto gramsciano ha un carattere *fluid* (che richiede una comprensione genetica del suo farsi) e *relazionale*, tale da esigere il collegamento con altri concetti. Daremo invece di questo concetto un quadro “analitico”, che tenderà a irrigidirne i tratti semantici e a concepirlo in modo irrelato.

ne, che ponendosi come coscienza delle contraddizioni della realtà, e contraddizione essa stessa, (c) si fa critica e superamento del senso comune, per una più alta concezione del mondo, tale da diffondersi nelle masse e diventare norma d'azione, (a) facendosi così azione concreta che trasforma la realtà per le necessità storiche dell'uomo.

Da ciò possiamo evidenziarne almeno tre aspetti, i quali – grosso modo – compaiono secondo la successione (a) lato attivo, (b) nesso tra lato attivo e quello critico, (c) lato critico, per poi trovarsi riuniti nel Quaderno 11. In sintesi:

L'aspetto, relativo al *lato attivo*, descritto nelle note Q 4, § 37, Q 5, § 127, Q 11, § 25 e Q 11, § 28. Qui i tratti della filosofia della praxis la pongono come «atto impuro» (Q 4, § 37, settembre-ottobre 1930), concreto e mondano (rispetto all'atto puro gentiliano, meramente spirituale), che «trasforma la realtà» (anziché limitarsi a contemplarla) per le «necessità storiche» dell'uomo (Q 5, § 127, novembre-dicembre 1930).

L'aspetto inerente al *nesso tra il lato attivo e quello critico*, tracciato nelle note Q 7, § 35, Q 8, § 61, Q 11, §§ 47, 62 e 64. In questo gruppo di note, i tratti peculiari della filosofia della praxis la dipingono come «equazione tra filosofia e politica», ossia come uguaglianza tra «pensiero e azione» (Q 7, § 35, tra febbraio e novembre 1931).

L'aspetto concernente il *lato critico*, disegnato nelle note Q 8, § 220, Q 11, §§ 12, 13, 59 e 62. In questo gruppo di note, la filosofia della praxis è configurata come «critica del senso comune», e quindi come «atteggiamento polemico» e «superamento del modo di pensare pre-esistente» (Q 8, § 220, marzo 1932).

Ai fini del nostro problema, occorre sottolineare che il lato critico verso il senso comune (c) rappresenta un aspetto intrinsecamente pedagogico della filosofia della praxis.

1.2. *L'educazione come articolazione della praxis*

La mia ipotesi è quella di identificare il pensiero pedagogico di Gramsci con un lato della filosofia della praxis (quello che abbiamo denominato come «critico») o, meglio, come questa intera filosofia vista dalla prospettiva di tale lato.

Per esporre tale prospettiva, occorrerebbe esaminare lo *sviluppo diacronico* dei passi pedagogici che si pongono in sintonia col lato critico della filosofia della praxis.

La chiave per intendere il rapporto tra tali passi e questo lato critico è quella della “*traduzione*”.⁷ Infatti, tale rapporto non comporta una subordinazione della pedagogia, la sua riduzione a una filosofia della praxis “applicata”, e nemmeno la sua identificazione gentiliana come una scienza filosofica. Piuttosto, il lato critico della filosofia della praxis può essere visto come una *traduzione* della problematica pedagogica e, correlativamente, la pedagogia può essere considerata come una *traduzione* di tale lato sul piano formativo.

La questione si chiarisce in due fondamentali note del Quaderno 4, appartenenti al gruppo delle note sulla scuola. La nota di prima stesura Q 4, § 50 (stesa nel novembre del 1930 e intitolata *La scuola unitaria*), nell’esporre l’articolazione del sistema scolastico, recita:

Le elementari dovrebbero essere di tre-quattro anni e insegnare dogmaticamente (sempre in modo relativo) i primi elementi della nuova concezione del mondo, *lottando contro* la concezione del mondo data dall’ambiente tradizionale (folklore in tutta la sua estensione) oltre [a dare], s’intende, gli strumenti primordiali della cultura: leggere, scrivere, far di conto.⁸

Qui ritroviamo il motivo dell’educazione (e dell’istruzione) come *lotta contro*. La *lotta contro* «la concezione del mondo data dall’ambiente tradizionale», per insegnare i rudimenti di una «nuova concezione del mondo» (di una cultura avanzata).

La posizione di Q 4, § 50 viene ribadita nella successiva nota di prima stesura Q 4, § 55 (stesa nel novembre 1930 e intitolata *Il principio educativo nella scuola elementare e media*):

Nella scuola elementare due elementi si prestavano all’*educazione* dei bambini: le nozioni di scienza e i diritti e doveri del cittadino. [...] La “scienza” entrava in lotta con la concezione “magica” del mondo e della natura che il bambino assorbe dall’ambiente “impregnato” dal folklore: *l’insegnamento è una lotta contro il folklore*, per una concezione realistica [...].⁹

⁷ Nel Quaderno 11, lo “speciale” dedicato alla *Introduzione allo studio della filosofia*, troviamo due cruciali note di stesura unica, tra cui la prima è il § 47 (steso tra l’agosto e il dicembre 1932) e fa parte della sezione dedicata in questo Quaderno speciale al problema della *Traducibilità dei linguaggi scientifici e filosofici*. Il concetto di “traducibilità” riveste una funzione cruciale nell’economia della filosofia della praxis gramsciana (vedi D. Boothman, *Traduzione e traducibilità*, in *Le parole di Gramsci. Per un lessico dei Quaderni del carcere*, a cura di F. Frosini e G. Liguori, Roma, Carocci, 2004, pp. 247-66).

⁸ *QC*, p. 485, cors. mio.

⁹ *QC*, p. 498, cors. miei.

Qui troviamo espresso in modo lapidario il principio della formazione scolastica: «*l'insegnamento è una lotta contro il folklore*». Come dichiarato nella nota Q 4, § 50, la «lotta contro il folklore» si porta avanti insegnando (sia pure in modo transitoriamente dogmatico) una «nuova concezione del mondo», di carattere avanzato. In altre parole, l'educazione (l'istruzione, l'insegnamento) è sempre una lotta tra due concezioni del mondo: il folklore di cui è imbevuto l'ambiente, e la cultura superiore impartita dalla scuola. L'analogia con una lotta tra egemonie è evidente.¹⁰ Il problema generale di Gramsci riguarda la possibilità di trasformare una soggettività subalterna in una soggettività dirigente.

Vediamo come il discorso confluisce nella nota si prima stesura Q 8, § 220 con la filosofia della praxis in quanto critica del senso comune. Questo testo mostra il *lato pedagogico intrinseco della filosofia della praxis*, che risulta pienamente evidente leggendolo in base a quelli adesso esaminati:

Una filosofia della prassi non può presentarsi inizialmente che in atteggiamento polemico, come *superamento del modo di pensare preesistente*. Quindi come *critica del "senso comune"*.¹¹

La filosofia della praxis, quindi, ha anche un compito formativo: criticare il senso comune per favorire il superamento del modo di pensare diffuso, realizzando una riforma intellettuale e morale. Il rapporto tra filosofia e senso comune è analogo a quello tra insegnamento scolastico e folklore. Pertanto, filosofia della praxis e pedagogia appaiono analoghe, compiono almeno in parte un ufficio simile, e possono essere considerate come reciprocamente traducibili.

¹⁰ Il significato di quest'impostazione s'illumina con la nota di prima stesura Q 7, § 29 (stesa nel febbraio 1931; una delle note *Sul "Saggio popolare"* di Bucharin). In essa Gramsci rimprovera a Bucharin di aver omesso qualsiasi trattazione della «dialettica», e cercando i motivi di quest'assenza – inspiegabile sul piano teorico –, cita anche un fattore di tipo pedagogico: poiché il pensiero dialettico va contro il senso comune, esso è considerato ostico per la massa; ma così l'autore del *Saggio popolare* «realmente capitola dinanzi al senso comune e al pensiero volgare [...] L'ambiente ineducato e rozzo ha dominato l'educatore, il senso comune volgare si è imposto alla scienza e non viceversa: se l'ambiente è l'educatore esso deve essere educato a sua volta, ha scritto Marx, ma il *Saggio popolare* non capisce questa dialettica rivoluzionaria» (QC, p. 877).

¹¹ QC, p. 1080.

2. L'analisi dei presupposti pedagogici

Dobbiamo adesso porci la questione dei presupposti necessari affinché l'insegnamento come lotta contro il senso comune possa portare alla conquista di una cultura superiore, in grado di riscattare la soggettività subalterna verso la capacità da dirigenti.

Tali presupposti sono almeno due: uno riguarda il tipo di *rapporto pedagogico* necessario (per il quale ci concentriamo sulla nota Q 10 II, § 44); l'altro riguarda la relazione tra il sentire immediato che caratterizza il senso comune e la comprensione del sapere superiore (per il quale esaminiamo la nota Q 4, § 33).

2.1. La nota Q 10 II, § 44 e il Quaderno 10

A questo proposito, è fondamentale un passaggio della nota Q 10 II, § 44 (stesa tra agosto e dicembre 1932), circa il rapporto tra egemonia e pedagogia:¹²

Ogni rapporto di “egemonia” è necessariamente un rapporto pedagogico.¹³

Per cogliere il senso di questo *postulato pedagogico* è necessario ricontestualizzarlo nel quadro dell'intera nota Q 10 II, § 44 (la nota in questione, di stesura unica, è situata nel Quaderno 10, lo “speciale” dedicato alla filosofia di Benedetto Croce, e rappresenta un passaggio fondamentale dell'elaborazione della filosofia della praxis). Ne cito un ampio stralcio:

La cultura, nei suoi vari gradi, unifica una maggiore o minore quantità di individui in strati numerosi [...] che si capiscono tra loro in gradi diversi ecc. [...]. Da questo si deduce l'importanza che ha il “momento culturale” anche nell'attività pratica (collettiva): ogni atto storico non può non essere compiuto dall’“uomo collettivo”, cioè presuppone il raggiungimento di una unità “culturale-sociale” per cui una molteplicità di voleri disgregati, con eterogeneità di fini, si saldano insieme per uno stesso fine, sulla base di una (uguale) e comune concezione del mondo [...] Poiché così avviene, appare l'importanza della questione linguistica generale, cioè del rag-

¹² Seguo la numerazione di Gerratana. Il gruppo (Cospito, Francioni, Frosini *et al.*) che sta curando l'*Edizione nazionale* delle opere di Gramsci ha messo in discussione la numerazione delle due parti del Quaderno 10 proposta da Gerratana (si veda F. Frosini, *Quaderno 10. La filosofia di Benedetto Croce*, relazione al Seminario della IGS Italia sulla storia dei *Quaderni del carcere* (5 Giugno 2015), reperibile all'indirizzo <https://www.igsitalia.org/seminari/seminario-sulla-storia-dei-quaderni/62-quaderno-10>; consultato il 24 maggio 2025).

¹³ *QC*, p. 1331.

giungimento collettivo di uno stesso “clima” culturale. Questo problema può e deve essere avvicinato all'impostazione moderna della dottrina e della pratica pedagogica, secondo cui il rapporto tra maestro e scolaro è un rapporto attivo, di relazioni reciproche e pertanto ogni maestro è sempre scolaro e ogni scolaro maestro. Ma il rapporto pedagogico non può essere limitato ai rapporti specificatamente “scolastici” [...] Questo rapporto esiste in tutta la società nel suo complesso e per ogni individuo rispetto ad altri individui, tra ceti intellettuali e non intellettuali, tra governanti e governati, tra élites e seguaci, tra dirigenti e diretti, tra avanguardie e corpi di esercito. Ogni rapporto di “egemonia” è necessariamente un rapporto pedagogico [...]

Perciò si può dire che la personalità storica di un filosofo individuale è data anche dal rapporto attivo tra lui e l'ambiente culturale che egli vuole modificare, ambiente che reagisce sul filosofo e, costringendolo a una continua autocritica, funziona da “maestro”.¹⁴

Veniamo adesso ad approfondire il senso del postulato.

In primo luogo, cosa intende Gramsci per «pedagogia moderna»? L'espressione compare fin dal Q 1, § 123 (nota di stesura unica, febbraio-marzo 1930):

Cercare l'origine storica esatta di alcuni principi della *pedagogia moderna*: la scuola attiva ossia la *collaborazione amichevole* tra maestro e alunno [...] 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.¹⁵

Nella nota Q 21, § 3 (intitolata *Gli “umili”*, luglio-dicembre 1934), poi, Gramsci avvicina il rapporto tra intellettuali tradizionali e “umili” al rapporto educativo della vecchia pedagogia:

Nell'intellettuale italiano l'espressione di “umili” indica un rapporto di protezione paterna e padreternale [...] il rapporto come tra adulto e bambino nella *vecchia pedagogia* [...].¹⁶

Nei Quaderni, Gramsci distingue una «vecchia pedagogia» (paternalistica e unidirezionale) da una «pedagogia moderna», fondata

¹⁴ QC, pp. 1330-31.

¹⁵ QC, p. 114, cors. miei.

¹⁶ QC, 2112, cors. mio.

sulla «collaborazione amichevole» tra maestro e allievo, e quindi su un rapporto «attivo e reciproco». Probabilmente, la fonte di questa concezione della «pedagogia moderna» è Giuseppe Lombardo-Radice (anche Urbani condivide questa opinione).¹⁷ Secondo il pedagogista catanese, infatti: «la collaborazione, intesa come compenetrazione delle anime, è il segreto della scuola».¹⁸ Questo carattere attivo e reciproco del rapporto pedagogico rimanda chiaramente a Gentile stesso. Pertanto, il riferimento della «pedagogia moderna» sembra essere quello della pedagogia neoidealista.

Tuttavia, Gramsci (Q 1, § 123) sostiene che la pedagogia moderna e la scuola attiva hanno subito «curiose involuzioni» nel pensiero di Gentile e Lombardo-Radice. Se questo rapporto è concepito dalla pedagogia moderna di Gentile e Lombardo-Radice come «attivo e reciproco», ma anche come una forma involuta in direzione metafisica, sembra emergere una contraddizione. Ma non è così. È necessario prestare attenzione al contesto del postulato: Gramsci scrive che il problema del raggiungimento di una unità culturale collettiva deve essere «avvicinato» al modo in cui la pedagogia moderna concepisce il rapporto pedagogico: «avvicinato», non «categorizzato»; cioè, paragonato, considerato simile. Gramsci, quindi, sta istituendo un'analogia tra il problema del raggiungimento dell'unità culturale collettiva e il rapporto educativo secondo la pedagogia moderna-attiva.

Da ciò, possiamo dedurre che nel postulato l'espressione «rapporto pedagogico» debba essere intesa in senso metaforico, nel modo in cui Gramsci attribuisce a questo termine. A questo proposito, egli presenta l'intero linguaggio come un continuo processo di metafore (Q 11, § 28).¹⁹ Particolarmente significative sono le note sul valore di metafora del concetto di *immanenza* (nella seconda stesura si vedano Q 11, §§ 24 e 28). Gramsci attribuisce al *Saggio* di Bucharin l'asserzione secondo la quale i primi teorici della filosofia della praxis usano il termine «immanenza» solo in senso metaforico. Nella nota Q 11, § 28 (giugno-dicembre 1932) osserva:

¹⁷ G. Urbani *Egemonia e pedagogia nel pensiero di A. Gramsci*, in A. Gramsci *La formazione dell'uomo*, a cura di Id., Roma, Editori Riuniti, 1967, p. 290 nota.

¹⁸ G. Lombardo Radice, *Educazione e diseducazione*, Roma-Firenze, Bemporad, 1923, p. 20.

¹⁹ Per la metafora in Gramsci si veda P. Ives, *Language and Hegemony in Gramsci*, London, Pluto Press, 2004, pp. 84-89. Di Ives si veda anche la voce *Metafora* nel *Dizionario gramsciano 1926-1937*, a cura di G. Liguori e P. Voza, Roma, Carocci, 2009, *ad voc.*

Il termine immanenza nella filosofia della praxis ha un suo preciso significato, che si nasconde sotto la metafora e questo occorre definire e precisare [...] la filosofia della praxis continua la filosofia dell'immanenza, ma la depura di tutto il suo apparato metafisico e la conduce sul terreno concreto della storia. L'uso è metaforico solo nel senso che la vecchia immanenza è superata, è stata superata, tuttavia è sempre supposta come anello nel processo di pensiero da cui è nato il nuovo.²⁰

Propongo l'ipotesi che nel postulato l'effetto del carattere metaforico del «rapporto pedagogico» sia analogo a quello dell'uso metaforico di «immanenza»; cioè, depura tale rapporto dalle incrostazioni metafisiche (di cui era stato cosperso dal neoidealismo) per conferirgli una forma storica e concreta. Non si tratta di una mera comunione d'anime, ma di un rapporto attivo e reciproco in senso concreto; non di una sintesi spirituale a priori, ma di una dualità in cui il raggiungimento dell'unità culturale si pone come compito e come problema (come descritto nella Q 10 II, § 44).

Nel Quaderno 10, oltre a evidenziare la necessità di un *Anti-Croce* (esigenza posta anche in Q 8, § 235), si afferma che un *Anti-Croce* deve essere anche un *Anti-Gentile* (Q10 I, § 11, maggio 1932). La nota Q 10 II, § 44 può essere vista in questo contesto come la delimitazione di una pedagogia antigentiliana che superi dialetticamente quest'ultima e traduca il rapporto pedagogico dalla forma speculativa-metafisica a quella storico-concreta. In altre parole, concepire il rapporto pedagogico nel quadro della filosofia della praxis implica la sua traduzione dalla forma speculativa a quella realistica. A questo proposito, vi sarebbero altre considerazioni da fare, ma procediamo oltre.

2.2. *Dialettica sentire/sapere*

Esaminata la nota Q 10 II, § 44, ci si deve chiedere a quali condizioni sia possibile creare un rapporto pedagogico attivo, reciproco e dinamico-progressivo. Per affrontare questo problema dobbiamo fare un passo indietro ed esaminare la nota Q 4, § 33 (stesa nel settembre-ottobre del 1930), intitolata *Passaggio dal sapere al comprendere al sentire e viceversa dal sentire al comprendere al sapere*.

²⁰ QC, pp. 1438-39.

L'elemento popolare "sente" ma non comprende né sa; l'elemento intellettuale "sa" ma non comprende e specialmente non sente. [...] L'errore dell'intellettuale consiste nel credere che si possa *sapere* senza comprendere e specialmente senza sentire ed essere appassionato, cioè che l'intellettuale possa essere tale se distinto e staccato dal popolo [...] cioè senza sentire le passioni elementari del popolo, comprendendole, cioè spiegandole (e giustificandole) nella determinata situazione storica e *collegandole dialetticamente* [...] a una superiore concezione del mondo [...] il "sapere". Se l'intellettuale non comprende e non sente, i suoi rapporti col popolo-massa sono o si riducono a puramente burocratici, formali [...] se il rapporto tra intellettuali e popolo-massa, tra dirigenti e diretti, tra governanti e governati, è dato da una adesione organica in cui il sentimento passione diventa comprensione e quindi sapere (non meccanicamente, ma in modo vivente), allora solo il rapporto è di rappresentanza [...] si crea il "blocco storico".²¹

Questa nota espone un diagramma pedagogico, delineando le condizioni necessarie per guidare l'elemento popolare dalle passioni elementari (il mero «sentire») al «sapere», ossia dal folklore a una concezione culturale superiore. Se l'intellettuale è distaccato dal popolo e non condivide le sue passioni, non lo comprende e, di conseguenza, non riesce a connettere «dialetticamente» il sentimento popolare al «sapere». Per collegare dialetticamente il sentire popolare al sapere superiore, l'intellettuale deve essere in grado di comprendere il sentimento della massa, il che non è possibile se egli stesso non prova quelle passioni. Solo allora potrà comprendere come collegare dialetticamente quel sentimento al sapere e favorire la sua assimilazione da parte della massa popolare. Solo così l'elemento popolare potrà superare il proprio sentimento senza rinnegarlo, ma comprendendone il significato storico.

È importante sottolineare come questa posizione, relativa al nesso tra sentire e sapere, sia complementare a quella espressa dalle note esaminate in precedenza. Infatti, se in quelle note l'attività dell'intellettuale e del maestro è descritta come una "lotta contro" il senso comune e il folklore, nella presente nota si parla di "sentire come" l'elemento popolare. Queste due posizioni si richiamano reciprocamente. In altre parole, la lotta contro il senso comune e il folklore e la comprensione del sentire popolare (cioè, senso comune e folklore) sono aspetti del medesimo processo. Per lottare efficacemente con-

²¹ *QC*, pp. 451-52.

tro il senso comune, occorre comprenderlo (e quindi riuscire a sentire attraverso esso), poiché solo allora si potrà capire come collegare dialetticamente quel sentire comune al sapere.

Pertanto, se l'insegnamento è una lotta contro il folklore, questo non significa snobbarlo o disprezzarlo. Al contrario, l'insegnante deve considerare il folklore dell'ambiente come un punto di partenza per comprendere lo scolaro e trovare il modo di collegare dialetticamente la sua esperienza al sapere da acquisire.

3. *La dialettica dell'educazione*

Ora è necessario esaminare l'educazione come momento critico della filosofia della praxis, e in maniera più specifica l'educazione come praxis. Urbani attribuisce al processo educativo il carattere di un movimento dialettico.²² Secondo Urbani, per Gramsci l'educazione è un processo sociale che si inserisce nel complessivo sviluppo storico. E poiché quest'ultimo ha un andamento dialettico, anche l'educazione assume inevitabilmente questa forma. L'educazione fa parte della praxis, e ne condivide la struttura dialettica. Per chiarire la questione, accenniamo ai significati della dialettica in Gramsci.²³

3.1. *Dalla dialettica neoidealistica alla dialettica gramsciana*

Emilio Agazzi²⁴ rintraccia in Gramsci due critiche fondamentali alla dialettica crociana. In primo luogo, essa rimane esclusivamente concettuale, senza coinvolgere la realtà, e quindi meramente astratta (vedi nota di stesura unica Q 7, § 35). Ma è decisiva la seconda critica, che riguarda il modo stesso di concepire il processo dialettico (tesi-antitesi-sintesi). Secondo Gramsci, Croce attua un addomesti-

²² Cfr. Urbani *Egemonia e pedagogia nel pensiero di A. Gramsci*, p. 39.

²³ Sulla base delle leggi enunciate da Engels nella sua *Dialettica della natura*, Norberto Bobbio (*Saggi su Gramsci*, Milano, Feltrinelli, 1990) identifica due significati fondamentali del concetto di «dialettica»: quello di «azione reciproca» (la legge della compenetrazione degli opposti), e quello di «processo per tesi, antitesi, sintesi» (la legge della negazione della negazione). Nel primo caso, si parla di «rapporto», «relazione», «nesso» o «unità» dialettica/o; nel secondo di «processo», «movimento» o «svolgimento» dialettico. In Gramsci sono presenti entrambi i significati. Il primo significato ricorre a proposito del rapporto tra struttura e superstruttura, e nella dialettica tra intellettuali e massa, come termini che si influenzano a vicenda. Il secondo significato si lega, invece, alla dinamica del divenire storico in quanto questa procede per negazioni. A parere di Bobbio, questo secondo significato è quello cruciale in Gramsci, ed è quello che intendo esplorare.

²⁴ E. Agazzi, *Filosofia della prassi e filosofia dello spirito*, in *La città futura. Saggi sulla vita e il pensiero di Antonio Gramsci*, a cura di A. Caracciolo e G. Scalia, Milano, Feltrinelli, 1959, pp. 187-269.

camento del processo dialettico. Questa critica viene espressa in relazione alla problematica della rivoluzione passiva, prima nella nota di prima stesura Q 8, § 225, *Punti per un saggio su B. Croce*, e poi in modo più sistematico nella corrispondente nota di seconda stesura Q 10 I, § 6 (maggio 1932), *Croce e la tradizione storiografica italiana*, da cui citiamo:

Questa concezione fu definita da Edgar Quinet di “rivoluzione-restaurazione” che non è se non la traduzione francese del concetto di “rivoluzione passiva” interpretato “positivamente” dai moderati italiani.

L'errore filosofico (di origine pratica!) di tale concezione consiste in ciò che nel processo dialettico si presuppone “meccanicamente” che la tesi debba essere “conservata” dall'antitesi per non distruggere il processo stesso, che pertanto viene “preveduto”, come una ripetizione all'infinito, meccanica, arbitrariamente prefissata. [...] Nella storia reale l'antitesi tende a distruggere la tesi, la sintesi sarà un superamento, ma senza che si possa a priori stabilire ciò che della tesi sarà “conservato” nella sintesi.²⁵

Nella dialettica della rivoluzione passiva, si assume in maniera immotivata che la tesi sarà conservata, che l'antitesi non la toglierà. Ma questo è un addomesticamento della dialettica reale, nella quale l'antitesi tende invece a «distruggere» la tesi, e quindi conduce al suo «superamento».²⁶ Alcune note del Quaderno 15²⁷ delucidano la questione. Nella nota Q 15, § 11 (marzo-aprile 1933), Gramsci afferma:

[...] che ogni membro dell'opposizione dialettica debba cercare di essere tutto se stesso e gettare nella lotta tutte le proprie “risorse” politiche e morali, e che solo così si abbia un superamento reale, non era capito né da Proudhon né da Mazzini. Si dirà che non era capito neanche da Gioberti e dai teorici della rivoluzione passiva e “rivoluzione-restaurazione”, ma la questione cambia: in costoro la “incomprensione” teorica era l'espressione pratica delle necessità della “tesi” di sviluppare tutta se stessa, fino al punto di riuscire a incorporare una parte dell'antitesi stessa, per non lasciarsi “superare”, cioè nell'opposizione dialettica solo la tesi in realtà sviluppa tutte le sue possibilità di lotta, fino ad accaparrarsi

²⁵ QC, pp. 1220-21.

²⁶ In altre parole, se l'antitesi non tende a distruggerla, la tesi non viene superata ma solo ritoccata con elementi tratti dall'antitesi stessa. In Gramsci si fa così strada l'idea della possibilità di un doppio esito del processo dialettico, enunciata nella nota di prima stesura Q 9, § 133 (e ripetuta immutata nella corrispondente nota di seconda stesura Q 13, § 27).

²⁷ Si passa poi ai §§ 36 e 60.

i sedicenti rappresentanti dell'antitesi : proprio in questo consiste la rivoluzione passiva o rivoluzione-restaurazione.²⁸

E nella nota Q 15, § 62 (giugno-luglio 1933), si dice:

la concezione rimane dialettica, cioè presuppone, anzi postula come necessaria, un'*antitesi vigorosa* e che metta in campo tutte le sue possibilità di esplicazione.²⁹

Prestipino ha analizzato i due tipi di movimento dialettico individuabili in Gramsci, mostrando come nel suo pensiero la sintesi dialettica non costituisce un terzo elemento. Nella dialettica della rivoluzione passiva è *la tesi che si fa sintesi* (assorbendo alcuni elementi dell'antitesi); nella dialettica rivoluzionaria (attiva), invece, è *l'antitesi che si fa sintesi* (assimilando e assoggettando una parte della tesi).³⁰

La specificità della dialettica attiva è rappresentata da un'antitesi robusta, non suscettibile di essere assorbita molecolarmente dalla tesi in forma subordinata.

3.2. L'educazione come processo dialettico

Sono d'accordo con Urbani: in Gramsci il *processo formativo ha la struttura di un movimento dialettico*, e possiede tale carattere in quanto l'*educazione* è *praxis sociale*. Inoltre, la filosofia della praxis è caratterizzata da un lato critico-pedagogico di *lotta contro* il senso comune, *per* una superiore concezione del mondo. Così come l'insegnamento scolastico è *lotta contro* il folklore, *per* una cultura più elevata.

In questo processo l'educazione – in quanto “*lotta contro*” – riveste il ruolo dell'*antitesi*. Cioè, l'educazione ha la forma di un processo dialettico in cui l'insegnamento di una cultura superiore rappresenta l'*antitesi* che lotta contro il senso comune-folklore, che costituisce la *tesi*. Secondo la forma attiva della dialettica, in un vero processo educativo è l'*antitesi che si fa sintesi*, ossia è la cultura superiore che sussume il senso comune e il folklore preesistente. Tuttavia, il senso comune (il folklore) dello scolaro, come quello del subalterno, rimane l'ineludibile punto di partenza del processo (la *tesi*); parimenti, il suo superamento non lo annulla ma lo ricomprende. Detto diversamente, un

²⁸ QC, p. 1768.

²⁹ QC, p. 1827.

³⁰ G. Prestipino, *Tradire Gramsci*, Milano, Teti, 2000, p. 120-21.

autentico processo educativo si configura come una dialettica rivoluzionaria della mentalità dello scolaro come del subalterno, come una riforma intellettuale e morale.

Presentiamo un modello (da prendere *cum grano salis*) del *processo educativo dello scolaro*. Il punto di partenza è costituito dal senso comune-folklore assorbito meccanicamente dallo scolaro nel proprio ambiente sociale, che determina le forme immediate del suo sentire e del suo pensare. Questo senso comune di cui è imbevuto lo scolaro può essere visto come la *tesi* da cui muove il processo dialettico. Il compito del maestro consiste innanzitutto nella comprensione del folklore dello scolaro con un atto di «filologia vivente».³¹ Si tratta, cioè, di capire la biografia sociale dello scolaro, il suo mondo di significati. Ma non per porre al centro dell'educazione questo suo mondo interiore, come avviene col puerocentrismo che caratterizza il movimento dell'educazione attiva. Questo atto di filologia vivente rappresenta, piuttosto, una condizione necessaria per poter concepire come connettere in modo dialettico la cultura superiore al senso comune, ossia l'antitesi alla tesi. Pertanto, comprendere la tesi – la morfologia folklorica in cui lo scolaro ha preso la sua forma attuale – rappresenta il presupposto per concepire in modo appropriato l'antitesi, ossia capire come deve essere messa in forma didattica la cultura superiore, affinché si ponga in collegamento dialettico col senso comune dello scolaro. Un collegamento fatto di continuità e discontinuità al tempo stesso. In questo modo, l'antitesi tende a farsi sintesi: la cultura superiore sussume il folklore e ne permette la comprensione. Nel corso di questo processo, nella misura in cui si realizza progressivamente questo superamento, il rapporto educativo col maestro si modifica nella direzione di una sempre maggiore autonomia dello scolaro. In questo modo, si compie la riforma intellettuale e morale dello scolaro. Estendendo questo processo a tutti gli scolari, si realizza un progresso culturale di massa. L'emancipazione dei subalterni segue un percorso analogo a questo, che qui non stiamo a seguire.

3.3. Gramsci come Anti-Gentile

Dobbiamo adesso esaminare l'origine dell'idea di *educazione come antitesi*. Possiamo avanzare l'ipotesi che la fonte sia Gentile. Più pre-

³¹ Q 11, § 25: *QC*, p. 1430.

cisamente, certi aspetti del pensiero pedagogico di Gramsci possono essere compresi nella prospettiva di un *Anti-Gentile* avanzata nella nota Q 10 I, § 11. In questo senso, i rilievi avanzati da Gramsci alla dialettica di Croce sono in parte validi anche per quella di Gentile, poiché anche nel filosofo di Castelvetro è la tesi a farsi fa sintesi, assimilando e sussumendo l'antitesi.

Nel saggio *La filosofia della prassi* (1899) Gentile sostiene che Marx propone una vera filosofia, espressa nelle *Tesi su Feuerbach*. Il centro di questa filosofia è rappresentato dalla terza tesi.³² È fondamentale la maniera in cui Gentile traduce la parte finale di tale tesi:

Il coincidere del variare dell'ambiente e dell'attività umana può essere concepito e inteso razionalmente soltanto come *prassi rovesciata*.³³

L'espressione *umwälzende Praxis*, letteralmente *prassi rovesciante* o *rivoluzionaria*, viene trasposta da Gentile con *prassi rovesciata*. Tale operazione ha uno scopo ben determinato: stabilire che la prassi (l'attività del soggetto rispetto all'oggetto) si rovescia sul soggetto stesso, ritornando in esso:

La prassi, che aveva come principio il soggetto e termine l'oggetto, *si rovescia*, tornando dall'oggetto (principio) al soggetto (termine). [...] Si tratta insomma del solito ritmo descritto già [...] dall'idealismo [...] Fichte diceva *tesi, antitesi, sintesi*.³⁴

Il termine del processo (la sintesi) rappresenta un ritorno sul soggetto (la tesi). Questo andamento riguarda anche l'educazione:

Il soggetto, l'attività pratica di Marx è la tesi; *le circostanze, l'educazione sono l'antitesi*; il soggetto modificato dalle circostanze e dall'educazione, la sintesi. [...]

³² Questa tesi sostiene che la concezione materialista, secondo cui gli uomini sono il prodotto dell'ambiente (e quindi dell'educazione) è unilaterale, poiché l'ambiente è a sua volta modificato dall'uomo e «l'educatore stesso deve essere educato». Se si dimentica ciò, si finisce per dividere la società in due parti, una delle quali è posta sopra l'altra (l'una educa, l'altra viene educata). In altre parole, Marx intende qui evidenziare il rapporto dialettico tra uomo e ambiente, tra soggetto e oggetto, e quindi l'esigenza di pensare il cambiamento della società come una «auto-trasformazione» (cfr. F. Frosini, *Il «ritorno a Marx» nei «Quaderni del carcere» (1930)*, in *Marx e Gramsci. Memoria e attualità*, a cura di G. Petronio e M. Paladini Musitelli, Roma, manifestolibri, 2001, pp. 33-68: 42), espressa nell'epilogo della tesi.

³³ G. Gentile, *Opere filosofiche*, a cura di E. Garin, Milano, Garzanti, 1991, p. 146, cors. mio.

³⁴ Ivi, p. 159, primo cors. mio.

L'oggetto quindi (le circostanze, l'educazione) equivale al non essere hegeliano; la cui contraddizione intrinseca all'essere, produce il divenire dell'essere stesso, cioè del soggetto che viene, come si è detto, modificato dall'oggetto (circostanze, educazione).³⁵

In tale processo dialettico che parte dal soggetto come tesi, e torna sul soggetto stesso in quanto sintesi, *l'educazione si pone come l'antitesi*, promuovendo la trasformazione del soggetto-tesi.

Ma proprio su questo punto – nel ruolo antitetico dell'educazione rispetto al soggetto-tesi –, risiede tanto la similarità tra la posizione di Gramsci e quella di Gentile, quanto la loro differenza. In modo del tutto differente da Gramsci (nel quale è l'antitesi che si fa sintesi), in Gentile è la tesi (il soggetto) che si fa sintesi, poiché la prassi si rovescia e torna sul soggetto. Pertanto, l'antitesi – pur promuovendo un cambiamento del soggetto – non determina un rovesciamento della tesi. Questa differenza diviene perspicua quando Gentile mette a tema il rapporto del marxismo teorico col socialismo e il proletariato, asserendo che non è la teoria a incidere sul proletariato, ma soltanto certi suoi aspetti più semplici:

L'oggetto, cioè, non ritorna in quanto oggetto sul soggetto, ma pigliando una forma nuova, cioè facendosi soggettivo; adattandosi, per dirla più pianamente, alle menti del proletariato. Talché il socialismo in quanto propaganda è una mediazione tra l'oggetto e il soggetto (dove la negazione della negazione) [...] è insomma il divulgatore del pensiero di Marx fra i proletari accomodato alla mente di questi.³⁶

Il soggetto (la tesi), il proletariato, viene modificato dall'oggetto (l'antitesi), dalla teoria marxista, ma questo cambiamento è limitato, in quanto è l'oggetto che viene adattato alla mente del soggetto (anziché questa ad adattarsi all'oggetto). Detto diversamente, dato che l'intelletto dei proletari è limitato, può capire l'oggetto culturale marxista solo in versione divulgativa. In questo modo, i proletari possono avere accesso soltanto a una cultura da subalterni, adattata al loro livello intellettuale. Il soggetto non conosce una trasformazione profonda, una vera riforma intellettuale, poiché nel pensiero genti-

³⁵ *Ibidem*, cors. mio.

³⁶ *Ivi*, p.188.

liano l'*educazione* è antitesi, ma è la tesi (il soggetto) che si fa sintesi. L'antitesi (l'oggetto culturale) è assimilato dal soggetto entro la propria forma mentale, nella misura e nei limiti in cui si adatta ad essa. Pertanto, il soggetto concresce entro la propria forma, senza mutare natura. Infatti, in altra sede, Gentile afferma che "Non c'è afflato di maestro che [...] umanizzi mai alcun asino".³⁷

L'impostazione di Gramsci è completamente diversa. Il processo educativo ha una forma dialettica, e l'educazione (la cultura) rappresenta il momento dell'antitesi: l'insegnamento *lotta contro* il folklore. In Gramsci però è l'*antitesi (la cultura) che si fa sintesi*, determinando un cambiamento sostanziale del soggetto, una sua riforma intellettuale. Pertanto, il subalterno si può trasformare in un potenziale dirigente. Questo modo di concepire l'educazione trova espressione nella nota di stesura unica Q 7, § 29 (febbraio 1930), che riprende i termini della terza tesi *Su Feuerbach* circa l'omessa trattazione della dialettica da parte di Bucharin, poiché contraria al senso comune:

Egli realmente capitola dinanzi al senso comune e al pensiero volgare [...] L'ambiente ineducato e rozzo ha dominato l'educatore, il senso comune si è opposto alla scienza e non viceversa: se l'ambiente è l'educatore, esso deve essere educato a sua volta, ha scritto Marx, ma il *Saggio popolare* non capisce questa dialettica rivoluzionaria.³⁸

Si paragoni questo brano con quello gentiliano sull'assimilazione della teoria marxiana da parte del proletariato: la differenza è perspicua e altamente significativa. Il *Saggio popolare* di Bucharin procede esattamente nel modo indicato da Gentile: adatta la dottrina di Marx alle menti dei proletari, ossia al loro senso comune (trascurando la dialettica, in quanto estranea ad esso). Gramsci critica proprio questo genere d'operazione, in quanto rappresenta una resa dell'educatore al senso comune, che finisce per prevalere sulla cultura superiore, invece del contrario. Secondo Gramsci, il senso comune è la tesi e il sapere avanzato è l'antitesi, ed è l'antitesi che deve farsi sintesi. Qui cadono le posizioni pedagogiche che sostengono la necessità di adattare i contenuti culturali al livello degli studenti, come quella della

³⁷ G. Gentile, *Il concetto scientifico della pedagogia* (1900), in Id. *Educazione e scuola laica*, a cura di H. Cavallera, Firenze, Le Lettere, 2003, p. 42.

³⁸ *QC*, p. 877.

personalizzazione dell'istruzione, riportata recentemente in auge. Posizioni che trattano certi studenti come Gentile e Bucharin volevano che fossero trattati i proletari. Imprigionandoli di fatto nel loro senso comune, nella loro subalternità. Questo riguarda particolarmente la trasformazione della soggettività subalterna in potenzialmente dirigente. Tale trasformazione, come si è visto, ha due condizioni: la comprensione da parte dell'educatore del sentire comune dell'educando, per connetterlo in modo dialettico al sapere superiore;³⁹ e un rapporto educativo reciproco, attivo e progressivo.

Conclusioni

Come Croce, Gentile ha trascritto la filosofia marxiana della praxis in forma speculativa. Gramsci si pone come *Anti-Gentile*: ritraduce la dialettica dell'educazione gentiliana nella forma della filosofia della praxis, ossia come una dialettica educativa storicamente concreta, volta alla trasformazione intellettuale dei subalterni.

L'attivismo, nella sua reazione romantica al gesuitismo e all'*epistemocentrismo* (che aveva trovato espressione esemplare nella *Pansofia* di Comenio), aveva elevato a principio il *puerocentrismo* rousseauiano, cadendo nell'opposta unilateralità.

Gramsci non pone il centro dell'educazione né nel soggetto che apprende, né nell'oggetto culturale, bensì nel loro rapporto dialettico, nel processo attraverso cui – muovendo dalla logica del soggetto – la logica dell'oggetto arriva a sussumere quella del soggetto. In questo processo dialettico vengono superate le unilateralità puerocentriche ed epistemocentriche. *La dialettica educativa di Gramsci è la dialettica dell'emancipazione dei subalterni.*

³⁹ Il superamento del senso comune non significa la sua soppressione, bensì la sua trasformazione in forme coerenti con la cultura superiore, e quindi la produzione di un nuovo senso comune, di un nuovo conformismo.

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.¹

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.²

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».

¹ 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.

² 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 1915-1918.³ 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».⁴

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.⁵ 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.⁶

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

³ 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).

⁴ 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.

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

⁶ 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».⁷ 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».⁸

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,

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

⁸ 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».⁹

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.¹⁰

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.¹¹

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

⁹ 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.

¹⁰ 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. Tommasi, 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.

¹¹ 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».¹²

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*.¹³

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.¹⁴

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

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

¹⁴ 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.¹⁵

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».¹⁶

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»,¹⁷ richiede la conquista

¹⁵ 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.

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

¹⁷ 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.¹⁸ 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». ¹⁹ A Cagliari, in particolare, studente di liceo classico, legge assiduamente «La Voce» di Prezzolini.²⁰ Già nella testa del giovane il meridionalismo

¹⁸ 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).

¹⁹ 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).

²⁰ 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.²¹ 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».²² 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».²³ 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,

²¹ In merito alla parte svolta da Gramsci nella preparazione del numero unico sono da vedere le testimonianze di Tasca e Andrea Viglono (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. Viglono, *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.

²² Gramsci, *Scritti*, vol. 2, p. 92.

²³ Rapone, *Cinque anni che paiono secoli*, cit., p. 64.

europeo e angloamericano, egli conduce la sua battaglia contro la politica del Psi.²⁴

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

²⁴ 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».²⁵

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.²⁶

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-

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

²⁶ 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 Tosel (*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 amplifichi 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).²⁷

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.²⁸

²⁷ 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.

²⁸ 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.²⁹ 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,³⁰ 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;³¹ 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

²⁹ 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.).

³⁰ Baldacci, *Oltre la subalterità*, cit., pp. 176-80.

³¹ 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 lasciarcene 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».³² 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».³³ Successivamente, nell'elenco dei sedici «Argomenti principali»³⁴ 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.».³⁵ 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*.³⁶ A questa altezza della stesura delle note carcerarie, tra la fine del 1931 e

³² Baldacci, *Oltre la subalternità*, cit., p. 236.

³³ *LC*, p. 75.

³⁴ *QM*, p. 3.

³⁵ *LC*, p. 516.

³⁶ 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 12.³⁷

Dopo aver in sostanza abbandonato l'idea di scrivere una sorta di saggio storico sugli intellettuali italiani,³⁸ 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»,³⁹ 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»,⁴⁰ 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»,⁴¹ 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,

³⁷ Cospito, *Il ritmo del pensiero*, cit., pp. 40 sgg.

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

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

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

⁴¹ 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.⁴² 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.⁴³

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»,⁴⁴ 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.⁴⁵

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»,⁴⁶ 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.

⁴² *QC*, p. 1519.

⁴³ *QC*, p. 1530.

⁴⁴ *QC*, p. 1531.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ *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». ⁴⁷ 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», ⁴⁸ 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. ⁴⁹

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». ⁵⁰ Di fatto, scrive ancora, «tra liceo e università e cioè tra la scuola vera e propria e la vita c'è un salto, una

⁴⁷ *QC*, p. 1534.

⁴⁸ Cfr. *QC*, p. 1535.

⁴⁹ 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.).

⁵⁰ Quaderno 12, § 1: *QC*, p. 1536.

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

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». ⁵²

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-

⁵¹ *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).

⁵² 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»,⁵³ 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».⁵⁴

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»,⁵⁵ 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».⁵⁶

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

⁵³ 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.

⁵⁴ 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).

⁵⁵ *QC*, p. 1537.

⁵⁶ *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».⁵⁷ 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.⁵⁸

Invece, guardando proprio alla vecchia scuola casatiana, espressione dell'indirizzo educativo del primo governo dell'Italia unita,⁵⁹ Gramsci le riconosce il merito di aver saputo veicolare «le prime nozioni di scienze naturali» e quelle «dei diritti e dei doveri del cittadino».⁶⁰ 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».⁶¹

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

⁵⁷ Ivi, p. 1540.

⁵⁸ 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.

⁵⁹ 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).

⁶⁰ Quaderno 12, § 1: *QC*, p. 1540.

⁶¹ *Ibidem*.

alla barbarie individualistica e localistica, che è anch'essa un aspetto del folklore». ⁶² 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». ⁶³

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. ⁶⁴ 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. ⁶⁵

Per tale ragione l'istruzione è anche educazione, e nell'«aver insistito in questa distinzione» ⁶⁶ 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.». ⁶⁷ In un simile quadro «il “certo” di una cultura progredita, diventa “vero” nei quadri di una cultura fossilizzata e anacronistica». ⁶⁸

⁶² *Ibidem*.

⁶³ *QC*, p. 1541.

⁶⁴ 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.

⁶⁵ Cfr. Quaderno 12, § 1: *QC*, pp. 1541-42.

⁶⁶ *QC*, p. 1541.

⁶⁷ *QC*, p. 1542.

⁶⁸ *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.⁶⁹

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». ⁷⁰ 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.⁷¹ 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

⁶⁹ *QC*, p. 1543.

⁷⁰ *QC*, p. 1544.

⁷¹ 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». ⁷²

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». ⁷³

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.

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

⁷³ 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.⁷⁴

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.⁷⁵

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

⁷⁵ Cfr. Vacca, *Modernità alternative*, cit., pp. 198-208.

Gramsci e le riforme scolastiche dell'idealismo

Marcello Mustè

Università di Roma La Sapienza, marcello.muste@uniroma1.it

Received: 16.01.2025 - Accepted: 22.05.2025 - Published: 30.06.2025

Abstract

Il confronto di Gramsci con le “riforme scolastiche dell'idealismo” è sviluppato nei *Quaderni del carcere* a vari livelli di complessità. Accanto a una valutazione puntuale del modello educativo di Casati, che definisce “schema razionale” (perché espressione del suo tempo), Gramsci prende in considerazione la riforma di Giovanni Gentile del 1923 e gli ulteriori cambiamenti apportati dal Concordato del 1929. Egli rivolge alla riforma di Gentile tre critiche principali. In primo luogo, discute i fondamenti teorici della pedagogia attualista, considerandola una ripresa anacronistica della teoria “spontaneista” iniziata dal pensiero di Rousseau. In secondo luogo, critica il sistema organizzativo della scuola di Gentile e lo contrappone alla propria idea di “scuola unitaria”. Infine, considera l'introduzione dell'insegnamento della religione cattolica nelle scuole elementari come l'inizio della capitolazione dello Stato nei confronti della Chiesa, che si realizzerà poi pienamente con il Concordato.

Keywords

Storia della pedagogia, Riforma Gentile, Idealismo, Concordato, Istituzioni educative

Gramsci and the School Reforms of Idealism

Abstract

Gramsci's engagement with the “school reforms of Idealism” is developed in the *Prison Notebooks* at various levels of complexity. Alongside his precise evaluation of Casati's educational model as a «rational scheme» (as it is an expression of its time), Gramsci also considers Giovanni Gentile's School Reform of 1923 and the subsequent amendments introduced by the 1929 Concordat. He offers three main criticisms of Gentile's reform. Firstly, he discusses the theoretical foundations of actualist pedagogy, viewing it as an anachronistic revival of the “spontaneity” theory initiated by Rousseau. Secondly, he critiques the organisational system of Gentile's school, contrasting it with his concept of the “scuola unitaria”. Thirdly, he views the introduction of Catholic religious instruction in primary schools as the State's initial capitulation to the Church, a process that would be fully realised with the Concordat.

Keywords

History of Pedagogy, Giovanni Gentile's School Reform, Idealism, Concordat, Educational Institutions

Gramsci e le riforme scolastiche dell'idealismo

Marcello Mustè

Le “riforme scolastiche dell'idealismo” (come recita il titolo di questo articolo) sono un tema di riflessione presente in Gramsci quasi esclusivamente nei *Quaderni del carcere*, in una stretta relazione con l'approfondimento e la trasformazione del concetto di egemonia. A parte alcuni riferimenti autobiografici (come quello famoso della lettera a Tatiana del 2 gennaio 1928 sugli «84 articoli dello Statuto del regno»¹ da imparare a memoria o il più tardo giudizio che si legge nella lettera al figlio Giuliano del 25 gennaio 1936, dove definì «molto arretrato» il «sistema di scuola» che aveva frequentato da ragazzo),² nel primo periodo della biografia di Gramsci emergono alcuni aspetti caratteristici: una evidente influenza della pedagogia e della filosofia idealistiche³, una certa difesa della scuola classica e disinteressata⁴ e l'idea della «scuola libera», «lasciata all'iniziativa privata e ai comuni», «indipendente – scrisse – dal controllo dello Stato».⁵ Dopo la rivoluzione del 1917, Gramsci conquistò un problema nuovo e cominciò a pensare a una diversa organizzazione del processo educativo. Dal 1924 questa riflessione si concentrò sui corsi per corrispondenza e sulla creazione delle scuole di partito, con il duplice obiettivo di costruire l'organizzazione politica come “intellettuale collettivo” («il compito che agli inizi del movimento fu svolto da singoli intellettuali (come Marx ed Engels) [...] oggi è svolto dai partiti comunisti e dalla Internazionale nel suo complesso»)⁶ e di formare i quadri dirigenti. In alcune occasioni, come nella introduzione alla seconda dispensa del 1925, la riflessione si allargava a un discorso più generale sulla «scuola modello». Gramsci adoperò allora la formula del «sistema Taylor

¹ LC, p. 198.

² Ivi, p. 1088.

³ Cfr. M.A. Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, Roma, Armando, 1970, pp. 15-63.

⁴ Cfr. *Uomini o macchine* (24 dicembre 1916), in *Scritti*, vol. 1, pp. 797-98.

⁵ *La libertà nella scuola* (14 settembre 1918), in *Scritti*, vol. 3, p. 640.

⁶ *Il partito si rafforza combattendo le deviazioni antileniniste* (5 luglio 1925), in *CPC*, p. 251.

dell'educazione», per sottolineare che la scuola «non è sufficiente a educare e formare l'individuo», perché «ognuno si educa e si forma prevalentemente da sé, ognuno è, prima di tutto, un autodidatta».⁷ Perciò la scuola «accelera la formazione», ma non la costituisce, sostituendosi alla società e alla vita, fornisce soltanto «un metodo» e «una disciplina intellettuale». Questo aspetto era sviluppato, nella seconda parte del brano, con una riflessione sulla «scuola di classe». Mentre il borghese arriva nella «sua» scuola con una visione del mondo già modellata, l'operaio deve conquistarla attraverso lo studio e l'educazione, se non vuole «seguire le idee degli altri» e restare subalterno alla classe dominante. Gramsci aggiungeva che la classe operaia

è stata privata sistematicamente del sapere scientifico; per la classe operaia lo Stato borghese ha organizzato un particolare tipo di scuola, la scuola popolare e la scuola professionale, che è rivolta a mantenere la divisione delle classi, a ottenere che il figlio dell'operaio sia anch'egli un operaio.⁸

Per quanto la riflessione giovanile di Gramsci accenni a idee così interessanti, che in seguito saranno riprese e approfondite, negli scritti e nelle lettere di questo periodo, come, più in generale, nelle pubblicazioni della stampa comunista, non si trovano riferimenti e giudizi circostanziati sul tema delle riforme scolastiche, che, come è noto, avevano cominciato a occupare il dibattito pubblico nazionale almeno dal 1923. C'è la riforma Gentile, ci sono le discussioni che essa solleva nei quotidiani e tra le forze politiche. Nella lettera a Mauro Scoccimarro del 5 gennaio 1924 e in quella a Umberto Terracini del 12 gennaio Gramsci chiese a Angelo Tasca un articolo su «il problema della scuola e la riforma Gentile» per una rivista trimestrale progettata sul modello della «Critica» di Croce, che, secondo la testimonianza di Togliatti, «non [...] giunse alla realizzazione».⁹ Se scorriamo i documenti elaborati tra il 1923 e il 1926, in particolare quelli per il congresso di Lione, ci troviamo di fronte ad analisi dettagliate dello sviluppo del fascismo, nei suoi diversi aspetti, ma in maniera sorprendente non si leggono accenni alla questione scolastica. La prima im-

⁷ *Ibidem*.

⁸ *La vita della scuola*, ivi, p. 60.

⁹ P. Togliatti, *La formazione del gruppo dirigente del Partito comunista italiano nel 1923-1924*, Roma, Editori Riuniti, 1984⁴, pp. 148-60.

pressione è perciò di una sottovalutazione, da parte di Gramsci e del gruppo dirigente comunista, dell'importanza della politica scolastica per la costruzione del regime fascista.

Qualcosa in più si trova negli scritti di Togliatti. Nelle due recensioni a Giuseppe Prezolini, del 1923 e del 1924, Togliatti parlò di Gentile, dapprima sottolineando che «i rinnovatori» sono stati «assorbiti» e «assimilati» dalla «vecchia Italia», per poi aggiungere, nel secondo articolo, queste righe:

la spaventosa leggerezza dilettesca di cui Mussolini ha dato prova nel dirigere lo Stato, diventa genialità. I dilettanti si sono incontrati. Persino la riforma Gentile diventa segno di saggezza, questa riforma che ci dà invece il tipico esempio della grossolana pacchianità del piccolo borghese, che crede di fare tutto bene perché il grande scienziato gli ha dato la ricetta infallibile, e non si accorge che quella infallibile ricetta è tale che si risolve in un colpo dato alla base di tutto un ordine sociale e politico, che è lo stesso sul quale egli dovrebbe cercare di reggersi.¹⁰

Togliatti chiarì ulteriormente il suo pensiero in un articolo sulle *Polemiche tra il Vaticano e il fascismo* del 1929, dove scrisse che «Giovanni Gentile, quando volle costruire una ideologia fascista coerente, secondo gli schemi della sua filosofia, fu pregato di togliersi dai piedi. [...] Il vero esponente della ideologia fascista è Mussolini, uno spazzaturaio della cultura».¹¹ C'è un motivo, in queste parole di Togliatti, che tornerà nei quaderni di Gramsci. Né Gentile né la sua riforma sono espressione della «ideologia fascista». Anche se, come vedremo, Gramsci non considerò la riforma scolastica di Gentile né come l'opera di un innovatore riassorbita nella logica del sistema né come una semplice riproposizione della vecchia scuola di Casati. La riforma Gentile venne piuttosto raffigurata come una risposta fallimentare alla crisi educativa del Novecento.

Per comprendere il giudizio di Gramsci sulle “riforme dell'idealismo” bisogna dunque superare la soglia del 1926 e avvicinare la lettura dei quaderni. In una nota del *Primo quaderno*, databile al febbra-

¹⁰ P. Togliatti, Benito Mussolini *di Giuseppe Prezolini* (1° settembre 1924), in Id., *La politica nel pensiero e nell'azione. Scritti e discorsi 1917-1964*, a cura di M. Ciliberto e G. Vacca, Milano, Bompiani, 2014, p. 1964.

¹¹ P. Togliatti, *Polemiche tra il Vaticano e il fascismo* (aprile-maggio 1929), in Id., *Opere*, a cura di E. Ragionieri, vol. II (1926-1929), Roma, Editori Riuniti, 1979, p. 717.

io-marzo 1930, poi rielaborata in seconda stesura nel Quaderno 19, la «quistione della scuola» veniva affrontata con riferimento al rapporto tra moderati e intellettuali nel Risorgimento italiano.¹² Gramsci ricordava il «principio pedagogico dell'«insegnamento reciproco»» e il movimento degli asili di Ferrante Aporti, definendolo come «il solo movimento concreto contro la scuola “gesuitica”», e concludeva che l'egemonia ha «queste due linee strategiche»: una «“concezione generale della vita”, una filosofia», rappresentata particolarmente dal pensiero di Gioberti, e un «programma scolastico». In questa nota, non a caso collocata tra il § 44 sulla «direzione politica di classe» e il § 47 sulla società civile hegeliana, le istituzioni educative (sintetizzate nella formula del «programma scolastico») acquistavano il carattere di «apparato egemonico del gruppo dominante»,¹³ funzionale alla politica dei moderati e fondato, sotto il profilo pedagogico, su quello “spontaneismo” russoiano largamente meditato nelle lettere fin dal 1924. Poco tempo dopo, intorno all'ottobre 1930, Gramsci tornò sullo stesso punto in una nota del Quaderno 5, occasionata da un articolo della «Civiltà cattolica», e legò il movimento degli asili di Bologna alle correnti del sansimonismo e a Robert Owen.¹⁴

L'aspetto più rilevante di questa prima messa a fuoco della «quistione della scuola» consiste nella precisa determinazione del problema egemonico dei moderati nella lotta «contro la scuola “gesuitica”» e nel nesso stabilito tra il principio pedagogico dello “spontaneismo”, le «scuole di mutuo insegnamento» (che avevano avuto larga diffusione al Nord e al Centro) e gli asili aportiani, che «miravano non solo a una istruzione elementare e strumentale, ma anche a una formazione più armonica e generale del fanciullo». Le basi di queste esperienze possono essere ricondotte, d'altronde, a una qualche influenza del pensiero di Johann Heinrich Pestalozzi, nelle cui pagine si leggeva che il bambino ha in sé tutte le «facoltà della natura umana», «è come un bocciolo non ancora dischiuso», che «quando si apre ogni petalo nessuno rimane indietro» e, aggiungeva, così «deve essere il processo dell'educazione». ¹⁶ Una linea pedagogica, quella inaugurata da Pestalozzi,

¹² Q 1, § 46: *QM*, pp. 68-69.

¹³ Q 7 [c], § 32 [G 80]: *QC*, p. 912.

¹⁴ Q 5, § 3: *QC*, pp. 544-45.

¹⁵ F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2014, p. 278 (edizione digitale).

¹⁶ *Ivi*, p. 235.

che ritornò nei metodi educativi sviluppati da Andrew Bell, Joseph Lancaster, padre Girard, e che trovò un significativo svolgimento in Italia negli autori ricordati da Gramsci, a cui si potrebbero aggiungere i nomi di Raffaello Lambruschini e di Enrico Mayer, per ricordare solo i principali. Lo “spontaneismo” rappresenta quindi l’asse del discorso egemonico dei moderati sul terreno dell’educazione, si lega alla concezione di Gioberti (l’autore del *Gesuita moderno* e dell’*Apologia del gesuita moderno*) e garantisce, nell’epoca del Risorgimento come rivoluzione passiva, il superamento del modello gesuita e un significativo processo di alfabetizzazione. Possiamo dire che è la visione pedagogica del liberalismo come ideologia della rivoluzione borghese, destinata a tramontare con la crisi di una civiltà. Come Gramsci scrisse a Giulia il 30 dicembre 1929, «questo modo di concepire l’educazione come sgomitamento di un filo preesistente ha avuto la sua importanza quando si contrapponeva alla scuola gesuitica, cioè quando negava una filosofia ancora peggiore, ma oggi è altrettanto superato».¹⁷

Gramsci non fu, pertanto, un avversario dello “spontaneismo” (come a volte si è detto), ma lo interpretò come la teoria pedagogica più importante nell’epoca delle rivoluzioni passive, come la teoria che – per esempio con le «scuole di mutuo insegnamento» e gli asili aporiani – aveva garantito uno sviluppo progressivo delle istituzioni educative, contro la chiusura oscurantista dei gesuiti. Il problema dei quaderni è la crisi di questo modello e la ricerca di possibili risposte nell’epoca del passaggio, come si legge nell’unico testo di stesura unica del Quaderno 22, «dal vecchio individualismo economico all’economia programmatica».¹⁸ Nel suo fondo, la crisi educativa attuale, scriveva Gramsci, è «un aspetto e una complicazione della crisi organica più comprensiva e generale»;¹⁹ e si verifica non solo «all’interno di una nazione», ma nell’intero «campo internazionale e mondiale, tra complessi di civiltà nazionali e continentali».²⁰ È una crisi educativa globale, che si manifesta nella «crisi di autorità»,²¹ quando gli anziani «non riescono [più] a educare i giovani, a prepararli alla successione»;²² quando un codice

¹⁷ LC, p. 425.

¹⁸ Q 22, § 1: QC, p. 2139.

¹⁹ Q 12, § 1: QC, p. 1531.

²⁰ Q 10, § 45 [G II, 44]: QC, p. 1331.

²¹ Q 3, § 35 [G 34]: QM, p. 468.

²² Q 1, § 127: QM, p. 137.

culturale, che determina una civiltà, non viene più trasmesso alle generazioni successive. Questo è lo sfondo di tutta la riflessione pedagogica di Gramsci. La «crisi di autorità» culmina nella scissione tra vita e cultura o, per citare una famosa nota del Quaderno 12, tra educazione e istruzione, questo «grave errore», come lo definì nella seconda stesura, «della pedagogia idealistica».²³ L'uso frequente nei quaderni della parola «vita», o anche dell'espressione «forme di vita», richiama in maniera evidente la lezione di Francesco De Sanctis e delle avanguardie intellettuali, a cominciare dai «vociani», del primo Novecento.

Nell'epoca attuale, la crisi educativa globale consiste nella tendenza moderna alla moltiplicazione degli indirizzi scolastici, per cui «ogni attività pratica tende a creare una scuola per i propri dirigenti e specialisti», in un «processo di differenziazione e particolarizzazione [che] avviene caoticamente, senza principii chiari e precisi».²⁴ È la degenerazione dello «schema razionale» dell'educazione borghese, che aveva destinato la scuola classica «per le classi dominanti e per gli intellettuali» e la scuola professionale «per le classi strumentali».²⁵ Gramsci considerò questo modello in sé stesso «razionale», anche se di classe, ma osservò che la creazione di una scuola tecnica («professionale ma non manuale»), rispondente allo «sviluppo della base industriale», aveva messo in crisi anche quel paradigma pedagogico. La scuola tecnica

mise in discussione il principio stesso dell'indirizzo di cultura generale, dell'indirizzo umanistico, della cultura generale basata sulla tradizione classica. Questo indirizzo una volta messo in discussione può dirsi spacciato, poiché la sua capacità formativa era in gran parte basata sul prestigio generale di una forma di civiltà. Oggi la tendenza è di abolire ogni tipo di scuola «disinteressata» (cioè non immediatamente interessata) e «formativa» o di lasciarne solo un esemplare ridotto per una piccola élite di ricchi e di signorine che non devono pensare a prepararsi un avvenire e di diffondere sempre più le scuole specializzate professionali in cui il destino dell'allievo e la sua futura attività sono predeterminati.²⁶

In altri termini, lo sviluppo dell'industria capitalistica era entrato in contraddizione con la premessa ideale della pedagogia borghese, ne aveva messo in crisi la razionalità, fino a consumarne la base generale

²³ Q 12, § 2: *QC*, p. 1541.

²⁴ Q 12, § 1: *QC*, pp. 1530-31.

²⁵ Q 12, § 1: *QC*, p. 1531.

²⁶ Q 4 [c], § 1 [G 49]: *QM*, p. 782.

e disinteressata. Il passaggio successivo, dedicato alla separazione tra tecnica burocratica e corpi deliberanti,²⁷ chiariva ulteriormente questo concetto, cioè la separazione che, nella scuola come nella politica, aveva ormai diviso scienza e vita, teoria e pratica.

Questo è il quadro storico e teorico al cui interno vanno valutate le “riforme dell’idealismo”, come tentativi di risposta a una crisi educativa globale. Prima di arrivare al nodo della riforma Gentile, l’attenzione di Gramsci si volse in due direzioni principali. Da un lato ad alcuni momenti della storia del sistema scolastico italiano, d’altro lato ai sistemi “progressisti” europei. Nella valutazione della storia delle istituzioni scolastiche italiane, Gramsci dedicò alcune osservazioni alla «vecchia legge Casati» del 1859 e alla legge Dàneo-Credaro del 1911, che aveva riportato sotto il controllo dello Stato la scuola elementare. In una nota del Quaderno 4, rielaborata nel Quaderno 12, scrisse che la scuola media di Casati era uno «schema razionale»²⁸ non per i suoi principi educativi, ma per «il suo organamento e [i] suoi programmi»,²⁹ cioè perché esprimeva un rapporto reale con la vita, con la storia, era «l’espressione di un modo tradizionale di vita intellettuale e morale, di un clima culturale diffuso in tutta la società italiana per antichissima tradizione».³⁰ Quella scuola, aggiunse, «non era “oligarchica” per il modo del suo insegnamento»,³¹ ma per il tipo di società che rifletteva. È proprio questa scuola «razionale», ancora capace di una cultura disinteressata, che va in crisi con tutto il mondo di valori borghesi che la sosteneva. Al modello di Casati segue la tendenza alla moltiplicazione delle scuole professionali, una «trama» (scrisse Gramsci con forza) che deve essere «spezza[ta]».³²

Altrettanto interessante è la pagina dedicata, nel Quaderno 4 e, in seconda stesura, nel Quaderno 16, alla Legge Dàneo-Credaro. Il riferimento alla legge del 1911 sintetizza, nelle parole di Gramsci, l’intero processo di revisione della legge Casati, dalla legge Coppino del 1877 alla legge Orlando del 1904, con il successivo passaggio allo Stato dell’istruzione elementare. Il Concordato (con il contribu-

²⁷ Ivi, p. 783.

²⁸ Ivi, p. 782.

²⁹ Q 4 [c], § 7 [G 55]: *QM*, p. 805.

³⁰ Q 12, § 2: *QC*, p. 1543.

³¹ Q 4 [c], § 7 [G 55]: *QM*, p. 807.

³² *Ibidem*.

to della pedagogia idealista e della riforma Gentile) rappresenta una vera e propria inversione, una rivincita, rispetto al processo di secolarizzazione che lo Stato liberale, restando nel modello «razionale» di Casati, aveva innescato. Gramsci scrisse (sintetizzando in poche righe tutta la sua lettura della vicenda scolastica italiana tra il 1859 e il 1929) che

L'organizzazione ecclesiastica subiva una crisi costituzionale che poteva essere fatale alla sua potenza, se lo Stato avesse mantenuto integra la sua posizione di laicità, anche senza bisogno di una lotta attiva. Nella lotta tra le forme di vita, la Chiesa stava per perire automaticamente, per esaurimento proprio. Lo Stato salvò la Chiesa.³³

La crisi del modello educativo borghese, in sé stesso «razionale», è anche figlia del cedimento strutturale delle classi dirigenti, che inizia dopo l'ultima riforma giolittiana del 1911 e si compie con il fascismo.

L'altro aspetto notevole del giudizio di Gramsci riguarda l'analisi dei sistemi educativi «progressisti», che analizzò in un testo di stesura unica del Quaderno 9 a partire da un articolo di Guido Ferrando dedicato a un libro del pedagogista americano Carleton Washburne, l'organizzatore delle scuole di Winnetka, a Chicago³⁴. Gramsci si chiedeva se le diverse applicazioni del *Dalton Plan* di Helen Parkhurst, ispirate dal metodo di Maria Montessori, potessero rappresentare una risposta alla crisi del modello educativo. La risposta suonava negativa, come si legge con chiarezza nelle ultime righe: «è utile seguire tutti questi tentativi che non sono altro che «eccezionali» forse più per vedere ciò che non occorre fare, che per altro».³⁵ Il *Dalton Plan* è rifiutato da Gramsci per due motivi. In primo luogo, come nel caso della Public School di Oundle, perché declina il rapporto tra teoria e prassi in termini «snobistici», come semplice aggregazione di lavoro manuale e lavoro intellettuale, senza intenderne la portata fondamentale. L'unità di teoria e prassi, come nella «scuola unitaria», significa invece che il subalterno viene messo nelle condizioni di diventare governante. In secondo luogo, il *Dalton Plan* (i cui effetti si avvertono

³³ Q 16, § 11: *QC*, p. 1870.

³⁴ G. Ferrando, *Nuove scuole nel vecchio mondo*, «Il Marzocco», XXXVI, 13 settembre 1931, p. 2; C. Washburne, *New Schools in the Old World*, New York, John Day Company, 1926.

³⁵ Q 9 [d], § 1 [G 119]: *QC*, p. 1185.

anche in Unione Sovietica) condivide lo stesso difetto della pedagogia idealistica, cioè rifiuta il “rapporto pedagogico”, la distinzione tra maestro e allievo, come nel caso delle scuole di Amburgo, dove «l'insegnante non ha diritto neppure di stabilire quello che i ragazzi debbono imparare»,³⁶ perché, scriveva Ferrando (qui citato letteralmente da Gramsci), i bambini «posseggono un'anima che deve esser sviluppata e quindi [il maestro] deve cercare di offrir loro tutte le possibilità di manifestarsi». Come si vede, siamo di nuovo allo “spontaneismo” russoiano, cioè si oppone alla crisi educativa proprio il modello ormai decaduto.

A differenza degli scritti precarcerari, nei quaderni si trova un preciso giudizio, sostanzialmente critico e negativo, sulla riforma scolastica avviata da Giovanni Gentile nel 1923. Lo stesso progetto di una «scuola unitaria», definito fin dal Quaderno 4,³⁷ può essere interpretato come un vero e proprio rovesciamento del modello gentiliano o almeno come una consapevole risposta a esso³⁸. Il punto di partenza della riflessione di Gramsci, però, è il riconoscimento della necessità storica di una riforma, di un superamento del paradigma, un tempo «razionale» ma ormai decaduto, della scuola di Casati. Nel Quaderno 12 si legge che «la lotta contro la vecchia scuola era giusta, ma la riforma non era una cosa così semplice come pareva».³⁹ Queste parole, aggiunte alla prima stesura del Quaderno 4 nel maggio-giugno 1932, rappresentano il presupposto di tutto il ragionamento.⁴⁰ La riforma era una necessità inderogabile (la scuola, come sappiamo, si era staccata dalla vita), ma quella operata da Gentile si era rivelata sbagliata⁴¹.

La critica di Gramsci riguardava, in primo luogo, la teoria pedagogica dell'attualismo. Il riferimento principale si legge nel § 123 di stesura unica del *Primo quaderno*. Gramsci si interrogava sulla «*origine storica esatta* di alcuni principi della pedagogia moderna», citando la «scuola attiva ossia la collaborazione amichevole tra maestro e alun-

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ Q 4 [c], § 2 [G 50]: *QM*, pp. 784-89.

³⁸ Cfr. M. Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017, pp. 218-35 (*Gramsci come Anti-Gentile*).

³⁹ Q 12, § 2: *QC*, p. 1542.

⁴⁰ Nel Quaderno 4 si leggeva: «la lotta contro la vecchia scuola era giusta, ma si trattava di una questione di uomini più che di programmi» (Q 4 [c], § 7 [G 56]: *QM*, p. 804).

⁴¹ Interessanti osservazioni in T.E. Peterson, *Gentile, Gramsci and the Labors of Education*, «Annali d'Italianistica», XXXII, 2014, pp. 455-74.

no», la «scuola all'aperto» e il principio della «spontaneità». In poche righe ricostruiva una precisa linea che unisce Rousseau a Pestalozzi e arriva fino a «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)». ⁴² Si tratta, perciò, di una «involuzione» dello «spontaneismo» moderno, che aveva rappresentato «un progresso» per la «reazione violenta» ai gesuiti, ma che ora costituiva una risposta di retroguardia, inadeguata, alla crisi scolastica, perché non concepisce l'educazione come «lotta contro la natura», ma, al contrario, «si immagina quasi che nel bambino il cervello sia come un gomitolo che il maestro aiuta a sgomitolare». «Progresso» nella prima pedagogia moderna, lo «spontaneismo» diventava regresso nell'epoca attuale e indicava la base ideologica della riforma gentiliana. Gramsci comprendeva perfettamente il senso della pedagogia di Gentile, come si era definita dalla memoria del 1900 all'Accademia dei Lincei alla polemica con Giovanni Calò del 1907 fino alla relazione al sesto congresso della FNISM e al *Sommario di pedagogia*. Il concetto-chiave (con esplicito riferimento a Rousseau) era quello di «autodidattica», di negazione della distinzione reale e del «rapporto pedagogico» tra educatore ed educando. ⁴³ Ne derivava una concezione dell'educazione come passaggio dalla potenza all'atto o, in termini kantiani, come svolgimento lineare del fine interno, costitutivo, della natura immanente dell'allievo. ⁴⁴ Gramsci comprendeva benissimo, insomma, la dipendenza di Gentile dalla linea che da Rousseau, Fichte e Pestalozzi arriva soprattutto a Fröbel, l'autore più considerato da Gentile. Perciò, la riforma scolastica non rappresentava affatto «la più fascista» delle riforme, come la aveva definita Mussolini, ma una prosecuzione anacronistica del metodo liberale, nell'epoca della sua crisi irreversibile.

La seconda critica di Gramsci riguardava l'organizzazione del processo educativo. Nonostante i proclami nazionalistici, la riforma aveva fallito proprio nel compito che si era prefissato, di assicura-

⁴² Q 1, § 123: *QM*, cit., p. 135.

⁴³ G. Gentile, *Educazione e scuola laica*, Firenze, Vallecchi, 1921, p. 37: «può dirsi che da Socrate in poi, tutti i grandi educatori abbiano fatto norma suprema della loro arte il concetto dell'autodidattica».

⁴⁴ «Ora, una forma che sia in potenza è un *fine costitutivo*, nel linguaggio kantiano, o *interno*. E fare con un fine costitutivo è l'educare» (ivi, p. 26).

re la formazione del popolo-nazione e del cittadino di una nazione moderna. In questo caso, il testo più esplicito si legge nel Quaderno 4. L'argomento della riflessione di Gramsci è enunciato con chiarezza nella prima proposizione: «la frattura introdotta ufficialmente nel principio educativo tra la scuola elementare e media e quella superiore». ⁴⁵ La parola-chiave è «frattura». Se la scuola di Casati era «razionale», perché divideva in maniera geometrica la scuola professionale e quella media e superiore (riflettendo la situazione della propria epoca), la scuola di Gentile si presentava come irrazionale. Articolando la scuola media di primo grado (scuola complementare, ginnasio, istituto tecnico, magistrale) e moltiplicando le scuole di secondo grado (liceo, corso tecnico superiore, magistrale superiore, scientifico, femminile), Gentile aveva frammentato il processo educativo ⁴⁶. Non solo aveva tradito la promessa – solennemente riaffermata nel discorso al Consiglio superiore del 15 novembre 1923 – di una scuola «specchio della società», ⁴⁷ ma aveva mancato l'obiettivo di una visione unitaria, di una scuola capace di formare la classe dirigente. In questo senso, era l'espressione della crisi, non il principio del suo superamento. È caratteristico (e genera una singolare dissonanza) il fatto che, nel Quaderno 4 e nel Quaderno 12, parlando della scuola pre-gentiliana, Gramsci adoperasse il tempo passato del verbo per descrivere quasi un modello positivo e programmatico, quando «le nozioni scientifiche entravano in lotta con la concezione magica del mondo e della natura», l'educazione lottava «contro il folclore» e le scuole elementari erano fondate sul «concetto di lavoro». ⁴⁸ Gramsci parlava al passato, si riferiva alla vecchia scuola di Casati, ma le sue parole sembrano adattarsi anche al progetto di «scuola unitaria».

La terza critica a Gentile riguardava l'insegnamento della religione. Come è noto, la riforma del 1923 aveva introdotto l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole elementari e l'art. 36 del Concordato lo aveva esteso alle scuole medie. Nella lettura di Gramsci, la novità del Concordato rivelava l'errore di Gentile, o, per meglio dire,

⁴⁵ Q 4 [c], § 7 [G 55]: *QM*, p. 803. Cfr. la seconda stesura in Q 12, § 2: *QC*, p. 1540.

⁴⁶ Sulla riforma di Gentile, cfr. J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996 e M. Galfrè, *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*, Milano, Franco Angeli, 2000.

⁴⁷ G. Gentile, *La riforma della scuola in Italia*, Milano-Roma, Treves, 1932², p. 204.

⁴⁸ Q 12, § 2: *QC*, p. 1540.

mostrava il fallimento di tutto un modo di concepire il rapporto fra lo Stato e la religione. Si parlava di Stato etico, ma il fascismo, tra il 1923 e il 1929, restituiva alla Chiesa il monopolio dell'educazione. Nel Quaderno 4 Gramsci parlava infatti di nuovo riconoscimento («riconosce nuovamente»)⁴⁹ del monopolio ecclesiastico. Dietro l'illusione di una «divisione del lavoro» tra formazione elementare e media e formazione superiore, si affermava la realtà di una «struttura omogenea»,⁵⁰ di una continuità nella selezione delle classi dirigenti, dalla formazione elementare fino alle Università cattoliche, di fronte alla «discontinuità educativa» tra scuole medie e Università introdotta nella sfera laica.

Nonostante l'accento, persino retorico, sulla «laicità positiva» e la critica radicale della scuola confessionale (definita nel 1907 «negazione della scuola»),⁵¹ Gentile aveva spalancato le porte alla restaurazione cattolica nel campo educativo, poi compiuta con il Concordato e con l'equiparazione delle Università cattoliche. Il principio dello Stato etico, giova ripeterlo, aveva dato luogo a una *metabasis*, a un rovesciamento. Ma questo era stato possibile perché Gentile aveva assunto come presupposto dell'art. 3 del decreto del 1923 la concezione hegeliana del rapporto tra religione e filosofia, tra rappresentazione e concetto. Come nella metafora labrioliana del papuano (che probabilmente Gramsci avvicinò al discorso di Gentile del 1907),⁵² Gentile aveva presupposto una visione stadiale della religione, come identità di contenuto e differenza di forma rispetto alla filosofia. La religione nelle scuole elementari significava la filosofia stessa in forma rappresentativa, che sarebbe poi stata superata, in maniera lineare, a un livello superiore di maturità del discente. Perciò Gramsci nel Quaderno 10 contestò questo paradigma e scrisse che

ricorrere alla teoria hegeliana della religione mitologica come filosofia delle società primitive [l'infanzia dell'umanità] per giustificare l'insegnamento confes-

⁴⁹ Q 4 [c], § 5 [G 53]: *QM*, p. 797.

⁵⁰ Q 16, § 11: *QC*, p. 1869.

⁵¹ G. Gentile, *Educazione e scuola laica*, cit., p. 90 e p. 93: «la scuola confessionale non è scuola, anzi negazione della scuola».

⁵² Q 8 [b], § 35 [G 200]: *QC*, cit., p. 1061, Q 11, 7°, § 1 [G 1]: *QC*, p. 1366. Sulla possibile influenza del discorso di Gentile agli insegnanti medi del 1907 su questo passo di Gramsci, cfr. quanto ne scrissi in M. Mustè, *Educare e unificare il popolo-nazione*, in *Nazione, popolo, nazionale-popolare. Una costellazione gramsciana*, a cura di G. Cospito, G. Francioni e F. Frosini, Pavia, Ibis, 2023, pp. 85-86.

sionale sia pure nelle sole scuole elementari, non significa altro se non ripresentare sofisticata la formula della “religione buona per il popolo” e in realtà abdicare e capitolare dinanzi all’organizzazione clericale.⁵³

Era un’altra idea di religione, rispetto a Hegel e a Gentile, quella che si annunciava qui (caso mai ispirata alla definizione crociana della religione come «concezione del mondo con una norma di condotta conforme»),⁵⁴ destinata ad avere conseguenze rilevanti per la sua interpretazione dell’ideologia e della religione civile.

⁵³ Q 10, § 6.5 [G I, 5]: *QC*, p. 1217.

⁵⁴ Q 10, § 32 [G II, 31]: *QC*, p. 1269 e p. 1271.

Conformismo, spontaneità e direzione consapevole

Giuseppe Cospito

Università di Pavia, giuseppe.cospito@unipv.it

Received: 02.01.2025 - Accepted: 21.03.2025 - Published: 30.06.2025

Abstract

Le analisi e le proposte di Gramsci sulla scuola e sull'educazione non vanno considerate da un punto di vista strettamente pedagogico, ma comprese all'interno del più ampio progetto di "riforma intellettuale e morale" che attraversa tutta la riflessione carceraria passando per la "traduzione" del materialismo storico in "filosofia della prassi". Si impone quindi un'attenta considerazione di alcuni concetti-chiave di questa riflessione. Nel formulare una concezione volta a superare ogni dicotomia tra "Stato" e "società civile", "pubblico" e "privato", per approdare a una "società regolata" in cui si possa compiere il "passaggio dal regno della necessità al regno della libertà" preconizzato dal vecchio Engels, Gramsci riformula infatti con audacia talvolta polemica il significato di termini come "conformismo", "spontaneità", "disciplina" e "direzione consapevole". In questo modo ripensa anche il concetto di "natura umana" che, come si poteva già leggere nella Terza Tesi su Feuerbach, si definisce solo in un rapporto dialettico tra individuo e ambiente o, come scrive Marx, tra educato ed educatore. Per ricostruire questa galassia concettuale, mi avvarrò degli strumenti e dei metodi della filologia gramsciana sviluppati da Gianni Francioni, cercando di esaminare in chiave diacronica la genesi, gli sviluppi e le interconnessioni di alcune delle categorie fondamentali dei *Quaderni del carcere*, cercandone l'origine remota negli scritti politici precedenti al carcere.

Keywords

conformismo, direzione consapevole, disciplina, natura umana, spontaneità

Conformism, Spontaneity and Conscious Direction

Abstract

Gramsci's analyses and proposals on school and education should not be considered from a strictly pedagogical point of view but understood within the broader project of "intellectual and moral reform" that runs through the entire prison reflection passing through the "translation" of historical materialism into the "philosophy of praxis". Therefore, a careful consideration of some key-concepts of this reflection is required. In formulating a conception that is aimed at overcoming any dichotomy between "state" and "civil society", "public" and "private", in order to arrive at a "regulated society" in which the "passage from the realm of necessity to the realm of freedom" preconized by the old Engels can be accomplished, Gramsci in fact reformulates with sometimes polemical audacity the meaning of terms such as "conformism", "spontaneity", "discipline" and "conscious direction". In this way, he also rethinks the concept of "human nature", which, as he could already read in the Third Thesis on Feuerbach, is defined only in a dialectical relationship between individual and environment, or, as Marx writes, between educator and educated. In order to reconstruct this conceptual galaxy, I will make use of the tools and methods of Gramscian philology developed by Gianni Francioni, trying to examine in a diachronic key the genesis, developments and interconnections of some of the *Prison Notebooks* fundamental categories, looking for their remote origin in the pre-prison political writings.

Keywords

Conformism, Conscious direction, Discipline, Human nature, Spontaneity

Conformismo, spontaneità e direzione consapevole

Giuseppe Cospito

1. Premessa metodologica

Se, come ha dimostrato con grande efficacia Massimo Baldacci, le analisi e le proposte gramsciane in materia di scuola e di educazione non vanno considerate da un punto di vista settoriale, *stricto sensu* pedagogico, ma comprese all'interno del più ampio progetto di «riforma intellettuale e morale» che attraversa l'intera riflessione carceraria,¹ si impone innanzitutto una riconsiderazione di alcuni concetti-chiave di tale riflessione. Nell'elaborare una concezione che è volta a superare ogni dicotomia tra “Stato” e “società civile”, “pubblico” e “privato”, prima ancora di giungere a una «società regolata» in cui si possa compiere il «passaggio dal regno della necessità al regno della libertà» di cui aveva parlato il vecchio Engels,² Gramsci infatti riformula con audacia talvolta polemica il significato di alcuni termini come “spontaneità” e “direzione consapevole”, “libertà” e “disciplina”, e soprattutto “conformismo”, giungendo a ripensare lo stesso concetto di “natura umana” che, come poteva leggere nella terza delle *Tesi su Feuerbach*, da lui tradotte in carcere, si definisce soltanto in un rapporto dialettico tra individuo e ambiente, educato ed educatore.³ Per ricostruire questa galassia concettuale mi avvarrò degli strumenti e dei metodi della filologia gramsciana inaugurata da Gianni Francioni,⁴ provando a esaminare in chiave diacronica la genesi, gli sviluppi e gli intrecci di alcune categorie fondamentali per il nostro tema.

¹ Cfr. M. Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017; Id., *Rapporto pedagogico ed egemonia*, «Materialismo Storico. Rivista di filosofia, storia e scienze umane», XIII, 2022, 2, pp. 10-23 (<https://journals.uniurb.it/index.php/materialismostorico/article/view/3655>; consultato il 5 luglio 2024), nonché il suo contributo in questo fascicolo dell'«International Gramsci Journal».

² Cfr. G. Cospito, *Il pubblico e il privato in Marx e in Gramsci*, in *Un nuovo Gramsci. Biografia, temi, interpretazioni*, a cura G. Francioni e F. Giasi, Roma, Viella, 2020, pp. 221-40.

³ «La dottrina materialistica che gli uomini sono il prodotto dell'ambiente e dell'educazione e che pertanto i cambiamenti degli uomini sono il prodotto di altro ambiente e di una mutata educazione, dimentica che appunto *l'ambiente è modificato dagli uomini e che l'educatore stesso deve essere educato*» (QT, p. 743, cors. mio).

⁴ Il frutto più recente di un lavoro iniziato più di quarant'anni or sono è costituito dal saggio *Un labirinto di carta (Introduzione alla filologia gramsciana)*, «International Gramsci Journal», vol. II, 1, 2016, pp. 7-48 (<https://ro.uow.edu.au/gramsci/vol2/iss1/22/>; consultato il 18 giugno 2024).

A tale scopo occorre innanzitutto sottolineare il carattere dialettico e non dicotomico del pensiero di Gramsci che, come già a suo tempo Marx ed Engels, al di là di ogni interpretazione riduzionistica, pur giustificata da singole loro affermazioni polemiche e decontestualizzate, privilegia il continuo sul discreto (la quantità che diviene qualità, al termine di una serie di cambiamenti inizialmente impercettibili), l'organismo sul meccanismo, i modelli delle scienze chimiche e biologiche rispetto a quelle matematico-fisiche. E anche per quanto riguarda queste ultime, Gramsci è influenzato dai nuovi paradigmi relativistico e quantistico (in certa misura indeterministico), che si andavano affermando proprio mentre scriveva, rispetto a quello classico newtoniano, meccanicistico e deterministico ancora indiscusso ai tempi di Marx e di Engels.⁵

In particolare dal lessico concettuale della chimica, come ha mostrato efficacemente Antonio Di Meo, Gramsci attinge il concetto di “molecolare”, presente già negli scritti giornalistici e nelle lettere (con particolare riferimento ai mutamenti della personalità), e quindi nei *Quaderni del carcere*.⁶ E, prima di lui, Dario Ragazzini aveva scritto:

Molecolare è, per Gramsci, il carattere di un processo di trasformazione [...]: indica i processi che per accumulazione di modificazioni strabordano di ambito – per così dire – e producono effetti nell'ambito maggiore; così dalla personalità individuale all'uomo sociale, dall'uomo sociale alla società,

e perciò hanno «anche a che fare con i mutamenti connessi ai caratteri che la lotta politica e sociale assume nelle società “moderne”»,⁷ nell'età delle rivoluzioni passive e della guerra di posizione, fermo restando il già ricordato rapporto reciproco tra individuo e ambiente. Si tratta infatti di società troppo complesse per essere descritte e analizzate con modelli, strumenti e immagini tratte dalle scienze matematico-fisiche, come insi-

⁵ Per una discussione approfondita della questione si veda G. Guzzone, *Ogni uomo è scienziato. Dialettica e scienze della natura nei Quaderni del carcere di Gramsci*, Roma, Viella, 2023, che dà conto anche delle fonti e del grado di conoscenza gramsciano del dibattito epistemologico primo novecentesco e della sua ricezione nella cultura italiana.

⁶ A. Di Meo, «La tela tessuta nell'ombra arriva a compimento». Processi molecolari, psicologia e storia nel pensiero di Gramsci, «Il cannocchiale. Rivista di studi filosofici», XLVIII, 2012, 3, pp. 77-139, ora in Id., *Decifrare Gramsci. Una lettura filologica*, Roma, Bordeaux, 2020, pp. 134-202.

⁷ D. Ragazzini, *Leonardo nella società di massa. Teoria della personalità in Gramsci*, Bergamo, Moretti Honegger, 2002, pp. 36-38; e cfr. pp. 113 sgg. per una ricostruzione delle interpretazioni del concetto di “molecolare” negli scritti gramsciani, a partire da un articolo di Giacomo Debenedetti su «l'Unità» del 1947.

stevano a fare gli epigoni delle letture positivistiche del marxismo, a partire da Bucharin nella sua *Teoria del materialismo storico. Saggio popolare di sociologia*. Questo testo è oggetto nei *Quaderni* di una critica tanto sistematica quanto spietata, perché considerato rappresentativo del marxismo sovietico dogmatico. Per parte sua, Gerratana ha messo in relazione l'affermarsi, nell'ultima fase della riflessione carceraria, del termine e del concetto di "persona" – di derivazione cattolica ma ripensato materialisticamente, anche alla luce della psicologia sperimentale dell'epoca – rispetto a quello di "individuo", proprio con l'uso di metafore chimico-organiche, che descrivono situazioni non statiche ma dinamiche, in cui l'unione tra gli atomi e le loro interazioni reciproche producono risultati diversi dalla loro semplice somma algebrica.⁸ Ed è proprio questo carattere organicistico delle "strutture" economiche, politiche e sociali, che ne rende possibile, e nello stesso tempo sempre imperfetta, la reciproca traducibilità.

In questa come in ogni disamina dei concetti gramsciani occorre tuttavia muoversi con estrema cautela, perché non siamo di fronte a un filosofo analitico, che propone definizioni precise e univoche di termini che quindi combina secondo le regole della logica formale, ma, come scrive ancora Ragazzini, a

un pensatore analogico e metaforico. Registra, contesta, recepisce, utilizza terminologie e suggestioni spesso con usi volutamente distorti e polemici delle espressioni linguistiche originarie, ora assumendo in modo condizionato i temi e i problemi altrui per risolverli in problemi e temi propri, ora assumendo in modo condizionato forme lessicali e concetti altrui per mostrarne dall'interno limiti e deformazioni, ovvero per utilizzarle con valenze semantiche opposte e divergenti.⁹

2. *Spontaneità vs. spontaneismo*

Nel mio tentativo di ricostruzione diacronica di questo intreccio concettuale prendo le mosse da quella che Francioni ha definito come una vera e propria «esplosione» della riflessione gramsciana, che si verifica nei §§ 43 e 44 del *Primo quaderno*, stesi nel febbraio-marzo del 1930, dopo che per circa un anno dalla concessione della possibilità di scrivere in cella, per la quale aveva condotto una battaglia legale durata quasi due (la prima istanza risale al 27 marzo 1927), il prigioniero ave-

⁸ V. Gerratana, *Contro la dissoluzione del soggetto* (1987), in Id., *Gramsci. Problemi di metodo*, Roma, Editori Riuniti, 1997, pp. 127-41.

⁹ Ragazzini, *Leonardo nella società di massa*, cit., p. 104.

va riempito poco più di una ventina di pagine di annotazioni miscellanee, dedicando la maggior parte del suo lavoro alle traduzioni.¹⁰ Un'esplosione che non è solo quantitativa (una settantina di pagine scritte in un paio di mesi), ma anche e soprattutto qualitativa, dal momento che vede la prima comparsa di una serie di concetti-chiave del lessico carcerario, a partire da quello di "egemonia". Ed è proprio nell'ambito della discussione di questo tema, con particolare riferimento al rapporto tra dominio e direzione, forza e consenso, che Gramsci introduce per la prima volta la questione della spontaneità. Premesso che

una classe è dominante in due modi, è cioè "dirigente" e "dominante". È dirigente delle classi alleate, è dominante delle classi avversarie. Perciò una classe già prima d'andare al potere può essere "dirigente" (e deve esserlo): quando è al potere diventa dominante ma continua ad essere anche "dirigente"

e quindi «ci può e ci deve essere una "egemonia politica" anche prima della andata al Governo e non bisogna contare solo sul potere e sulla forza materiale che esso dà per esercitare la direzione o egemonia politica»¹¹ (quello che di qui a poco definirà l'esercizio «normale» dell'egemonia),¹² Gramsci osserva che questo avviene anche grazie al consenso che gli intellettuali dei ceti dominanti riescono a raccogliere presso i ceti subordinati. Quindi, in una sorta di aggiunta o nota contenuta entro parentesi quadre, scrive:

[Questo fenomeno si verifica "spontaneamente" nei periodi in cui quella determinata classe è realmente progressiva, cioè fa avanzare l'intera società, soddisfacendo alle sue esigenze esistenziali non solo, ma ampliando continuamente i suoi quadri per una continua presa di possesso di nuove sfere di attività industriale-produttiva. Quando la classe dominante ha esaurito la sua funzione, il blocco ideologico tende a sgretolarsi e allora alla "spontaneità" succede la "costrizione" in forme sempre meno larvate e indirette, fino alle misure vere e proprie di polizia e ai colpi di stato.]¹³

¹⁰ Francioni, *Un labirinto di carta*, cit., p. 10 e nota 18. Per la cronologia delle annotazioni carcerarie mi rifaccio a quella riportata in appendice a G. Cospito, *Verso l'edizione critica e integrale dei "Quaderni del carcere"*, «Studi storici», LII, 2011, 4, pp. 881-904: 896-904.

¹¹ Quaderno 1, § 44: *QM*, pp. 48 sg.

¹² Ivi, p. 49; e cfr. il successivo § 48: *QM*, p. 72. Non essendo qui la sede per entrare nell'argomento, rimando a G. Cospito, *Egemonia. Da Omero ai Gender Studies*, Bologna, il Mulino, 2021, pp. 95-137, e ai testi e alla letteratura ivi discussi.

¹³ Quaderno 1, § 44: *QM*, p. 50.

Si presti attenzione al virgolettato, segnale sempre, nel codice di scrittura gramsciano, di uno scarto rispetto all'uso comune:¹⁴ in questo caso, a mio avviso, della contrapposizione solo apparente tra "spontaneità" e "costrizione", che appaiono piuttosto come due gradi diversi dello stesso fenomeno i cui estremi (direzione senza dominio, dominio senza direzione) esistono solo nella teoria, come casi limite puramente ipotetici. Questa lettura appare confermata anche da un'annotazione risalente allo stesso periodo, in cui Gramsci discute della scuola attiva come eredità della «tradizione ginevrina di Rousseau», letta a sua volta come «una reazione violenta alla scuola e ai metodi pedagogici dei Gesuiti», che tuttavia a un certo punto

ha dato luogo a delle curiose involuzioni (nelle dottrine di Gentile e del Lombardo-Radice). La "spontaneità" è una di queste involuzioni: si immagina quasi che nel bambino il cervello sia come un gomito che il maestro aiuta a sgomitare. In realtà ogni generazione educa la nuova generazione, cioè la forma, e l'educazione è una lotta contro gli istinti legati alle funzioni biologiche elementari, una lotta contro la natura, per dominarla e creare l'uomo "attuale" alla sua epoca.¹⁵

L'esigenza di superare l'opposizione tra spontaneità e costrizione, in favore di una visione non dicotomica dei processi sociali, oltre che di quelli educativi, era stata formulata da Gramsci sin dalla fine del 1917, quando aveva rilevato che

Una delle più gravi lacune dell'attività nostra è questa: noi aspettiamo l'attualità per discutere dei problemi e per fissare le direttive della nostra azione. Costretti dall'urgenza, diamo dei problemi soluzioni affrettate, nel senso che non tutti quelli che al movimento partecipano, si sono impadroniti dei termini esatti delle questioni, e pertanto se seguono la direttiva fissata, lo fanno per *spirito di disciplina* e per la fiducia che nutrono nei dirigenti, più che per un'intima convinzione, per una *razionale spontaneità*.¹⁶

Rimandando al fondamentale lavoro di Leonardo Rapone per un'analisi approfondita di questo e altri testi analoghi, con particolare riferimento all'origine bergsoniana (sia pure di un bergsonismo ripensato audace-

¹⁴ Cfr. a questo riguardo G. Cospito, *Le «cautele» nella scrittura carceraria di Gramsci*, «International Gramsci Journal», vol. I, 4, 2015, pp. 28-42 (<https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1028&context=gramsci>; consultato il 18 giugno 2024), che riprende e sviluppa uno spunto sulla «filologia delle virgolette» contenuto in Ragazzini, *Leonardo nella società di massa*, cit., p. 17.

¹⁵ Quaderno 1, § 123: *QM*, p. 135.

¹⁶ A. Gramsci, *Per un'associazione di cultura*, «Avanti!», 18 dicembre 1917, *Scritti*, 2, p. 661, cors. miei.

mente) delle riflessioni sul passaggio più o meno “spontaneo” dall’ordine al disordine,¹⁷ segnale che nei mesi successivi Gramsci si mostra attento, in contesti molto differenti, a valorizzare questo elemento “spontaneo”, contrapposto a quello astrattamente razionale. Scrive per esempio che «le trasformazioni linguistiche sono lente e avvengono solo per i contatti nuovi che i bisogni della complessa vita civile creano; essi sono spontanei, non possono essere determinati intellettualisticamente».¹⁸ Ma soprattutto definisce spontanei in senso positivo gli eventi rivoluzionari russi in quanto «dominio della libertà: l’organizzazione si fonda per spontaneità, non per arbitrio di un “eroe” che s’impone con la violenza».¹⁹

La spontaneità del movimento di massa, intesa nel senso di non artificioso, ma rispondente a profonde necessità storiche, va distinta dallo “spontaneismo”,²⁰ termine con cui (non a caso ancora tra virgolette) Gramsci bolla nel 1919 l’ideologia del sindacalismo rivoluzionario, considerandolo una sorta di liberismo mascherato, nella misura in cui entrambi finiscono per affermare il primato dell’economia sulla politica. A questo si oppone, con una formula che sembra anticipare quella che ritroveremo nei *Quaderni*, la «disciplina consapevole e spontanea».²¹ Poco più avanti, Gramsci precisa ulteriormente il suo pensiero scrivendo che «la massa operaia deve prepararsi effettivamente all’acquisto della completa padronanza di se stessa, e il primo passo su questa via sta nel suo più saldo disciplinarsi, nell’officina, in modo autonomo, spontaneo e libero».²² E ancora in scritti del 1920 viene esaltata «la spontaneità d’iniziativa delle masse operaie stesse»²³ e, correlativamente, la «spontaneità rivoluzionaria dei Consigli di fabbrica».²⁴

Tutto questo si lega alla già menzionata influenza di Bergson, rivendicata espressamente in un articolo della fine del 1921: dopo aver ricordato «quale odio implacabile i riformisti nutrano contro la fi-

¹⁷ L. Rapone, *Cinque anni che paiono secoli. Antonio Gramsci dal socialismo al comunismo (1914-1919)*, Roma, Carocci, 2011, pp. 333 sgg.

¹⁸ A. Gramsci, *Contro un pregiudizio*, «Avanti!», 24 gennaio 1918, *Scritti*, 3, p. 72.

¹⁹ Id., *Utopia*, «Avanti!», 20 luglio 1918, ivi, p. 560.

²⁰ Cfr. in proposito L. Paggi, *Gramsci e il moderno principe*, I, *Nella crisi del socialismo italiano*, Roma, Editori Riuniti, 1970, pp. 136-44.

²¹ A. Gramsci, *La settimana politica [III]. I tumulti per la fame*, «L’Ordine Nuovo», 12 luglio 1919, ON, pp. 127-30.

²² Id., *Ai Commissari di reparto delle Officine Fiat Centro e Brevetti*, «L’Ordine Nuovo», 13 settembre 1919, ivi, p. 209.

²³ Id., *Cronache dell’Ordine Nuovo*, «L’Ordine Nuovo», 21 febbraio 1920, ivi, p. 429.

²⁴ Id., *Sindacati e consigli*, «L’Ordine Nuovo», 12 giugno 1920, ivi, p. 547.

losopia del Bergson», accusata di «antimarxismo, volontarismo, ecc., ecc., ecc.», Gramsci riconduce tale ostilità al

fatto che i socialisti ignorano completamente le idee e le dottrine del Bergson e attribuiscono pertanto a questo filosofo opinioni e intenzioni che egli non ha mai avuto. [...] La verità è che il Bergson non è mai stato un volontarista, nel significato banale e triviale che a questa parola danno il Treves, il Mussolini, il Serrati, anzi egli è un *antivolontarista* sistematico, un esaltatore della “spontaneità”, della “intuizione”, dell’“azione”.²⁵

Negli anni successivi, nell’asprezza della lotta contro il riformismo socialista, il dogmatismo bordighiano e la marea montante del fascismo, Gramsci tende come è noto a irrigidire alquanto la propria impostazione teorica, adottando una prospettiva rigorosamente leninista. Per quanto riguarda il nostro problema, ne sono segnali l’*Introduzione* alla dispensa per la scuola di partito del 1925, in cui si legge che «l’elemento “spontaneità” non è sufficiente per la lotta rivoluzionaria: esso non porta mai la classe operaia oltre i limiti della democrazia borghese esistente».²⁶ Il concetto viene ribadito in diversi articoli coevi nei quali, in polemica con il riformismo socialista, ma forse anche ripensando autocriticamente a certi limiti dell’esperienza ordinovista, Gramsci sostiene che

lo sviluppo spontaneo del movimento operaio conduce – scrive Lenin – alla subordinazione di questo alla ideologia borghese, poiché il movimento operaio spontaneo è il trade-unionismo (*lotta economica*) e il trade-unionismo è l’asservimento ideologico degli operai alla borghesia. Ecco perché il compito di noi comunisti è di combattere la spontaneità.²⁷

Ed ecco perché

Lenin lottò in primo luogo contro le teorie economista o sindacalista, riformista e della spontaneità. La teoria economista o sindacalista. – Gli economisti sostenevano che era solo necessario, per il proletariato, combattere le battaglie economiche: esse erano capaci di portare automaticamente all’apocalisse capitalistica da cui sarebbe sorta la nuova società. La teoria sindacalista nel suo sviluppo assume

²⁵ Id., *Bergson*, «L’Ordine Nuovo», 30 ottobre 1921, *PLV*, pp. 226-27.

²⁶ Ora in Id., *Il rivoluzionario qualificato*, a cura di C. Morgia, Roma, Delotti, 1988, p. 66.

²⁷ Id., «Volontà delle masse» e «volontà dei capi opportunisti», «l’Unità», 26 giugno 1925, *CPC*, p. 246.

due aspetti: uno rivoluzionario e uno riformista, pur rimanendo tutti e due sostanzialmente riformisti, non riconoscendo la necessità per il proletariato di un proprio partito che si ponga il problema della conquista dello Stato. Il riformismo. – Il riformismo pensa che lo Stato non si debba conquistare con le insurrezioni, ma *molecolarmente*, grado a grado, saturandolo a poco a poco di socialismo. Si può dire che il riformismo rappresenti una varietà della teoria sindacalista trasportata dal campo economico a quello politico-parlamentare. La teoria della spontaneità. – Secondo questa teoria gli uomini si muoverebbero spontaneamente, automaticamente, sotto la pressione degli avvenimenti. Da ciò discende che il partito dovrebbe aspettare a piè fermo lo sviluppo degli avvenimenti per trarne le conseguenze ultime.²⁸

3. Spontaneità e disciplina

Gramsci aveva usato il termine *molecolare* con riferimento alla strategia riformista a partire dalla fine del 1923²⁹ e lo farà sino allo scritto sulla *Quistione meridionale*. Ma negli stessi anni continua a utilizzare la stessa galassia concettuale in un senso più ampio, per descrivere il già ricordato carattere complesso e non fisicalistico delle società moderne di massa, che già negli articoli del periodo torinese era stato caratterizzato dal paragone tra gli individui e altrettante molecole di organismi che andavano assumendo dimensioni sovranazionali.³⁰ Nei *Quaderni*, inoltre, Gramsci prenderà atto del fatto che in esse, tra gli ultimi decenni dell'Ottocento e i primi del Novecento, si è sviluppata una tendenza alla standardizzazione e all'uniformazione che si scontra con l'“atomismo” dell'individualismo economico e sociale, del liberalismo politico e del liberismo economico, portando a una «crisi organica» dello Stato liberale rispetto alla quale nessuna delle soluzioni “rivoluzionarie” che si delineano all'orizzonte, dal regime sovietico a rischio di involuzione burocratica, alla rivoluzione passiva operata dal fascismo, appaiono decisive e definitive, e neanche quella che al momento sembra avere maggiore successo, l'americanismo, si rivela scevra di contraddizioni.

A tal proposito, nell'ultima annotazione del Quaderno 1, risalente al maggio 1930, Gramsci scrive che i mutamenti imposti dai nuovi metodi produttivi, fino ad allora «sono avvenuti per coercizione *brutale*, cioè per imposizione di una classe su un'altra», come accade ancora nell'America puritana, mentre in Unione Sovietica,

²⁸ Id., *Leninismo*, «L'Unità», 10 settembre 1925, *PLV*, p. 333, cors. mio.

²⁹ Id., *Il nostro indirizzo sindacale*, «Lo Stato Operaio», 18 ottobre 1923, *CPC*, p. 6.

³⁰ Cfr. Id., *Margini*, «La Città Futura», 11 febbraio 1917, *Scritti*, 2, p. 106; e cfr. Di Meo, *Decifrare Gramsci*, cit., pp. 146-49.

non esistendo il dualismo di classe, la “virtù” viene affermata, ma non osservata né per convinzione né per coercizione: non vi sarà pertanto acquisizione di nuove abitudini, necessarie per il nuovo sistema di lavoro. È una crisi in “permanenza” che solo la coercizione può troncare, una coercizione di nuovo tipo, perché, essendoci una sola classe, sarà autodisciplina (Alfieri che si fa legare alla sedia!). [...] E se non si crea l'autodisciplina, nascerà una qualche forma di bonapartismo, o ci sarà un'invasione straniera, cioè si creerà la condizione di una coazione esterna che faccia cessare d'autorità la crisi.³¹

Nei mesi successivi Gramsci precisa e approfondisce l'analisi, mostrando nel Quaderno 3, in riferimento ai limiti e agli errori del movimento operaio italiano del dopoguerra, causa non ultima del successivo avvento del fascismo, le *Contraddizioni apparenti* tra «una concezione fatalistica e meccanica della storia» e «atteggiamenti di un volontarismo formalistico sguaiato e triviale». ³² In realtà la «spontaneità» di certe azioni ed eventi, espressione più o meno diretta di movimenti della struttura economica (in questo momento è ancora legato a un'impostazione più o meno ortodossa dei rapporti tra struttura e sovrastruttura, in cui la prima è «in ultima analisi» sempre decisiva), ³³ è tanto maggiore in quanto è carente la loro direzione politica. Gramsci lo ribadisce in un'annotazione di poco successiva del medesimo Quaderno 3, intitolata *Passato e presente ~ Spontaneità e direzione consapevole*. A tale riguardo occorre innanzitutto osservare come anche l'opposizione tra spontaneità e direzione sia solo apparente. Innanzitutto perché «dell'espressione “spontaneità” si possono dare diverse definizioni, perché il fenomeno cui essa si riferisce è multilaterale». ³⁴ E, d'altra parte, anche la direzione nei *Quaderni* “si dice in molti modi”: è stato opportunamente notato che per questo il termine si presenta sempre in forma aggettivata, per cui la direzione può essere «charismatica», «castale e sacerdotale», «intellettuale e morale», «culturale e morale», «sociale e statale» o appunto «consapevole», come nel nostro caso. ³⁵

³¹ Quaderno 1, § 158: *QM*, p. 165.

³² Quaderno 3, § 43 [G 42], giugno-luglio 1930 (d'ora in avanti, questa sigla seguita da un'indicazione numerica segnala i casi in cui l'ordinamento di *QC* differisce da quello stabilito nell'Edizione nazionale): *QM*, pp. 477-78; il corsivo evidenzia il titolo del paragrafo.

³³ Per un approfondimento della questione cfr. G. Cospito, *Il ritmo del pensiero. Per una lettura diacronica dei «Quaderni del carcere» di Gramsci*, Napoli, Bibliopolis, 2011, in particolare pp. 19-75.

³⁴ Quaderno 3, § 49 [G 48]: *QM*, p. 486.

³⁵ Cfr. la voce *Direzione*, di M. Filippini, del *Dizionario gramsciano*, a cura di G. Liguori e P. Voza,

Inoltre, prosegue Gramsci,

occorre rilevare che non esiste nella storia la “pura” spontaneità: essa coinciderebbe con la “pura” meccanicità. Nel movimento “più spontaneo” gli elementi di “direzione consapevole” sono semplicemente incontrollabili, non hanno lasciato documento accertabile. Si può dire che l’elemento della spontaneità è perciò caratteristico della “storia delle classi subalterne” e anzi degli elementi più marginali e periferici di queste classi, che non hanno raggiunto la coscienza della classe “per sé” e che perciò non sospettano neanche che la loro storia possa avere una qualsiasi importanza e che abbia un qualsiasi valore lasciarne tracce documentarie. ~ Esiste dunque una “molteplicità” di elementi di “direzione consapevole” in questi movimenti, ma nessuno di essi è predominante, o sorpassa il livello della “scienza popolare” di un determinato strato sociale, del “senso comune” ossia della concezione del mondo tradizionale di quel determinato strato.³⁶

Quindi, dopo aver rivendicato la «fecondità e la giustezza» della posizione ordinovista a riguardo, portando come argomento proprio la considerazione che questo movimento «fu accusato contemporaneamente di essere “spontaneista” e “volontarista”», oltre al fatto che esso fu capace di “educare” l’«elemento di “spontaneità”» (si noti ancora l’abbondante uso delle virgolette), Gramsci torna a riferirsi a un piano più generale, affermando:

Questa unità della “spontaneità” e della “direzione consapevole” ossia della “disciplina” è appunto la azione politica reale delle classi subalterne, in quanto politica di massa e non semplice avventura di gruppi che si richiamano alla massa. - Si presenta una questione teorica fondamentale, a questo proposito: ~ la teoria moderna può essere in opposizione con i sentimenti “spontanei” delle masse? [...]. ~ 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. Avviene quasi sempre che a un movimento “spontaneo” delle classi subalterne si accompagna un movimento reazionario della destra della classe dominante [...]. I movimenti “spontanei” degli strati popolari più vasti rendono possibile l’avvento al potere della classe subalterna più progredita per l’indebolimento obbiettivo dello Stato. Questo è ancora un esempio “progressivo”; ma sono, nel mondo moderno, più frequenti gli esempi regressivi.³⁷

Roma, Carocci, 2009, pp. 219-21.

³⁶ Quaderno 3, § 49 [G 48]: *QM*, p. 486.

³⁷ *Ivi*, pp. 487-90.

4. Libertà e disciplina

Al nesso dialettico e non oppositivo tra spontaneità e disciplina (consapevole) corrisponde largamente quello tra libertà e disciplina (che da coercitiva deve divenire auto-imposta), il cui elemento di mediazione è costituito dai concetti di responsabilità (individuale e collettiva) e, come vedremo, di conformismo di tipo nuovo. Come Gramsci scrive tra il novembre e il dicembre del 1930 in una delle prime annotazioni del Quaderno 6, proprio a proposito del nesso *libertà-disciplina*:

Al concetto di libertà si dovrebbe accompagnare quello di responsabilità che genera la disciplina e non immediatamente la disciplina, che in questo caso si intende imposta dal di fuori, come limitazione coatta della libertà. Responsabilità contro arbitrio individuale: è sola libertà quella “responsabile” cioè “universale”, in quanto si pone come aspetto individuale di una “libertà” collettiva o di gruppo, come espressione individuale di una legge.³⁸

La disciplina alla quale si aderisce consapevolmente e responsabilmente, riconoscendone la legittimità se non la necessità (tanto più evidente nelle società di massa del tempo di Gramsci e a maggior ragione del nostro), non si oppone quindi alla libertà, come recita il *mantra* del liberalismo radicale, libertario, ma all’individualismo anarchico.³⁹ Anzi sotto questo profilo, diversi decenni prima che sulla scia di Murray Rothbard, David Friedman e Robert Nozick, si iniziasse a parlare di anarco-capitalismo,⁴⁰ si trova nei *Quaderni* la considerazione di come, a ben vedere, l’individualismo liberista e quello anarchico non siano che due facce della stessa medaglia, nella misura in cui sono espressione dell’incapacità di uscire dalla fase «economico-corporativa» (in termini leniniani, *economismo*),⁴¹ della rivendicazione dei propri interessi singolari o di gruppi ristretti, per ascendere a quella

³⁸ Quaderno 6, § 11: *QC*, p. 692.

³⁹ Per uno sviluppo di questa tesi cfr. G. Cospito, *Dalla “libertà dei moderni” alla “libertà organica”*. *La proposta teorico-politica di Antonio Gramsci*, «Studi storici», LXIV, 2023, 3, pp. 735-51.

⁴⁰ Il riferimento è innanzitutto a R. Nozick, *Anarchy, State and Utopia* (1974), trad. it. *Anarchia, stato ed utopia*, Firenze, Le Monnier, 1981, e al dibattito suscitato da questo testo.

⁴¹ Quaderno 13, §§ 17 e 18: *QC*, pp. 1580 e 1589-97. Gramsci sottolinea tuttavia che «il significato di queste due tendenze è però molto diverso: il primo è proprio di un gruppo sociale dominante e dirigente, il secondo di un gruppo ancora subalterno, che non ha ancora acquistato coscienza della sua forza e delle sue possibilità e modi di sviluppo e non sa perciò uscire dalla fase di primitivismo» (ivi, p. 1589).

propriamente politica, fatta appunto di mediazioni tra gruppi sociali e istituzioni statuali.

Individualismo al quale vengono imputati una serie di vizi che, a giudizio di Gramsci, sono peraltro tipici di «tutte le cattive tradizioni della media cultura italiana e sembra[no] aderire ad alcuni tratti del carattere italiano: l'improvvisazione, il "talentismo", la pigrizia fatalistica, il dilettantismo scervellato, la mancanza di disciplina intellettuale, l'irresponsabilità e la slealtà morale e intellettuale». A fronte di questo, «il materialismo storico distrugge tutta una serie di pregiudizi e di convenzionalità, di falsi doveri, di ipocrite obbligazioni: ma non perciò giustifica che si cada nello scetticismo e nel cinismo snobistico». Ancora una volta non si tratta di contrapporre individuo e società, esigenze del singolo e della collettività, ma quest'ultima «deve essere intesa come prodotto di una elaborazione di volontà e pensiero collettivo raggiunto attraverso lo sforzo individuale concreto, e non per un processo fatale estraneo ai singoli: quindi obbligo della disciplina interiore e non solo di quella esterna e meccanica».⁴²

È per questo che alla libertà per Gramsci non si oppone la coercizione: già nella lettera alla moglie Giulia del 30 dicembre 1929 egli infatti, scrivendo dell'educazione del figlio Delio e biasimando il fatto che questa fosse basata su una concezione eccessivamente «metafisica», costruita intorno al presupposto che nel bambino sia presente in potenza già l'uomo, del quale si pretendeva di lasciar sviluppare, con un semplice aiuto e senza «coercizioni», ciò che vi è di latente, così concludeva: «io invece penso che l'uomo è tutta una formazione storica ottenuta con la coercizione (intesa non solo nel senso brutale e di violenza esterna)».⁴³ E d'altra parte, come scriverà nel Quaderno 13, se il compito da affidare alla futura «società regolata» è quello di consentire a ogni individuo di «incorporarsi nell'uomo collettivo», questa dovrà esercitare sui singoli una «pressione educativa» tale da ottenerne «il consenso e la collaborazione, facendo diventare "libertà" la necessità e la coercizione».⁴⁴ Ma già allo stato attuale, «la coercizione è tale solo per chi non l'accetta, non per chi l'accetta».⁴⁵

⁴² Quaderno 6, § 79: *QC*, pp. 749-51 (marzo 1931).

⁴³ *LC*, p. 425.

⁴⁴ Quaderno 13, § 7: *QC*, p. 1566. È interessante osservare, alla luce di quanto vedremo più avanti, che il paragrafo in questione si intitola *Quistione dell' "uomo collettivo" o del "conformismo sociale"*.

⁴⁵ Quaderno 14, § 62 [G 65]: *QC*, p. 1725 (febbraio 1933).

5. Spontaneità e direzione

Venendo al nesso spontaneità-direzione, nel Quaderno 11, precisando quanto aveva già scritto in sede di prima stesura nel Quaderno 7 [b] nel contestare la riduzione buchariniana del marxismo a una sociologia, Gramsci sostiene che

L'azione politica tende appunto a far uscire le moltitudini dalla passività, cioè a distruggere la legge dei grandi numeri; come allora questa può essere ritenuta una legge sociologica? Se si riflette bene la stessa rivendicazione di una economia secondo un piano, o diretta, è destinata a spezzare la legge statistica meccanicamente intesa, cioè prodotta dall'accozzo casuale di infiniti atti arbitrari individuali, sebbene dovrà basarsi sulla statistica, il che però non significa lo stesso: in realtà la consapevolezza umana si sostituisce alla "spontaneità" naturalistica. Un altro elemento che nell'arte politica porta allo sconvolgimento dei vecchi schemi naturalistici è il sostituirsi, nella funzione direttiva, di organismi collettivi (i partiti) ai singoli individui, ai capi individuali (o carismatici, come dice il Michels). Con l'estendersi dei partiti di massa e il loro aderire organicamente alla vita più intima (economico-produttiva) della massa stessa, il processo di standardizzazione dei sentimenti popolari da meccanico e casuale (cioè prodotto dall'esistenza ambiente di condizioni e di pressioni simili) diventa consapevole e critico.⁴⁶

Sugli esiti nefasti della mancanza di «direzione consapevole» Gramsci si era già soffermato in un passaggio del Quaderno 9 [b] del maggio-giugno 1932, a proposito del Risorgimento italiano, a partire da considerazioni di carattere (apparentemente) letterario, osservando come «"Stato" significa specialmente direzione consapevole delle grandi moltitudini nazionali, quindi necessario "contatto" sentimentale e ideologico con esse e in certa misura "simpatia" e comprensione dei loro bisogni ed esigenze»,⁴⁷ di cui mancano tradizionalmente gli intellettuali nostrani, determinando il carattere non nazionale-popolare della nostra letteratura. Sul piano filosofico, come si legge in un passo coevo del Quaderno 10, del giugno 1932, trascritto senza modifiche essenziali nel fondamentale paragrafo iniziale del Quaderno 11, si tratta di superare le «passioni elementari e bestiali in una concezione delle cose "ragionata", per cui, rendendosi conto della loro razionalità e necessità, non ci si abbandona ad escan-

⁴⁶ Quaderno 11, 2°, § 13 [G 25]: *QC*, p. 1430 (luglio-agosto 1932), seconda stesura del Quaderno 7 [b], § 6 [G 6] (novembre 1930).

⁴⁷ Quaderno 9 [b], § 42 [G 42]: *QC*, p. 1122.

descenze e ad atti impulsivi e irrazionali, ma si dà al proprio operare una direzione consapevole». ⁴⁸

6. Per un nuovo conformismo

Nel rivendicare l'esigenza di contemperare e uniformare le esigenze dei singoli in vista dell'utile e del benessere collettivi, Gramsci giunge a rivalutare polemicamente uno dei termini dei quali, da Mill in avanti, i teorici dell'individualismo liberale si erano serviti per denunciare i rischi di omologazione delle società democratiche prima ancora che collettivistiche: "conformismo", ⁴⁹ e che ai suoi tempi veniva impiegato da parte degli intellettuali della "vecchia" Europa per descrivere in termini negativi alcuni aspetti della nuova civiltà di massa statunitense. Negli scritti politici Gramsci aveva usato il lemma in un'accezione che non si differenzia da quella negativa – allora come ora corrente – di adeguamento passivo e spesso ipocrita alle ideologie e alle forme di pensiero e di comportamento dominanti, e che prosegue nelle fasi iniziali della riflessione carceraria: tra la metà del 1929 e il novembre 1930 Gramsci critica il «conformismo cattolico e clericale», ⁵⁰ gli intellettuali francesi «divenuti conformisti» ⁵¹ e un articolo «troppo rapido e troppo conformista»; ⁵² in negativo segnala il rischio, agli occhi degli industriali fordisti, che l'operaio dedito a lavori puramente meccanici, il «gorilla ammaestrato» di Taylor, si possa abbandonare a «un corso di pensieri poco conformista». ⁵³

L'ultimo testo citato è tratto dalla miscellanea sugli intellettuali del Quaderno 4 [c]. Nella fondamentale nota iniziale di questa sezione, Gramsci aveva preso le mosse dalla considerazione che,

nel mondo moderno, la categoria degli intellettuali, così intesa, si è ampliata in misura inaudita. La formazione di massa ha standardizzato gli individui e come

⁴⁸ Quaderno 10, § 22 [G II, 21]: *QC*, p. 1259; e cfr. Quaderno 11, 1° [G 12]: *QC*, p. 1380.

⁴⁹ Cfr. innanzitutto J.S. Mill, *On liberty* (1859), trad. it. *Sulla libertà*, Milano, Bompiani, 2000, in particolare cap. III, *L'individualità come uno degli elementi del benessere*, pp. 180-233 (nelle pagine pari il testo originale, la traduzione italiana nelle dispari), in cui il filosofo britannico denuncia il rischio che il conformismo sociale riduca l'essere umano a una scimmia o a un automa. Tradotto in italiano fin dal 1865, il saggio di Mill aveva avuto molte edizioni successive, tra le quali segnaliamo quelle del 1911, per Sonzogno, e del 1925, per Piero Gobetti Editore, con prefazione di Luigi Einaudi.

⁵⁰ Quaderno 1, § 24: *QM*, p. 18 (luglio-ottobre 1929).

⁵¹ Quaderno 3, § 4: *QM*, p. 443 (maggio 1930).

⁵² Quaderno 2, § 123: *QM*, p. 375 (ottobre-novembre 1930).

⁵³ Quaderno 4 [c], § 3 [G 51]: *QM*, pp. 795-96 (novembre 1930).

qualifica tecnica e come psicologia, determinando gli stessi fenomeni che in tutte le altre masse standardizzate: concorrenza individuale che pone la necessità dell'organizzazione professionale di difesa, disoccupazione ecc.⁵⁴

A questa condizione appare impossibile sottrarsi, a meno di ricadere in atteggiamenti di un individualismo tanto anacronistico quanto velleitario, che egli vede incarnati nel superomismo dannunziano o in quello che definirà «neolalismo».⁵⁵ Che tale consapevolezza emerga dall'analisi critica della società americana è provato dalla prima accezione neutra del termine “conformismo”, che prelude a usi positivi, che come di consueto nel lessico gramsciano si affiancano ma non si sostituiscono a quelli corrivi, che permangono. Gramsci parte da una sorta di *case study*, le stroncature del romanzo *Babbitt* di Sinclair Lewis da parte degli intellettuali europei, per denunciare il carattere «comico, prima di essere stupido», del loro antiamericanismo. Essi non sono in grado di comprenderne la novità (al di là delle innegabili ingenuità e rozzezze), perché

non rappresentano più l'autocoscienza culturale, l'autocritica della classe dominante; sono ridiventati agenti immediati della classe dominante, oppure se ne sono completamente staccati, costituendo una casta a sé, senza radici nella vita nazionale-popolare. Essi ridono di Babbitt, si divertono della sua mediocrità, della sua ingenua stupidaggine, del suo modo di pensare a serie, della sua mentalità standardizzata. Non si pongono neanche il problema: esistono in Europa dei Babbitt? La questione è che in Europa il piccolo borghese standardizzato esiste, ma la sua standardizzazione invece di essere nazionale (e di una grande nazione come gli Stati Uniti) è regionale, è locale. I Babbitt europei sono di una gradazione storica inferiore a quella del Babbitt americano: sono una debolezza nazionale, mentre l'americano è una forza nazionale; sono più pittoreschi ma più stupidi e più ridicoli; il loro conformismo è intorno a una superstizione impudrida e debilitante, mentre il conformismo di Babbitt è ingenuo e spontaneo, intorno a una superstizione energetica e progressiva.⁵⁶

In altre parole, nel mondo moderno si è necessariamente conformisti in quanto membri di società standardizzate, ma c'è un conformismo che potremmo definire progressivo. Lo si evince dalle

⁵⁴ Quaderno 4 [c], § 1 [G 49]: *QM*, p. 773.

⁵⁵ Cfr. Quaderno 9 [d], § 14 [G 132]: *QC*, p. 1193-94 (novembre 1932).

⁵⁶ Cfr. Quaderno 5, § 105: *QC*, pp. 633-35 (novembre-dicembre 1930). E cfr. il Quaderno 6, § 49: *QC*, p. 723, in cui l'opposizione non è più tra due “conformismi” ma due “filisteismi”, quello di un «paese in movimento» (gli Stati Uniti) e quello dei «paesi conservatori» (della vecchia Europa).

considerazioni generali svolte in un'annotazione del Quaderno 6 del marzo 1931:

Passato e presente ~ Continuità e tradizione - Un aspetto della questione accennata a p. 33, "Dilettantismo e disciplina",⁵⁷ dal punto di vista del centro organizzativo di un raggruppamento è quello della "continuità" che tende a creare una "tradizione", intesa, naturalmente, in senso attivo e non passivo, come continuità in continuo sviluppo, ma "sviluppo organico". Questo problema contiene in nuce tutto il "problema giuridico", cioè il problema di assimilare alla frazione più avanzata del raggruppamento tutto il raggruppamento: è un problema di educazione delle masse, della loro "conformazione" secondo le esigenze del fine da raggiungere. Questa appunto è la funzione del diritto nello Stato e nella Società; attraverso il "diritto" lo Stato rende "omogeneo" il gruppo dominante e tende a creare un conformismo sociale che sia utile alla linea di sviluppo del gruppo dirigente.⁵⁸ L'attività generale del diritto (che è più ampia dell'attività puramente statale e governativa e include anche l'attività direttiva della società civile, in quelle zone che i tecnici del diritto chiamano di indifferenza giuridica, cioè nella moralità e nel costume in genere) serve a capire meglio, concretamente, il problema etico, che in pratica è la corrispondenza "spontaneamente e liberamente accolta" tra gli atti e le omissioni di ogni individuo, tra la condotta di ogni individuo e i fini che la società si pone come necessari, corrispondenza che è coattiva nella sfera del diritto positivo tecnicamente inteso, ed è spontanea e libera (più strettamente etica) in quelle zone in cui la "coazione" non è statale, ma di opinione pubblica, di ambiente morale ecc.⁵⁹

Sotto questo profilo, se una qualche sorta di conformismo (nel senso di atteggiamento e/o comportamento individuale e collettivo conforme al fine) è sempre esistito, tale tendenza nel mondo moderno è particolarmente accentuata. In un passo del Quaderno 7 [b], del novembre-dicembre 1930, Gramsci si era domandato:

nel passato esisteva o no l'uomo-collettivo? Esisteva sotto forma della direzione carismatica, per dirla con Michels: cioè si otteneva una volontà collettiva sotto l'impulso e la suggestione immediata di un "eroe", di un uomo rappresentativo; ma questa volontà collettiva era dovuta a fattori estrinseci e si componeva e scomponeva continuamente. L'uomo-collettivo odierno si forma invece essenzialmente dal basso in alto, sulla base della posizione occupata dalla collettività nel mondo della produzione: l'uomo rappresentativo ha anche oggi una funzione nella formazione dell'uomo-collettivo, ma inferiore di molto a quella del passato, tanto che esso può

⁵⁷ Si tratta del § 79, su cui cfr. *supra*, nota 42.

⁵⁸ Poche pagine dopo, nel § 98, una nota intitolata *I costumi e le leggi*, Gramsci parlerà espressamente di «conformismo segnato dal diritto» (QC, p. 773).

⁵⁹ Quaderno 6, § 84: QC, pp. 756-57.

sparire senza che il cemento collettivo si disfaccia e la costruzione crolli. [...] Il conformismo è sempre esistito: si tratta oggi di lotta tra “due conformismi” cioè di una lotta di egemonie [...]. Lo sviluppo delle forze economiche sulle nuove basi e l’instaurazione progressiva della nuova struttura saneranno le contraddizioni che non possono mancare, e avendo creato un nuovo “conformismo” dal basso, permetteranno nuove possibilità di autodisciplina, cioè di libertà anche individuale.⁶⁰

È per questo che, come si legge in un passaggio del Quaderno 8 [c], del febbraio 1932, il «moderno Principe» si deve porre

la quistione dell’uomo collettivo, cioè del “conformismo sociale” ossia del fine di creare un nuovo livello di civiltà, educando una “classe politica” che già in idea incarna questo livello: quindi quistione della funzione e dell’atteggiamento di ogni individuo fisico nell’uomo collettivo.⁶¹

Si tratta in definitiva di lottare contro il conformismo «autoritario» e «retrivo» per approdare all’«uomo-collettivo», sviluppando l’«individualità» e una «personalità critica».⁶²

Vediamo ora come questa evoluzione prosegue e si precisa nella riscrittura dei quaderni «speciali», a partire dal lungo paragrafo iniziale del Quaderno 11, del giugno-luglio 1932, e in particolare nella *Nota I* aggiunta rispetto ai testi di prima stesura:

Per la propria concezione del mondo si appartiene sempre a un determinato aggruppamento, e precisamente a quello di tutti gli elementi sociali che condividono uno stesso modo di pensare e di operare. Si è conformisti di un qualche conformismo, si è sempre uomini-massa o uomini-collettivi. La quistione è questa: di che tipo storico è il conformismo, l’uomo-massa di cui si fa parte? Quando la concezione del mondo non è critica e coerente ma occasionale e disgregata, si appartiene simultaneamente a una molteplicità di uomini-massa, la propria personalità è composita 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

⁶⁰ Quaderno 7 [b], § 12 [G 12]: *QC*, pp. 862-63. Sul nesso tra il concetto di egemonia e le diverse accezioni di conformismo, si veda P. Maltese, *Egemonia e conformismo nel Gramsci* di Mario Alighiero Manacorda, «Materialismo Storico. Rivista di filosofia, storia e scienze umane», XIII, 2022, 2, pp. 24-58.

⁶¹ Quaderno 8 [c], § 52 [G 52]: *QC*, p. 972. Ma si veda anche la riscrittura di questo testo, contenuta nel Quaderno 13, § 7, in cui secondo Ragazzini, *Leonardo nella società di massa*, cit., p. 20, si verificherà «una esplosione concettuale rispetto alla prima stesura».

⁶² Cfr. Quaderno 9 [b], § 23 [G 23]: *QC*, p. 1111.

la propria concezione del mondo significa dunque renderla unitaria e coerente e innalzarla fino al punto cui è giunto il pensiero mondiale più progredito.⁶³

Quindi, in un paragrafo scritto *ex novo* nella sezione miscelanea dello stesso Quaderno 11 tra l'agosto-dicembre 1932, in cui prosegue il confronto e l'assimilazione critica di alcune istanze dell'etica kantiana iniziato negli scritti giovanili,⁶⁴ Gramsci afferma che queste si potranno realizzare in pieno solo una volta instaurato «un conformismo “mondiale”», che superi ogni differenza tra generi, classi e nazioni.⁶⁵

7. *Conformismo, libertà e disciplina*

Come accade spesso nei *Quaderni*, l'esito finale – sia pure provvisorio – dell'evoluzione del pensiero gramsciano è affidato a note di stesura unica contenute negli ultimi miscelanei e in quello «speciale» *sui generis* che è il Quaderno 29, compilato nell'aprile 1935 con sole note di nuova stesura, con il quale di fatto si chiude – o meglio si interrompe – la riflessione carceraria. In un passo del Quaderno 14 del febbraio 1933, Gramsci lega tutte le parole-chiave finora prese in considerazione, muovendo da considerazioni critico-letterarie e allargandole presto al nesso tra letteratura e società:

Critica letteraria. Sincerità (o spontaneità) e disciplina. La sincerità (o spontaneità) è sempre un pregio e un valore? È un pregio e un valore se disciplinata. Sincerità (e spontaneità) significa massimo di individualismo, ma anche nel senso di idiosincrasia (originalità in questo caso è uguale a idiotismo). L'individuo è originale storicamente quando dà il massimo di risalto e di vita alla “socialità”, senza cui egli sarebbe un “idiota” (nel senso etimologico, che però non si allontana dal senso volgare e comune). C'è dell'originalità, della personalità, della sincerità un significato romantico, e questo significato è giustificato storicamente in quanto nacque in opposizione con un certo conformismo essenzialmente “gesuitico”: cioè *un conformismo artificioso, fittizio, creato superficialmente per gli interessi di un piccolo gruppo o cricca, non di una avanguardia.* C'è conformismo “razionale” cioè rispondente alla necessità, al minimo sforzo per ottenere un risultato utile e la disciplina di tale conformismo è da esaltare e promuovere, è da fare diventare

⁶³ Quaderno 11, 1° [G 12]: *QC*, p. 1376. È in tal senso che Gramsci interpreta la celebre affermazione marx-engelsiana sul proletariato come erede legittimo della filosofia classica tedesca.

⁶⁴ Per un approfondimento della questione rimando a G. Cospito, «Che cos'è l'uomo?». Motivi kantiani negli scritti di Antonio Gramsci, «Il cannocchiale Rivista di studi filosofici», XLVIII, 2012, 3, pp. 57-76; Id., *The problem of the revolution in Gramsci (between Kant and Marx)*, «Kantian Journal», vol. XLI, 2022, 1, pp. 147-70.

⁶⁵ Quaderno 11, 6°, § 9 [G 58]: *QC*, p. 1484.

“spontaneità” o “sincerità”. Conformismo significa poi niente altro che “socialità”, ma piace impiegare la parola “conformismo” appunto per urtare gli imbecilli. Ciò non toglie la possibilità di formarsi una personalità e di essere originali, ma rende più difficile la cosa. È troppo facile essere originali facendo il contrario di ciò che fanno tutti;⁶⁶ è una cosa meccanica. È troppo facile parlare diversamente dagli altri, essere neolalici, il difficile è distinguersi dagli altri senza perciò fare delle acrobazie. Avviene proprio oggi che si cerca una originalità e personalità a poco prezzo. Le carceri e i manicomi sono pieni di uomini originali e di forte personalità. Battere l'accento sulla disciplina, sulla socialità, e tuttavia pretendere sincerità, spontaneità, originalità, personalità: ecco ciò che è veramente difficile e arduo. Né si può dire che il conformismo è troppo facile e riduce il mondo a un convento. Intanto: qual è il “vero conformismo”, cioè qual è la condotta “razionale” più utile, più libera in quanto ubbidisce alla “necessità”? Cioè quale è la “necessità”? Ognuno è portato a far di sé l'archetipo della “moda”, della “socialità” e a porsi come “esemplare”. Pertanto la socialità, il conformismo, è il risultato di una lotta culturale (e non solo culturale), è un dato “oggettivo” o universale, così come non può non essere oggettiva e universale la “necessità” su cui si innalza l'edificio della libertà.⁶⁷

Sul nesso tra conformismo linguistico, tecnico e sociale, già sottolineato da Ragazzini in relazione al taylorismo e al fordismo,⁶⁸ Gramsci ritorna un'ultima volta nel Quaderno 29, in polemica con Panzini e la sua *Guida alla Grammatica italiana*.⁶⁹

Quante forme di grammatica possono esistere? Parecchie, certamente. C'è quella “immanente” nel linguaggio stesso, per cui uno parla “secondo grammatica” senza saperlo, come il personaggio di Molière faceva della prosa senza saperlo. [...] In realtà oltre alla “grammatica immanente” in ogni linguaggio, esiste anche, di fatto, cioè anche se non scritta, una (o più) grammatica “normativa”, ed è costituita dal controllo reciproco, dall'insegnamento reciproco, dalla “censura” reciproca, che si manifestano con le domande, “Cosa hai inteso, o vuoi dire?”, “Spiegati meglio”, ecc., con la caricatura e la presa in giro, ecc.; tutto questo complesso

⁶⁶ È possibile cogliere qui un'eco dell'elogio dell'eccentrico proposto in contrapposizione alla mediocrità e all'omologazione delle masse, sulla scia delle considerazioni di von Humboldt sul “genio” e di Tocqueville sul rischio della dittatura della maggioranza nei regimi democratici: «proprio perché l'opinione fa dell'eccentricità qualcosa di biasimevole, è preferibile, al fine di spezzare questo tipo di tirannia, che gli uomini siano eccentrici» (Mill, *Sulla libertà*, cit., p. 213).

⁶⁷ Quaderno 14, § 58 [G 61]: *QC*, pp. 1719-21, cors. miei. Per una trattazione complessiva delle accezioni di *conformismo* nei *Quaderni*, da quelle più vicine al senso comune a quella esemplificata dalla citazione riportata sopra, cfr. la relativa voce del già citato *Dizionario gramsciano*.

⁶⁸ Cfr. Ragazzini, *Leonardo nella società di massa*, cit., pp. 83-87.

⁶⁹ Non potendo diffondermi sulla questione, rimando a R. Martinelli, *Un dialogo tra grammatici. Panzini e Gramsci*, «Belfagor», XLIV, 1989, 6, pp. 681-88; G. Schirru, *Per la storia e la teoria della linguistica educativa. Il Quaderno 29 di Antonio Gramsci*, in *Linguistica educativa. Atti del XLIV congresso internazionale di studi della Società di Linguistica italiana* (Viterbo, 27-29 settembre 2010), Roma, Bulzoni, 2012, pp. 77-90.

di azioni e reazioni confluiscano a determinare un conformismo grammaticale, cioè a stabilire “norme” o giudizi di correttezza o di scorrettezza, ecc. Ma questo manifestarsi “spontaneo” di un conformismo grammaticale, è necessariamente sconnesso, discontinuo, limitato a strati sociali locali o a centri locali, ecc. [...]. La grammatica normativa scritta è quindi sempre una “scelta”, un indirizzo culturale, è cioè sempre un atto di politica culturale-nazionale. Potrà discutersi sul modo migliore di presentare la “scelta” e l’“indirizzo” per farli accettare volentieri, cioè potrà discutersi dei mezzi più opportuni per ottenere il fine; non può esserci dubbio che ci sia un fine da raggiungere che ha bisogno di mezzi idonei e conformi, cioè che si tratti di un atto politico.⁷⁰

Nella conclusione di questo passaggio è possibile cogliere un'altra ragione che induce l'autore dei *Quaderni*, nella seconda fase della sua riflessione carceraria, a ripensare in termini positivi il termine “conformismo”, vale a dire la sua derivazione da “conforme”, lemma a sua volta che Gramsci tende a connettere, machiavellicamente, da una parte al nesso tra mezzi e fini, dall'altra al necessario “riscontro” tra “tempi” e “disegni”, rievocando certo consapevolmente il venticinquesimo capitolo del *Principe*:

Credo ancora, che sia felice quello, il modo del cui procedere suo si riscontra con la qualità de' tempi, e similmente sia infelice quello, dal cui procedere si discordano i tempi. [...] E vedesi ancora duoi rispettivi, l'uno pervenire al suo disegno, l'altro no; e similmente duoi egualmente felicitare con due diversi studi, essendo l'uno rispettivo, l'altro impetuoso; il che non nasce da altro, se non da qualità di tempi che si *conformino* o no col procedere loro. [...] Conchiudo adunque, che, variando la fortuna, e gli uomini stando nei loro modi ostinati, sono felici mentre concordano insieme, e come discordano sono infelici.⁷¹

D'altra parte, come ha ricordato ancora recentissimamente Marcello Mustè, nella sezione sul processo lavorativo semplice del primo libro del *Capitale* di Marx Gramsci poteva trovare uno spunto analogo in riferimento alla «determinazione di una prassi razionale, che includeva, in maniera costitutiva, il momento di una “ideazione” e di una “volontà conforme allo scopo”, cioè un sapere incorporato nell'attività elementare del lavoro concreto».⁷² È per questo che per

⁷⁰ Quaderno 29, § 2: *QC*, pp. 2342-44.

⁷¹ N. Machiavelli, *Il Principe*, ora in *Tutte le opere*, secondo l'edizione di M. Martelli, Milano, Bompiani, 2018, p. 33, cors. mio).

⁷² M. Mustè, *Intellettuali e filosofia della praxis. Note per un bilancio*, in G. Vacca, *Astratti furori e*

lui il “conformismo”, rettamente inteso, costituisce un efficace antidoto agli eccessi opposti del volontarismo e del fatalismo, oltre che il necessario *trait-d’union* tra spontaneità e direzione consapevole, libertà e necessità, che ne permette la traduzione reciproca superando la contrapposizione iniziale.

«Stato etico o di cultura»

Giuliano Guzzone

Università di Pavia, guzzonegiuliano@gmail.com

Received: 30.12.2024 - Accepted: 26.03.2025 - Published: 30.06.2025

Abstract

L'articolo prende le mosse dal concetto di “Stato etico o di cultura”, che Gramsci eredita da Benedetto Croce e impiega nei *Quaderni del carcere* con un significato non crociano, per stabilire una relazione di unità e distinzione fra la funzione educativa dello Stato (in senso stretto) e la pluralità di «iniziative e attività cosiddette private che formano l'apparato dell'egemonia politica e culturale delle classi dominanti». Questo concetto è parte di una più estesa area semantica, che include il governo col consenso dei governati, lo Stato etico *sans phrase*, lo Stato «in un senso organico e più largo» o Stato integrale. L'autore mostra come Gramsci gradualmente si sia emancipato dall'immagine della società civile come “livello intermedio” deputato all'esercizio dell'egemonia, scoprendo dinamiche (e apparati) egemonici anche nello Stato (in senso stretto) come nella “struttura”: di conseguenza, lo Stato etico o di cultura può essere considerato uno stadio di transizione nel cammino che ha condotto Gramsci a riconoscere l'ubiquità dell'egemonia e a ripensare la relazione fra Stato integrale e rapporti di produzione.

Keywords

Stato integrale, società civile, egemonia, traducibilità, Benedetto Croce

«Ethical or Cultural State»

Abstract

The article begins with the concept of the “Ethical or Cultural State”, which Gramsci inherits from Benedetto Croce but redefines in the *Prison Notebooks* with a non-Crocean meaning. He uses this concept to establish a relationship of unity and distinction between the educative function of the State (in the strict sense) and the multitude of «so-called private initiatives and activities that constitute the apparatus of the ruling classes' political and cultural hegemony». This concept belongs to a broader semantic field, encompassing government by consent, the Ethical State *sans phrase*, and the State «in an organic and larger sense» (or integral State). The author demonstrates how Gramsci gradually moved beyond viewing civil society as merely an “intermediate level” tasked with exercising hegemony. Instead, he came to recognize hegemonic dynamics (and apparatuses) within the State itself (strictly defined) as well as in the “structure.” Thus, the “Ethical or Cultural State” represents a transitional stage in Gramsci's intellectual trajectory – one that ultimately led him to acknowledge the ubiquity of hegemony and to reconceptualize the link between the integral State and the relations of production.

Keywords

Integral State, Civil society, Hegemony, Translatability, Benedetto Croce

«Stato etico o di cultura»

Giuliano Guzzone

1. Posizione di problemi

L'espressione «Stato etico o di cultura» proviene dal saggio *Politica «in nuce»* di Benedetto Croce, nel quale è impiegata – in dialogo critico con Hegel, con Bertrando Spaventa e con l'attualismo – per designare la dimensione dell'«ethos umano» e della «vita morale», in quanto distinta da (e irriducibile a) la «vita politica» o «Stato senz'altro». ¹ Gramsci l'ha utilizzata, alla lettera, una sola volta, in una stesura unica del Quaderno 8 [b] risalente al dicembre 1931, attribuendole un significato già diverso da quello crociano. Non mancano, tuttavia, nei *Quaderni* le formule equivalenti, affini o contigue, alcune delle quali già sperimentate negli scritti giornalistici.

Nell'articolo *Tre principi, tre ordini* Gramsci, studiando la situazione politica italiana nell'Europa borghese alla luce della dicotomia ordine/disordine, ritrovava l'«idea-forza» e l'«idea-limite» del «programma liberale» nello «Stato etico», definito come quello Stato che «idealmente sta al di sopra delle competizioni di classe», come un'«aspirazione» o «modello utopistico» capace di fungere da «forza di conservazione» proprio in quanto induce i «molti» a lottare per la sua realizzazione, invece che per la sua sostituzione. ² A suo giudizio, tale principio aveva suscitato e ispirato «due tipi di ordine costituito», ³ lo Stato britannico e lo Stato germanico, ciascuno contraddistinto da un peculiare temperamento di libera concorrenza politica e autorità razionale.

In un successivo intervento, il Partito socialista italiano ormai burocratizzato veniva posto a confronto con tre entità statali, tra cui l'«impero degli zar», ridottesi ad altrettante organizzazioni di funzio-

¹ B. Croce, *Politica «in nuce»*, «La Critica», XXII, 1924, pp. 130-54: 141, poi in Id., *Etica e politica. Aggiuntovi il «Contributo alla critica di me stesso»*, Bari, Laterza, 1931, pp. 213-49: 230. Cfr. in proposito R. Descendre, J.-C. Zancarini, *L'œuvre-vie d'Antonio Gramsci*, Paris, La Découverte, 2023, p. 417 e nota 5. Su una possibile influenza di Spaventa si veda invece G. Vacca, *Bertrando Spaventa nel marxismo italiano*, «Studi storici», a. LVIII, 2017, pp. 115-41: 131.

² A. Gramsci, *Tre principi, tre ordini*, «La Città futura», 11 febbraio 1917, *Scritti*, 2, pp. 84-88: 85 (corsivo mio).

³ Ivi, p. 87.

nari, «senza *contenuto etico*, senza una missione di progresso civile che ne giustificasse l'esistenza»: ⁴ un accenno sufficiente a mostrare che l'eticità dello Stato borghese significava l'aspirazione a essere non solo un apparato repressivo e particolaristico ma anche e soprattutto una realtà universale, nella quale l'intera collettività nazionale potesse riconoscersi e alla cui attuazione tutte le energie sociali potessero concorrere. D'altro canto, lo Stato etico non si limitava a suscitare e mobilitare tali energie, ma provvedeva a convogliarle in un "tutto" diretto dalla borghesia: l'eticità coincideva quindi con la capacità di riscuotere l'attivo consenso della forza antagonista ma anche di imbrigliarne l'iniziativa, di stabilire un'interdipendenza asimmetrica tra le classi al fine di disciplinarne la lotta.

Se in tali scritti prevaleva il lessico filosofico hegeliano – lo Stato come «realità dell'idea etica», «sostanza etica» o «individuo (soggetto) etico» ⁵ – altrove Gramsci scriveva di *governo col consenso dei governati*. La formula, proveniente dalla Dichiarazione d'indipendenza degli Stati Uniti d'America, ⁶ era stata adoperata da Woodrow Wilson – in un indirizzo al Senato statunitense (gennaio 1917) che aveva avuto vasta eco anche in Italia – per esprimere il diritto dei popoli all'autodeterminazione, uno dei pilastri della "pace permanente" da lui propugnata. ⁷ Nelle mani del giovane scrittore socialista essa assumeva un altro significato, concernente il ruolo svolto dai pubblici poteri nel determinare il grado e le forme di partecipazione dei governati alla vita politica e civile. Nella Russia bolscevica, sosteneva Gramsci nel giugno 1918, tale ruolo assumeva le proporzioni di un'«immensa

⁴ A. Gramsci, *Un partito di masse*, «L'Ordine nuovo», 5 ottobre 1921, *SF*, pp. 363-65: 364 (corsivo mio).

⁵ G. W. F. Hegel, *Lineamenti di filosofia del diritto, ossia Diritto naturale e scienza dello Stato in compendio*, a cura di F. Messineo, Bari, Laterza, 1913, § 257, p. 210; B. Spaventa, *Principii di etica*, ristampati con prefazione e note da G. Gentile, Napoli, Piero, 1904, pp. XIII-XIX, 156-60. Cfr. *Scritti*, 2, p. 90, nota 13.

⁶ Il cui Preambolo afferma che «Governments are instituted among Men, deriving their just powers from the *consent of the governed*» (corsivo mio).

⁷ W. Wilson, *Permanent Peace. Address to the United States Senate (January 22, 1917)*, in *War Addresses of Woodrow Wilson*, with an introduction and notes by A. R. Leonard, Boston, Ginn & Co., 1918, pp. 3-12: 12: «I am proposing *government by the consent of the governed*» (corsivo mio). Cfr. *Un'altra manifestazione di Wilson per la pace*, «Avanti!», XXI, 24, 24 gennaio 1917, p. 1; *Messaggio del Presidente Wilson al Senato (22 gennaio 1917)*, in *La politica italiana di guerra e la manovra tedesca per la pace*, Milano, Treves, 1917, pp. 106-11: 111. La formula veniva ripresa anche da L. Einaudi, *Il governo democratico del lavoro e la gioia di lavorare*, «Corriere della sera», 30 luglio 1919, in Id., *Le lotte del lavoro*, Torino, Piero Gobetti Editore, 1924, pp. 254-66: 256.

opera educatrice» rivolta non solo alla promozione dell'«autodeterminazione di fatto» e della «compartecipazione effettiva» dei governati, ma all'estinzione stessa del potere separato nella «repubblica di saggi e di corresponsabili che è il fine necessario della rivoluzione socialista»; mentre negli Stati borghesi quel ruolo incontrava un limite nella necessità di mantenere una «sudditanza» dei cittadini verso i poteri, un divario tra governanti e governati.⁸

La funzione educatrice veniva attribuita ai partiti politici, i quali la esplicavano operando, come «partiti di governo»,⁹ «ceti dirigenti» o «aristocrazie di statisti»,¹⁰ entro istituzioni *pubbliche*; e la esplicavano diversamente a seconda della forma, democratico-parlamentare o consiliare, di tali istituzioni: «non basta mutare il personale per indirizzare in altro senso la loro attività».¹¹

Della rottura dell'equilibrio borghese di forza e consenso, Gramsci forniva spiegazioni apparentemente diverse. Per un verso, la considerava come un compito spettante al Partito socialista, che «con la sua azione intransigente» e «col suo programma rivoluzionario», avrebbe posto fine alla «libera concorrenza» politica e sottratto «all'apparecchio di Stato borghese la sua base democratica del consenso dei governati».¹² Per un altro verso, ascriveva alla guerra la distruzione di «tutte le conquiste dell'ideologia liberale» e, in particolare, l'«abolizione dei parlamenti»,¹³ l'«impossibilità da parte del governo di ottenere pacificamente il consenso dei governati».¹⁴ In realtà, il «decomporsi degli Stati liberali», il loro ridursi ai minimi termini del nudo dominio classista (definito «terrore bianco», con riferimento alle violenze commesse dai monarchici francesi nel 1795 e nel 1815), e l'irruzione

⁸ A. Gramsci, *Per conoscere la Rivoluzione russa*, «Il Grido del popolo», 22 giugno 1918, *Scritti*, 3, pp. 491-96: 495. Sul «consenso nazionale» ottenuto dalla classe operaia russa attraverso la persuasione della maggioranza, nel quadro della «nuova gerarchia delle classi sociali» che caratterizza lo Stato operaio, cfr. invece Id., *La Russia, potenza mondiale*, «L'Ordine nuovo», 14 agosto 1920, ON, pp. 616-18: 616.

⁹ A. Gramsci, *Il culto della competenza*, «Avanti!», 13 maggio 1918, *Scritti*, 3, pp. 389-90: 389.

¹⁰ A. Gramsci, *La taglia della storia*, «L'Ordine nuovo», 7 giugno 1919, ON, pp. 56-60: 56, 58. Si veda anche Id., *Democrazia operaia*, «L'Ordine nuovo», 21 giugno 1919, ivi, pp. 87-91: 88.

¹¹ A. Gramsci, *La conquista dello Stato*, «L'Ordine nuovo», 12 luglio 1919, ON, pp. 127-33: 131.

¹² A. Gramsci, *Il Partito e la rivoluzione*, «L'Ordine nuovo», 27 dicembre 1919, ON, pp. 367-72: 368-69. Cfr. Id., *I rivoluzionari e le elezioni*, «L'Ordine nuovo», 15 novembre 1919, ivi, pp. 315-17.

¹³ A. Gramsci, *Einandi o dell'utopia liberale*, «L'Ordine nuovo», 25 maggio 1919, ON, pp. 39-42: 41.

¹⁴ A. Gramsci, *L'inchiesta sulle industrie*, «L'Ordine nuovo», 22 ottobre 1921, SF, pp. 372-74: 373. Dello stesso tenore Id., *Politica fascista*, «L'Ordine nuovo», 25 maggio 1921, ivi, pp. 167-69: 168, dove si legge di crisi della «società civile» nell'Europa postbellica.

nella storia delle masse popolari, delle quali il partito avrebbe dovuto essere «apparecchio di governo spirituale», erano visti come aspetti del medesimo processo, internazionale *in quanto peculiarmente nazionale*, innescato dalla guerra.¹⁵ Alla crisi del mondo borghese-capitalistico Gramsci contrapponeva un nuovo tipo di Stato, nel quale educazione e autoeducazione, governo e autogoverno si sarebbero compenetrati fino a fondersi in una forma superiore di convivenza e di civiltà.¹⁶

2. Oltre lo Stato-governo: apparato egemonico, struttura ideologica, società civile

Nel febbraio-marzo 1930 Gramsci riprendeva la propria meditazione sullo sviluppo di lungo periodo dello Stato borghese dal punto cui era giunto sul finire del 1921: il governo col consenso dei governati. Nei §§ 47 e 48 del Primo quaderno tale formula veniva riletta alla luce della «dottrina di Hegel sui partiti e le associazioni».¹⁷ Il prigioniero vi giungeva indirettamente, attraverso la mediazione di un libro del filosofo francese Victor Basch sulle dottrine politiche dei classici tedeschi, nel quale si sottolineava, tra l'altro, il valore di «corpi intermedi» delle corporazioni hegeliane.¹⁸

Ma la definizione di queste ultime nei termini di una «trama “privata” dello Stato» lascia intendere che la filosofia del diritto di Hegel fosse letta anche alla luce della tesi marxiana secondo cui la rivoluzione politica (borghese) aveva prodotto, rispetto all'antico regime, la separazione tra “pubblico” e “privato”: per Gramsci si trattava non

¹⁵ A. Gramsci, *Vita politica internazionale* [I], «L'Ordine nuovo», 1° maggio 1919, ON, pp. 3-10: 3-6. Cfr. anche Id., *L'unità proletaria*, «L'Ordine nuovo» 28 febbraio-6 marzo 1920, ivi, pp. 438-443: 439-40.

¹⁶ A. Gramsci, *Sindacati e consigli*, «L'Ordine nuovo», 11 ottobre 1919, ON, pp. 236-41: 239; Id., *La settimana politica* [XIX], «L'Ordine nuovo» 28 febbraio-6 marzo 1920, ivi, pp. 444-49: 449. I motivi qui illustrati sarebbero riaffiorati, prima del carcere, in Id., «Capo», «L'Ordine nuovo», 1 marzo 1924, CPC, pp. 12-6: 14-5. Nell'immediato, a partire dalla primavera del 1920, si assiste invece a una traduzione/riduzione dell'eticità dello Stato nei termini della liberazione ed espansione delle forze produttive compresse dal capitale: quest'ultima tematica era emersa in precedenza: cfr. almeno Id., *Ai commissari di reparto delle officine Fiat Centro e Brevetti*, «L'Ordine nuovo», 13 settembre 1919, ON, pp. 208-12: 209-10.

¹⁷ Q 1, § 47: QM, p. 69. Per la cronologia rinvio a G. Cospito, *Verso l'edizione critica e integrale dei Quaderni del carcere*, in *L'Edizione nazionale e gli studi gramsciani*, «Studi storici», LII, 2011, pp. 881-904: 896-904.

¹⁸ V. Basch, *Les doctrines politiques des philosophes classiques de l'Allemagne: Leibniz, Kant, Fichte, Hegel*, Paris, Alcan, 1927, p. 236: «Ces représentants, étant délégués par la Société civile, doivent représenter celle-ci non comme des poussières d'individus, mais ‘groupée dans ses associations, ses communes, et ses corporations’»; ivi, p. 308: «Ces sont ces corporations et non les individus qui devront être les cellules électorales». Cfr. QM, p. 211, nota 278.

dell'opposizione tra "cittadini" e "borghesi", tra universale astratto e individui atomistici (come nel Marx de *La questione ebraica*),¹⁹ bensì della distinzione (*relativa*, come si evince dalle virgolette) tra sfera delle istituzioni (governo, burocrazia, giustizia) e sfera dei gruppi organizzati per «iniziativa privata della classe dirigente». Di conseguenza, il governo col consenso dei governati veniva ridefinito come quel governo che «educa» in permanenza il consenso, organizzando, al limite, l'intera società nelle «associazioni politiche e sindacali» e mobilitandone le energie attraverso «i così detti organi dell'opinione pubblica».²⁰

Diversamente dagli scritti torinesi, lo sguardo di Gramsci non si concentrava più sullo Stato-governo, ma si estendeva a ciò che egli stesso definiva «apparato della [...] direzione politica»,²¹ «apparato egemonico»,²² «“apparato di governo” spirituale».²³ Tale dilatazione appariva necessaria a studiare la genesi, l'evoluzione e la crisi di ciò che Hegel, col suo “compromesso” tra monarchia costituzionale e corporazioni, era riuscito a prefigurare: lo Stato parlamentare col suo regime di partiti, con i suoi mutevoli equilibri fra poteri costituzionali, con le sue varie combinazioni di libertà politica e sindacale, con i suoi differenti sistemi elettorali, con i suoi cicli periodici di allargamento e restrizione del suffragio. Giornali e associazioni erano considerati i cardini dell'apparato egemonico, ma la maturità di esso era rintracciata nel differenziarsi dell'organizzazione corporativa, della «politica innestata sull'economia»,²⁴ nelle forme del partito e del sindacato. Dal che si deduce che l'apparato egemonico dovesse includere anche elementi “strutturali”,²⁵ sebbene le sue dinamiche si svolgessero, di fatto, al di sopra della *reale Basis* e in virtù delle possibilità offerte dall'accumulazione capitalistica:

si riottiene il consenso politico (si mantiene l'egemonia) allargando e approfondendo la *base* economica con lo sviluppo industriale e commerciale fino alla epoca dell'imperialismo e alla guerra mondiale.²⁶

¹⁹ K. Marx, *Œuvres philosophiques*, traduites par J. Molitor, vol. 1, Paris, Costes, 1927, pp. 163-201: 198-99.

²⁰ Q 1, §§ 47-48: *QM*, pp. 69, 71-72.

²¹ Q 1, § 44: *QM*, p. 49.

²² Q 1, § 48: *QM*, p. 72.

²³ Q 1, § 76: *QM*, p. 102.

²⁴ Q 1, § 47: *QM*, p. 70.

²⁵ Cfr. C. Buci-Glucksmann, *Gramsci e lo Stato. Per una teoria materialistica della filosofia*, Roma, Editori Riuniti, 1976, p. 90.

²⁶ Q 1, § 48: *QM*, p. 71. Quest'idea sembrerebbe scaturire già dall'analisi differenziale delle

Nel giugno-luglio 1930, al momento di studiare la «struttura ideologica di una classe dominante: cioè l'organizzazione materiale intesa a mantenere, a difendere e a sviluppare il “fronte” teorico o ideologico»,²⁷ Gramsci complicava il quadro, poiché, mentre poneva tra parentesi il sindacato, includeva nella sua disamina stampa ed editoria, circoli e clubs, architettura e toponomastica, ma soprattutto la scuola. La presenza di questa istituzione (sia pubblica che privata), già posta al centro del «meccanismo dell'egemonia dei moderati sugli intellettuali» nelle note sul Risorgimento,²⁸ mostra come il problema considerato in queste righe non si lasciasse agevolmente “contenere” all'interno della distinzione tra “pubblico” e “privato”, giacché anche le istituzioni pubbliche potevano contribuire al rafforzamento ideologico dei dominanti.²⁹

Pertanto, tale «complesso [...] di trincee e fortificazioni» era considerato come un «campo da svuotare del suo elemento di massa umana»,³⁰ ma non anche come terreno (e posta in gioco) della lotta: il che sembrerebbe avvalorare la tesi secondo cui il concetto di “apparato egemonico” non avesse ancora, nei primi quaderni, una portata generale, ma servisse a descrivere «forme e modi di organizzazione dell'egemonia borghese». ³¹

Ci si può domandare in che modo la classe antagonista potesse conquistare (e conservare) l'egemonia se non contendendo e trasformando l'apparato egemonico dato. Lo stesso Gramsci pareva porsi questo quesito, anche se con qualche vaghezza, nelle prime annotazioni sulla “società civile”: il § 130 del Primo quaderno e i §§ 91 e 120 del Quaderno 3. Nel primo di questi testi – dedicato al contrasto tra “paese legale” e “paese reale” che aveva caratterizzato la vita pubblica italiana sino alla grande guerra – la società civile si presentava

“rivoluzioni” borghesi europee che conclude il § 44 del Primo quaderno: *QM*, pp. 65-66. Il tema del limite di classe dell'egemonia borghese (e del suo differimento) evoca il nodo della crisi e il confronto gramsciano con le critiche del regime parlamentare di orientamento conservatore, per cui si vedano G. Cospito, *Egemonia e crisi di egemonia*, in G. Cospito, G. Francioni, F. Frosini (a cura di), *Crisi e rivoluzione passiva. Gramsci interprete del Novecento*, Pavia, Ibis, 2021, pp. 47-70; A. Bianchi, *Classe politica e crisi della democrazia*, ivi, pp. 71-97.

²⁷ Q 3, § 50 [G 49]: *QM*, p. 490.

²⁸ Q 1, § 46: *QM*, pp. 68-69.

²⁹ Cfr. Buci-Glucksmann, *Gramsci e lo Stato*, cit., p. 131.

³⁰ Q 3, § 50 [G 49]: *QM*, pp. 490-91. Si veda a tal proposito il § 62 [G 61]: *QM*, p. 497, sul cittadino-funzionario, oggetto del contributo di Federico Di Blasio in questo fascicolo.

³¹ G. Francioni, *L'officina gramsciana. Ipotesi sulla struttura dei «Quaderni del carcere»*, Napoli, Bibliopolis, 1984, p. 177; Buci-Glucksmann, *Gramsci e lo Stato*, cit., pp. 17, 63-64.

come sequela informe e caotica di conati sovversivi sistematicamente repressi e compressi dal governo e dai suoi apparati burocratici, ossia come l'opposto di un "apparato egemonico" nazionalmente organizzato per servire il regime parlamentare (o per contestarlo). Nei successivi testi affiorava il legame col formarsi e trasformarsi dei partiti politici, coi processi di unificazione delle forze sociali, con l'esercizio di capacità dirigenti e organizzative:³² ossia con la dialettica di autonomia e controllo, di mobilitazione e passivizzazione, che aveva scandito la genesi, la crisi e la ristrutturazione del potere borghese.³³

Mentre questa prima messa a fuoco della "società civile" pareva accentuarne non solo la valenza "autonomistica" e antistatale, ma anche la dimensione sovrastrutturale,³⁴ il § 39 del Quaderno 4 [b], redatto nell'ottobre 1930, esibiva un tenore parzialmente diverso:

[...] si specula incoscientemente [...] sulla distinzione tra società politica e società civile e si afferma che l'attività economica è propria della società civile e la società politica non deve intervenire nella sua regolamentazione. Ma in realtà questa distinzione è puramente metodica, non organica e nella concreta vita storica società politica e società civile sono una stessa cosa.³⁵

Si è sostenuto che, in queste righe rivolte al «movimento teorico del libero scambio», Gramsci, influenzato dai propri avversari, intendesse la società civile in un senso diverso da quello che poi sarebbe prevalso nei *Quaderni*: come complesso delle attività economiche individuali, piuttosto che come sfera del consenso e dei gruppi organizzati.³⁶ Ma difficilmente un'interpretazione siffatta potrebbe dar conto della funzione del

³² Q 1, § 130; Q 3, §§ 91 e 120 [G 90 e 119]: *QM*, pp. 139-40, 532, 549.

³³ Q 3, § 18: *QM*, p. 459. Cfr. F. Frosini, *Rivoluzione passiva e laboratorio politico: appunti sull'analisi del fascismo nei Quaderni del carcere*, «Studi storici», LVIII, 2017, pp. 297-328: 308-10; Id., *Egemonia borghese ed egemonia proletaria nei Quaderni del carcere: una proposta di riconsiderazione*, in G. Francioni, F. Giasi (a cura di), *Un nuovo Gramsci. Biografia, temi, interpretazioni*, Roma, Viella, 2020, pp. 279-300: 296-300; Id., *La «politica totalitaria» e la crisi dello Stato*, in Cospito, Francioni, Frosini (a cura di), *Crisi e rivoluzione passiva*, cit., pp. 243-69: 243-44.

³⁴ Cfr. G. Cospito, *Il ritmo del pensiero. Per una lettura diacronica dei Quaderni del carcere di Gramsci*, Napoli, Bibliopolis, 2011, pp. 268-69; Id., *Il privato e il pubblico in Marx e in Gramsci*, in Francioni, Giasi (a cura di), *Un nuovo Gramsci*, cit., pp. 221-40: 235-57.

³⁵ Q 4 [b], § 39 [G 38]: *QM*, p. 713.

³⁶ Cfr. J. Texier, *Sur les sens de «société civile» chez Gramsci*, «Actuel Marx», III, 5, 1989, pp. 50-68: 50-55; le accezioni sarebbero tre (luogo "sovrastrutturale" del consenso, società economica/struttura, «mondo economico» distinto dalla struttura), di cui le prime due rilevanti ai fini del "doppio" allargamento dello Stato, secondo G. Liguori, *Stato allargato*, in Id., *Sentieri gramsciani*, Roma, Carocci, 2006, pp. 13-29: 13-99; Id., *Società civile*, ivi, pp. 30-42: 34-37.

sindacato come apparato egemonico.³⁷ Inoltre, la tesi che l'attività economica sia *solo individuale*, non attribuibile a tutti gli economisti liberisti,³⁸ non sarebbe stata sottoscritta dall'autore dei *Quaderni*, il quale, all'altezza del § 39 del Quaderno 4 [b], intendeva per "attività economica" gli aspetti "variabili" (le iniziative individuali e di gruppo, le specificità nazionali) di una data "struttura":³⁹ vale a dire gli aspetti "regolabili" dalla politica economica intesa essa stessa "in senso largo", ovvero come complesso di interventi normativi e persuasivi esplicabili tanto dal governo quanto da forze "private". Si può semmai ipotizzare che la società civile si imponesse, nel Quaderno 4 [b], come una sovrastruttura *sui generis*, includente *anche* elementi "strutturali", e che, in virtù di questo carattere "composito", fosse chiamata a *mediare* (e ad attenuare) il dualismo tra il rapporto di produzione (il «nucleo decisivo») e la «società politica».⁴⁰

Prescindendo da tale peculiarità, non priva di precedenti nella storia del concetto,⁴¹ non si comprenderebbe appieno il § 10 del Quaderno 6 (novembre-dicembre 1930), in cui Gramsci adottava una nozione di società civile affine a ciò che Croce aveva definito la «Chiesa [...] in senso ideale», come luogo distinto dallo Stato politico e deputato all'operare «dei cultori del vero, degli educatori di sé e di altrui, dei custodi degli ideali», ossia dei «grandi intellettuali»;⁴² e affermava che solo tale distinzione, corrispondente a quella tra funzionario e cittadino, avrebbe potuto dar conto della «vita economica» come «tessuto continuo di passaggi di

³⁷ Proprio in questo genere di difficoltà si è imbattuto Texier, *Sur les sens de "société civile" chez Gramsci*, cit., pp. 58-62.

³⁸ Si confronti la posizione antisindacale di E. Corbino, *Note economiche: Gli uffici del lavoro sui porti e il sindacalismo*, «La Rivoluzione liberale», I, 1922, p. 64, con la peculiare valorizzazione delle "leghe" da parte di L. Einaudi, *La bellezza della lotta*, ivi, II, 1923, pp. 161-62 (poi in Id., *Le lotte del lavoro*, cit., pp. 7-19).

³⁹ Cfr. Q 2, § 126 [G 125]: *QM*, pp. 379-80; Q 4 [b], § 39 [G 38]: *QM*, pp. 710, 714; Q 4 [c], § 1 [G 49]: *QM*, p. 775.

⁴⁰ Q 4 [b], § 48 [G 46]: *QM*, p. 731. Si veda l'inclusione del momento sindacale nel «"rapporto delle forze" politiche» e la duplice funzione (di mediazione e di indebolimento) svolta dalla politica nei confronti del dualismo struttura/suprastrutture, in Q 4 [b], § 39 [G 38]: *QM*, p. 709. Cfr. J. Texier, *Gramsci teorico delle sovrastrutture e il concetto di società civile*, «Critica marxista», IV, 3, 1968, pp. 71-99: 92-93.

⁴¹ La complessità della società civile hegeliana sarebbe stata smarrita da Marx e da Gramsci secondo G. Marini, *Elaborazione di temi hegeliani in Gramsci*, «Archivio di storia della cultura», III, 1990, pp. 315-38, che si attiene alla rilettura in chiave sovrastrutturale/ideologica della società civile gramsciana avanzata da N. Bobbio, *Gramsci e la concezione della società civile*, Milano, Feltrinelli, 1976, pp. 27-28, 34, 40.

⁴² B. Croce, *Un detto di Leopoldo Ranke sullo Stato e la Chiesa*, «La Critica», XXVI, 1928, pp. 182-86: 185, poi in Id., *Etica e politica*, cit., pp. 339-44: 343.

proprietà» in cui lo Stato è sempre presente, laddove l'identità postulata da Gentile e dai corporativisti integrali comportava il ritorno alla «pura economicità» da essi criticata negli economisti liberali.⁴³

Lo spunto crociano veniva riletto alla luce di un passaggio del Libro primo *Capitale* di Marx, riguardante il «pregiudizio popolare» dell'«eguaglianza umana» quale chiave di decifrazione del «segreto dell'espressione di valore, l'eguaglianza e l'equivalenza di tutti i lavori, perché e in quanto sono lavoro umano».⁴⁴ In tal modo, l'autore dei *Quaderni* esprimeva, alquanto ellitticamente, l'idea che lo Stato liberale intervenisse nell'economia non solo regolando giuridicamente il mercato, ma anche e soprattutto organizzando ed educando il consenso, dispiegando un'egemonia, conformando il comportamento economico al modello mercantile: il che faceva dell'economicità qualcosa di *impuro*, di contaminato dalla presenza costante, *intrinseca*, dello Stato, anche quando tale presenza non si manifestava come intervento *diretto* dei pubblici poteri.

Ancora in polemica col corporativismo, un testo più tardo, il § 16 del Quaderno 10 (giugno 1932), prospettava il ricorso delle classi lavoratrici allo Stato («con la sua legislazione e la sua coercizione») quale strumento di adeguamento della «società civile», includente i comportamenti economici individuali e di gruppo (*l'homo oeconomicus*), a un nuovo assetto strutturale.⁴⁵ Il che, mentre avvalorava il carattere «ibrido» della società civile, rispecchiava l'esperienza sovietica di pianificazione «dall'alto» coi suoi tratti più «statolatrici» e suggeriva, ad alcuni interpreti, una visione teoricamente e politicamente povera dell'egemonia proletaria.⁴⁶

3. Che cos'è lo Stato etico?

Un sensibile arricchimento del lessico politico gramsciano aveva luogo tra l'ottobre e il novembre 1930, con la redazione del § 69 del Quaderno 5 e la disamina dei concetti di Stato-guardiano notturno,

⁴³ Q 6, § 10: *QC*, pp. 691-92.

⁴⁴ K. Marx, *Il Capitale. Critica dell'economia politica*, Libro primo (*Sviluppo della produzione capitalistica*), nuova edizione popolare a cura di Carlo Kautsky, Milano, Società editrice Avanti!, 1915, p. 28.

⁴⁵ Q 10, § 16 [G II, 15]: *QC*, pp. 1253-54.

⁴⁶ Come strumento di adattamento delle coscienze alle necessità del collettivismo: cfr. C. Donzelli, *Introduzione* (1981), in A. Gramsci, *Il moderno Principe. Il partito e la lotta per l'egemonia* (*Quaderno 13. Noterelle sulla politica del Machiavelli*), Roma, Donzelli, 2012, pp. 3-82: 60-67.

Stato interventzionista e Stato etico.⁴⁷ La paternità del primo era attribuita dubitativamente a Ferdinand Lassalle, che in effetti l'aveva impiegato per designare spregiativamente lo Stato minimo liberale.⁴⁸ Il secondo concetto veniva desunto dall'ambito della politica economico-finanziaria,⁴⁹ anche se la riscrittura, accogliendo uno spunto crociano, lo avrebbe fatto risalire alla politica sociale dei conservatori europei del XIX secolo.⁵⁰ Allo Stato interventzionista la pubblicistica liberale assimilava lo Stato etico,⁵¹ ma Gramsci non riteneva «necessaria» la loro confusione, in quanto l'ultimo aveva un'«origine filosofica» hegeliana, ampiamente dibattuta in Italia,⁵² e andava riferito «all'attività educativa e morale dello Stato».⁵³

⁴⁷ Q 5, § 69: *QC*, pp. 603-4.

⁴⁸ F. Lassalle, *Programma operaio: dello speciale rapporto dell'attuale momento storico con l'idea della classe operaia (1863)*, in K. Marx, F. Engels, F. Lassalle, *Opere*, a cura di E. Ciccotti, vol. 5, Milano, Società editrice Avanti!, 1922, p. 30.

⁴⁹ Di «intervenzionismo statale» parlano G. Arias, *Cronache economico-finanziarie*, «Gerarchia», X, 1930, pp. 81-86: 83; U. Spirito, *Recensione: G. Napolitano*, Principi di economia corporativa, «Leonardo», I, 1930, pp. 300-1: 301; e, prima ancora, lo stesso A. Gramsci, *Dopo il Congresso*, «Il Grido del popolo», 14 settembre 1918, *Scritti*, 3, pp. 636-39: 637; di politica economica interventzionista, in relazione al fascismo, L. Gangemi, *Finanza corporativa?*, «Rivista di politica economica», XIX, 1929, pp. 274-83: 278, nota 9bis; di «Stato interventzionista», in relazione al protezionismo postbellico, P. Gobetti, *Fallimento o rivoluzione?*, «La Rivoluzione liberale», I, 1922, pp. 83-84: 84.

⁵⁰ Q 26, § 6: *QC*, p. 2302: «il concetto di Stato interventzionista [...] è connesso [...] al tentativo di far assumere a un personale statale determinato, di origine terriera e feudale, la "protezione" delle classi lavoratrici contro gli eccessi del capitalismo (politica di Bismarck e Disraeli)». Cfr. B. Croce, *Storia d'Europa nel secolo decimonono*, Bari, Laterza, 1932³, pp. 308-9.

⁵¹ La concezione tedesca dello «Stato etico» era collegata all'«intervenzionismo» economico, e contrapposta al liberalismo anglosassone, da G. Prato, *Le scropolature del granito tedesco*, «La Riforma sociale», XXI, 1914, pp. 900-44: 940; sullo Stato etico come regolatore dei rapporti di lavoro, cfr. L. Einaudi, *La lotta come fattore produttivo*, «Corriere della sera», 18 marzo 1925, in Id., *Cronache economiche e politiche di un trentennio (1893-1925)*, vol. VIII, Torino, Einaudi, 1965, pp. 178-82: 180. L'opposizione tra «Stato etico» e «Stato carabiniere» proviene invece da U. Spirito, *La libertà economica*, «Nuovi studi di diritto, economia e politica», III, 1930, pp. 292-301: 293, che distingueva l'eticità dello Stato corporativo dal tradizionale interventzionismo economico.

⁵² Sulla matrice hegeliana dello Stato etico, oltre ai testi già citati (note 1 e 5), cfr. B. Croce, *Lo Stato etico*, in Id., *Frammenti di etica*, Bari, Laterza, 1922, pp. 154-57: 156, poi in Id., *Etica e politica*, cit., pp. 180-83: 182; G. Gentile, *Che cosa è il fascismo* [8 marzo 1925], *Dal liberalismo al fascismo* [luglio 1925], in Id., *Che cosa è il fascismo. Discorsi e polemiche*, Firenze, Vallecchi, 1925, pp. 9-39: 34-6; 171-77: 176. Si vedano anche G. Solari, *Stato corporativo e Stato etico*, «Nuovi studi di diritto, economia e politica», III, 1930, pp. 119-20; A. Volpicelli, *Risposta al prof. Solari*, ivi, pp. 121-25; G. De Ruggiero, *Il pensiero politico meridionale nei secoli XVIII e XIX*, Bari, Laterza, 1922, p. 204. Su quest'ultima fonte, cfr. F. Frosini, «Rivoluzione passiva»: la fonte di Gramsci e alcune conseguenze, in Cospito, Francioni, Frosini (a cura di), *Crisi e rivoluzione passiva*, cit., pp. 181-217: 185-88; M. Mustè, *Rivoluzioni passive. Il mondo tra le due guerre nei Quaderni del carcere di Gramsci*, Roma, Viella, 2021, p. 26.

⁵³ Q 5, § 69: *QC*, p. 604.

Mentre l'accento conclusivo ai «filosofi» liberali favorevoli alla «lotta del laicismo contro le religioni positive nella società civile» pareva alludere alle idee di Bertrando Spaventa – fautore di un «insegnamento ufficiale» fin quando l'abolizione dei privilegi del clero cattolico nello Stato e nella società non avesse reso possibile un insegnamento libero⁵⁴ – la concezione dello Stato etico come «educatore» sembrava mutuata invece da Gentile, secondo cui l'istruzione pubblica poteva e doveva convivere con la «massima libertà» dell'«istruzione privata», nonché garantire «tutti i valori spirituali, la religione compresa».⁵⁵

Di questa visione, che, dopo i Patti lateranensi (1929), era stata radicalizzata dagli scrittori dei «Nuovi studi di diritto, economia e politica» nel senso di un controllo “totalitario” dell'educazione (compresa quella religiosa),⁵⁶ l'autore dei *Quaderni* aveva evidenziato poche settimane prima la non rispondenza alla realtà italiana postconcordataria: «lo Stato ha rinunciato in un modo o nell'altro a questa *funzione etica* quantunque la proclami ad altissima voce»,⁵⁷ ha rinunciato, cioè, a essere l'organizzazione attraverso cui l'idealismo (non solo gentiliano) avrebbe potuto popolarizzarsi, divenire religione di grandi masse e non solo di ristretti gruppi intellettuali. E ha ottenuto dalla Chiesa, come contropartita della restituzione a essa del «monopolio della cultura e dell'educazione, sia pure attenuato e controllato», la promessa di organizzare in sua vece «quel consenso di una parte dei governati» che esso non era più in grado di «ottenere con mezzi propri».⁵⁸ Conseguenza di ciò era il «distacco» degli intellettuali laici e laicisti dallo Stato, la «scissione» tra Stato «delle leggi» e Stato «delle coscienze» dichiarata dagli stessi governanti e legislatori. O, per citare le parole usate da Gramsci nel marzo 1931, il conflitto

tra Società civile laica e laicizzante e Stato-Chiesa (quando la Chiesa è diventata una parte integrante dello Stato, della società politica monopolizzata da un deter-

⁵⁴ B. Spaventa, *La libertà d'insegnamento. Una polemica di settant'anni fa*, con introduzione, appendice e note di G. Gentile, Firenze, Vallecchi, 1920, p. 81. Si veda anche P. Gobetti, *La rivoluzione liberale. Saggio sulla lotta politica in Italia*, Bologna, Cappelli, 1924, pp. 140-41.

⁵⁵ G. Gentile, *Introduzione*, in Spaventa, *La libertà d'insegnamento*, cit., pp. 7-40: 40; Id., *Il problema religioso in Italia* [18 ottobre 1926], in Id., *Fascismo e cultura*, Milano, Treves, 1928, pp. 146-81: 174.

⁵⁶ A. Volpicelli, *Stato e Chiesa di fronte alla conciliazione*, «Nuovi studi di diritto, economia e politica», II, 1929, pp. 161-70: 166: «L'educazione è *funzione* essenzialmente *etica* (disinteressata) di carattere universale, e spetta quindi *solo e costituzionalmente* allo Stato» (corsivi miei).

⁵⁷ Q 3, § 141 [G 140]: *QM*, pp. 560-1 (corsivo mio).

⁵⁸ Q 4 [c], § 5 [G 53]: *QM*, p. 797.

minato gruppo privilegiato che si aggrega la Chiesa per sostenere meglio il suo monopolio col sostegno di quella zona di società civile rappresentata dalla Chiesa).⁵⁹

Da questi testi della fine del 1930 si evince, quindi, come, per l'autore dei *Quaderni*, il «carattere intellettuale e morale»⁶⁰ dello Stato, la sua capacità di educare la società civile e di ottenere il consenso dei governati, dovessero esprimersi innanzitutto nella legislazione.

Ma, già a quell'altezza, egli ampliava e complicava il suo discorso introducendo un'accezione ulteriore dello "Stato etico": nel § 24 del Quaderno 6 associava a Hegel la propria visione della «società civile» come «egemonia politica e culturale di un gruppo sociale sull'intera società, come *contenuto etico* dello Stato»,⁶¹ nel § 88 usava "Stato etico" e "società civile" quasi come equivalenti, scrivendo che, attraverso tali concetti, la scienza politica aveva presentito e anticipato, in forma utopica e dottrina, la realtà di una «società regolata» in cui l'elemento statale-coercitivo avrebbe ceduto il passo all'autodisciplina e al *self-government*.⁶² Così facendo, egli si discostava sia dal modo in cui Croce aveva riletto la *bürgerliche Gesellschaft* hegeliana,⁶³ sia dalla sottesa distinzione tra sfera etica e sfera economico-politica: attraverso il binomio egemonia/società civile l'etica diventava piuttosto una dimensione della politica, una *distinzione nell'unità complessa* della vita statale.⁶⁴

L'eticità, dunque, veniva riferita, per un verso, allo Stato-governo e alle sue leggi, per esprimerne la capacità di farsi carico dell'educazione intellettuale e morale dei propri cittadini, secondo un'integrale e autonoma concezione del mondo e della vita; per un altro verso, alla società civile, per indicare le dinamiche egemoniche a essa proprie.

⁵⁹ Q 6, § 81: *QC*, p. 752.

⁶⁰ Q 4 [c], § 5 [G 53]: *QM*, p. 798. In seconda redazione, «carattere etico» (Q 16, § 11: *QC*, p. 1868).

⁶¹ Q 6, § 24: *QC*, p. 703 (corsivo mio).

⁶² Q 6, § 88: *QC*, p. 764.

⁶³ B. Croce, *Sulla storia della filosofia politica - Noterelle*, «La Critica», XXII, 1924, pp. 193-208: 200, poi in Id., *Etica e politica*, cit., pp. 250-72: 260: «Ciò che noi abbiamo chiamato vita politica e Stato in senso stretto o in senso proprio, corrisponde a un dipresso a quella che lo Hegel chiama "società civile" (*bürgerliche Gesellschaft*) e che comprendeva non solo l'operosità economica degli uomini, la produzione e lo scambio delle merci e dei servizi, ma anche il diritto e l'amministrazione o governo in base alle leggi».

⁶⁴ Di un altro avviso M. Mustè, *Dialettica e società civile. Gramsci come «interprete» di Hegel*, «Pólemos», XI, 1, 2018, pp. 30-46: 43-44.

Le due accezioni non erano solo compatibili, ma anche *complementari*. Nel contempo, la loro *distinzione* permetteva di dar conto dei diversi equilibri che potevano stabilirsi tra funzione pubblica e iniziative private, come si evince dal § 15 del Quaderno 10 (maggio 1932, seconda metà), nel quale la dicotomia di «Stato etico» e «“società civile” educatrice, cioè [...] educazione per iniziativa “privata”» individuava le due soluzioni – quella propagandata da Gentile e dai suoi allievi dei «Nuovi studi» e quella praticata da Croce – che potevano essere date al problema di trasformare, assimilare e subordinare il personale politico cattolico entrato «in massa» nella vita statale dopo il Concordato.⁶⁵

Proprio questa versatilità analitica della nozione di Stato etico avrebbe indotto Gramsci a derubricare lo Stato *veilleur de nuit* a «ipotesi-limite»: da un lato, difficilmente lo Stato (in senso stretto) avrebbe potuto ridursi a mero tutore «dell’ordine pubblico e del rispetto delle leggi»; dall’altro, ove ciò fosse accaduto, la «direzione dello sviluppo storico» sarebbe passata «alle forze private, alla società civile, che è anch’essa “Stato”»,⁶⁶ onde il presunto Stato minimo sarebbe risultato pur sempre momento parziale di una realtà statale (etica) più ampia.

4. Possibilità e limiti dello Stato integrale

Dopo aver posto l’accento, tra la primavera e l’estate del 1930, sulla distinzione tra la sfera dello Stato-governo e l’insieme dei luoghi, degli organismi e degli strumenti dell’egemonia borghese, a partire dall’ottobre, con il § 39 del Quaderno 4 [b], Gramsci spostava l’enfasi sulla ridefinizione dello Stato come unità organica di società politica (o Stato in senso stretto) e società civile. Tra novembre e dicembre scriveva di «società integrale, civile e politica»,⁶⁷ di «civiltà statale integrale»⁶⁸ e di «“Stato” integrale»,⁶⁹ nonché della società civile come «contenuto»⁷⁰ (etico) dello Stato; e, nella primavera del 1931, definisce

⁶⁵ Q 10, § 15 [G II, 14]: *QC*, p. 1251. Nel § 11 del Quaderno 16, Gramsci avrebbe scritto: «lo Stato (anche nel senso più vasto di società civile) non si esprime in una organizzazione culturale secondo un piano centralizzato e non può neanche farlo, perché la sua legislazione in materia religiosa è quella che è» (*QC*, p. 1868, corsivo mio).

⁶⁶ Q 26, § 6: *QC*, p. 2302.

⁶⁷ Q 4 [c], § 1 [G 49]: *QM*, p. 774.

⁶⁸ Q 5, § 123: *QC*, p. 646.

⁶⁹ Q 6, § 10: *QC*, p. 691.

⁷⁰ Oltre al § 24 del Quaderno 6, già citato, si veda il coevo § 16 del Quaderno 7 [b] [G 16]: *QC*, p. 867, dove il lemma “società politica” è utilizzato per designare, attraverso una relazione forma/contenuto, sia il “tutto” che la “parte”.

lo «Stato in senso organico e più largo» come quello che comprende «Stato propriamente detto e società civile».⁷¹ Queste formulazioni si riferiscono tutte alla genesi e allo sviluppo secolare del potere borghese, non al suo più recente assetto: da esse si evince che Stato in senso largo o integrale era innanzitutto (e paradigmaticamente) quello liberale, basato sul parlamentarismo e sul regime associativo sindacale e di partito.⁷² Erano, semmai, la crisi e la rottura di quest'unità, il distacco e la separazione dei suoi elementi costitutivi, spiegavano l'emergere, in Italia e in Urss, di regimi contraddistinti da inediti rapporti tra Stato ed economia, società politica e società civile, pubblico e privato.⁷³

La crisi andava a sua volta spiegata. A tal proposito, conviene notare come l'autore dei *Quaderni* tendesse a localizzare l'esercizio dell'«egemonia» specialmente nella «società civile», in parziale contrasto col concomitante sforzo di verificare la presenza dell'ideologia, degli intellettuali e delle loro funzioni organizzative/connettive a tutti i «livelli» del sociale: società politica, società civile, struttura.⁷⁴ Ciò rifletteva forse la convinzione che nell'articolazione materiale di quest'ultima, a differenza dei restanti «livelli», si desse una prevalenza *quantitativa* dell'ideologia, dei suoi apparati e dei suoi funzionari⁷⁵ rispetto ai meccanismi di «coazione».⁷⁶ In tal modo, l'egemonia poteva «reagire» sulle dinamiche strutturali, ma quest'ultime, considerate come «pre-egemoniche», ne limitavano le possibilità e rendevano

⁷¹ Q 6, § 87: *QC*, p. 763. La definizione è ribadita nel § 88: «nella nozione generale di Stato entrano elementi che sono da riportare alla nozione di società civile» (ivi, pp. 763-64).

⁷² Cfr. F. Frosini, *La religione dell'uomo moderno. Politica e verità nei Quaderni del carcere di Antonio Gramsci*, Roma, Carocci, 2010, pp. 210-26. Diversa l'opinione di A. Burgio, *Gramsci. Il sistema in movimento*, Roma, DeriveApprodi, 2014, pp. 197-210: 203-6.

⁷³ Cfr. F. Frosini, *Introduzione*, in *La costruzione dello Stato nuovo. Scritti e discorsi di Benito Mussolini (1921-1932)*, Venezia, Marsilio, 2022, pp. 17-52: 30-39, 44-52.

⁷⁴ Q 4 [c], § 1 [G 49]: *QM*, pp. 770-72. La collocazione della lotta per l'egemonia nella società civile aveva precedenti in Q 4 [b], §§ 39 e 48 [G 38 e 46]: *QM*, pp. 713, 731. Cfr. Cospito, *Il ritmo del pensiero*, cit., pp. 85-91; Donzelli, *Introduzione (1981)*, cit., pp. 53-60; Francioni, *L'officina gramsciana*, cit., pp. 191-93. Una nozione allargata di intellettuale era stata proposta in Q 1, § 43: *QM*, pp. 43-44. Cfr. Buci-Glucksmann, *Gramsci e lo Stato*, cit., pp. 31-61.

⁷⁵ Prescindendo dalla differente concezione dell'ideologia, propende per una soluzione di questo tipo L. Althusser, *Ideologia e apparati ideologici di Stato* [1970], in R. Descendre, F. Giasi, G. Vacca (a cura di), *Studi gramsciani nel mondo. Gramsci in Francia*, Bologna, Il Mulino, 2020, pp. 149-95: 161-62, 165, 166-67.

⁷⁶ Q 6, § 84: *QC*, p. 757. In seguito, Gramsci avrebbe parlato di attività investigative e repressive/preventive nella società civile, nonché di pressione sia «premiatrice» che «sanzionatrice» dell'opinione pubblica: cfr. Q 9 [d], § 15 [G 133]: *QC*, p. 1195 (ripreso in Q 13, § 27: *QC*, pp. 1620-21); Q 13, § 11: *QC*, p. 1571 (variante instaurativa).

pressoché inevitabile il sopravvento dell'apparato statale, a sua volta qualificato in termini di «dominio», di «coercizione», di «comando».⁷⁷

Tale impostazione traspariva, nel Quaderno 6, dal confronto con l'attualismo gentiliano e con il corporativismo integrale. Al primo Gramsci imputava una semplificazione del concetto di Stato, una riduzione del consenso alla forza e dell'egemonia al governo, che esprimevano la regressione economico-corporativa dei dominanti; e interpretava il secondo nei termini di una confusione tra Stato-classe e società regolata, tra riaffermazione del dominio classista e promessa utopica di un suo riassorbimento nell'etica e nell'autodisciplina proprie di una società «non raggruppata».⁷⁸ Nell'uno e nell'altro, egli leggeva, cioè, un'intensificazione della lotta; ma erano i corporativisti, Spirito e Volpicelli, a farsi carico del tentativo di gestirla (e vincerla) con l'aumento della coercizione e, nel contempo, con l'appropriazione delle istanze dell'avversario.⁷⁹

Termini analoghi contrassegnavano i testi dedicati all'allargamento della nozione di diritto e al concetto di «indifferente giuridico»: in particolare, il § 98 fissava il «carattere educativo, formativo del diritto», ma collegava l'aumento «dell'intervento statale e dell'obbligazionismo giuridico» alla necessità di «reprimere e soffocare» il «diritto nascente» dall'auto-organizzazione delle masse popolari,⁸⁰ ossia dal «fenomeno sindacale» nel senso «tipico per eccellenza» di associazione «degli elementi sociali di nuova formazione, che precedentemente non avevano “voce in capitolo” e che per il solo fatto di unirsi modificano la struttura politica della società».⁸¹ Anche in questo caso

⁷⁷ Q 4 [c], § 1 [G 49]: *QM*, p. 772. Nella seconda stesura (Q 12, § 1: *QC*, pp. 1518-19) la localizzazione dell'egemonia nella società civile è riproposta ma, nel contempo, seriamente problematizzata. Cfr. P.D. Thomas, *The Gramscian Moment. Philosophy, Hegemony and Marxism*, Leiden-Boston, Brill, 2009, pp. 170-73, 186-95.

⁷⁸ Lo «Stato-classe» ritorna nel § 3 del Quaderno 15: *QC*, p. 1751 (febbraio 1933), ma senza riferimento alla regressione economico-corporativa del potere borghese. Sul lemma «società regolata», utilizzato tra il dicembre 1930 e il febbraio 1931, cfr. Cospito, *Il ritmo del pensiero*, cit., pp. 127-79.

⁷⁹ Q 6, §§ 10, 12 e 82: *QC*, pp. 691-92, 693, 753-56. Sul confronto di Gramsci con Ugo Spirito in queste pagine, cfr. G. Guzzone, *Gramsci e la critica dell'economia politica. Dal dibattito sul liberismo al paradigma della «traducibilità»*, Roma, Viella, 2018, pp. 132-43.

⁸⁰ Q 6, § 98: *QC*, pp. 773-74. Sul valore etico ed educativo del diritto penale, si veda U. Spirito, *La determinazione tecnico-giuridica delle misure di sicurezza e la nuova scienza del diritto penale*, «Nuovi studi di diritto, economia e politica», IV, 1931, pp. 73-84. Sul confronto di Gramsci con Arnaldo Volpicelli e Santi Romano intorno all'«attività generale del diritto», rinvio a Frosini, *La «politica totalitaria» e la crisi dello Stato*, cit., pp. 262-69.

⁸¹ Q 15, § 47: *QC*, p. 1808.

ci si può domandare in che misura la “repressione” implicasse non solo il ristabilimento del *vetus* ma anche il riconoscimento e l’assorbimento, almeno parziale, del *novus*.

Il dilemma si riproponeva ancora, tra il dicembre 1931 e il gennaio 1932, in due testi che provavano ad annodare e condensare le varie direttrici sin qui seguite:

Mi pare che ciò che di più sensato e concreto si possa dire a proposito dello Stato etico e di cultura è questo: ogni Stato è etico in quanto una delle sue funzioni più importanti è quella di elevare la grande massa della popolazione a un determinato livello culturale e morale, livello (o tipo) che corrisponde alle necessità di sviluppo delle forze produttive e quindi agli interessi delle classi dominanti.⁸²

Gramsci prendeva le mosse da una formula di Croce, ascrivendole un significato del tutto non crociano, quello appunto di Stato in senso largo o integrale, come si evince dall’accenno alla «concezione di Hegel»⁸³ a sua volta rivisitata (le associazioni come «trama “privata” dello Stato») e alla fase espansiva dello sviluppo storico della borghesia, nella quale il «limite di classe» viene «eclissato dal suo permanente *spostamento*».⁸⁴

Ne risultavano, per un verso, il riconoscimento della «funzione educativa» dello Stato (in senso stretto), non solo nel diritto ma anche nella scuola, qui considerata specialmente come istituzione pubblica e non solo come una delle «*organizzazioni così dette private*»⁸⁵ della società civile; per un altro verso, in polemica con Volpicelli,⁸⁶ la valorizzazione delle «iniziative e attività cosiddette private che formano l’apparato dell’egemonia politica e culturale delle classi dominanti».⁸⁷ Né la distinzione tra l’una e le altre era apparente o formale: quantunque entrambe avessero risvolti politico-pedagogici, contemplassero una combinazione di persuasione e coazione e presupponessero la compenetrazione di eticità e cultura nella politica – ossia la capacità di una concezione del mondo di influenzare il senso comune e di tradursi in condotta pratica –, la funzione educativa

⁸² Q 8 [b], § 14 [G 179]: *QC*, p. 1049.

⁸³ *Ibidem*.

⁸⁴ Frosini, *Egemonia borghese ed egemonia proletaria nei Quaderni del carcere*, cit., p. 293.

⁸⁵ Lettera a Tatiana Schucht, 7 settembre 1931: *LC*, pp. 636-39: 638, dove si legge anche che «nella società civile *specialmente* operano gli intellettuali» (corsivo mio).

⁸⁶ Cfr. A. Volpicelli, *L’enciclica pontificia e il problema dello Stato moderno*, «Nuovi studi di diritto, economia e politica», IV, 1931, pp. 145-51: 150, secondo cui l’«eticità» propria dello «Stato moderno» trovava piena realizzazione nello «Stato totalitario».

⁸⁷ Q 8 [b], § 14 [G 179]: *QC*, p. 1049.

era esercitata dallo Stato (in senso stretto) *sulla* società civile mentre la funzione egemonica si esplicava *entro* la società civile.

Ma l'aspetto più rimarchevole risiede proprio nel riferimento allo «sviluppo delle forze produttive», interesse delle classi dominanti e terreno elettivo della loro espansione, ma anche portatore di effetti non più governabili (e di limiti non più *differibili*) attraverso le classiche pratiche liberali. Risvolto dialettico dello Stato etico borghese, lo Stato etico proletario avrebbe posto la condizione della propria estinzione, ossia una società “non raggruppata”:

solo il gruppo sociale che pone la fine dello Stato e di se stesso come fine da raggiungere, può creare uno Stato etico, tendente a porre fine alle divisioni interne di dominati ecc. e a creare un organismo sociale unitario tecnico-morale.⁸⁸

Prima però di venire al nodo della “transizione”, è il caso di notare come tale limite si presentasse in termini non di impulso alla riarticolazione politica delle forze sociali, bensì di inevitabilità della saturazione, della disgregazione e della disassimilazione:

La classe borghese pone se stessa come un organismo in continuo movimento, capace di assorbire tutta la società, assimilandola al suo livello culturale ed economico: tutta la funzione dello Stato è trasformata: lo Stato diventa «educatore», ecc. Come avvenga un arresto e si ritorni alla concezione dello Stato come pura forza ecc. La classe borghese è «saturata»: non solo non si diffonde, ma si disgrega; non solo non assimila nuovi elementi, ma disassimila una parte di se stessa (o almeno le disassimilazioni sono enormemente più numerose delle assimilazioni).⁸⁹

L'accento allo «Stato come pura forza» non era casuale: verosimilmente, esso veicolava una polemica nei confronti di Gentile, che aveva appena riproposto l'identità immediata di etica, politica ed economia, di Stato e società civile;⁹⁰ ma non chiariva ancora come nuove articolazioni egemoniche potessero sorgere dalla crisi dell'egemonia borghese nella sua forma liberale.

⁸⁸ Ivi, p. 1050.

⁸⁹ Q 8 [c], § 2 [G 2]: *QC*, p. 937. Lo Stato «educatore» tornava in Q 8 [c], § 62 [G 62]: *QC*, p. 978 (passaggio soppresso in seconda stesura). Di un «compito educativo e formativo dello Stato» si legge in Q 13, § 7: *QC*, p. 1565 (variante instaurativa).

⁹⁰ G. Gentile, *Il concetto dello Stato in Hegel*, «Nuovi studi di diritto, economia e politica», IV, 1931, pp. 321-32: 332.

Veniva invece ribadita la prospettiva del perfezionamento dello Stato educatore come strumento (transitorio) a disposizione dei subalterni per costruire una società unitaria e (auto)regolata:

Una classe che ponga se stessa come passibile di assimilare tutta la società, e sia nello stesso tempo realmente capace di esprimere questo processo, porta alla perfezione questa concezione dello Stato e del diritto, tanto da concepire la fine dello Stato e del diritto come diventati inutili per aver esaurito il loro compito ed essere stati assorbiti dalla società civile.⁹¹

Ciò modificava, in parte, quanto sostenuto nei Quaderni 6 e 7 [b], tra febbraio e marzo 1931: che, a fronte del «distacco della società civile da quella politica», dovuto allo spostamento della «base storica dello Stato», fossero possibili solo «forme estreme di società politica», quella propensa a dilagare nella società civile per assoggettarla e reprimerla e quella utilizzabile per «spezzare le resistenze che [la società civile] incontra nello svilupparsi ecc.»;⁹² e che le «estreme fasi “corporative-economiche”» avrebbero potuto essere superate per mezzo di un apparato statale dotato di compiti soprattutto coercitivi (uno «Stato gendarme» o «guardiano notturno»), posto a tutela dello sviluppo della società civile nella direzione di una società regolata.⁹³ Ciò equivaleva, di fatto, a minimizzare il ruolo dell'apparato statale nel processo di riappropriazione della politica da parte della società civile: il solo raccordo fra i due piani era costituito dal partito politico, detentore del potere statale e della funzione egemonica.⁹⁴ D'altro canto, la riconsiderazione dello «Stato

⁹¹ Q 8 [c], § 2 [G 2]: *QC*, p. 937.

⁹² Q 7 [b], § 28 [G 28]: *QC*, p. 876.

⁹³ Q 6, § 88: *QC*, pp. 763-64. Sulle somiglianze tra «regime dei Soviet» e Stato inglese, cfr. A. Gramsci, *Dopo il Congresso*, «Il Grido del popolo», 14 settembre 1918, *Scritti*, 3, pp. 636-39: 637. Sullo Stato socialista (o Stato operaio o dittatura del proletariato) come «Stato di transizione» che pone le condizioni della propria fine, cfr. Id., *Lo Stato e il socialismo*, «L'Ordine nuovo», 28 giugno-5 luglio 1919; *La conquista dello Stato*, ivi, 12 luglio 1919; *Socialisti e anarchici*, ivi, 20-27 settembre 1919; *La fine di un potere*, ivi, 27 marzo 1920; *Il Consiglio di fabbrica*, ivi, 4 giugno 1920, *ON*, pp. 114-20: 117, 119; 127-33: 131; 215-19: 217-18; 477-78: 478; 532-37: 536. Inizialmente Gramsci associava al comunismo la soppressione degli Stati nazionali e «di classe» (compreso lo Stato socialista) ma non dello «Stato, inteso come “forma” concreta della società umana» (ivi, p. 115); in seguito, avrebbe prospettato la scomparsa di «ogni forma di Stato» (ivi, p. 478). Verosimilmente, egli esprimeva in modi diversi un'identica visione dell'istituto consiliare (e dell'autonomia dei produttori in esso organizzata) come motore, filo conduttore e garanzia dello sviluppo della rivoluzione verso l'internazionalismo.

⁹⁴ Q 5, § 127; Q 6, § 65: *QC*, pp. 662, 734. Già in quest'ultimo testo Gramsci, discutendo la «concezione del giornale di Stato», aveva attribuito compiti educativi allo Stato di transizione.

di transizione” come Stato etico o di cultura (o educatore)⁹⁵ lasciava irrisolto un problema più di fondo: vi era il rischio che la gestione del potere statale limitasse e condizionasse il processo di socializzazione della politica, proprio perché l’estinzione dello Stato non costituiva il contenuto di una lotta per l’egemonia capace di investire *anche* l’apparato statale (e la mentalità dei suoi funzionari).⁹⁶

La difficoltà era avvertita nell’aprile 1932, in due note del Quaderno 8 [c] non prive di riferimenti impliciti all’Urss.⁹⁷ Nella prima, dedicata ancora allo «Stato [...] come *elemento di cultura* attiva» e alla «Società politica» come «involucro» entro cui costruire «una complessa e bene articolata società civile», Gramsci puntualizzava che la «“statolatria” non deve essere abbandonata a sé, non deve, specialmente, diventare fanatismo teorico, ed essere concepita come “perpetua”», ma nemmeno qui chiariva in che modo l’«autogoverno» potesse essere «normale continuazione» e «complemento organico» del «governo dei funzionari» e, nel contempo, limite e critica della statolatria.⁹⁸ Nella seconda nota, l’autore dei *Quaderni* andava decisamente oltre, scrivendo di una «*identità-distinzione* tra società civile e società politica», ossia di una sola egemonia che si esprime in differenti funzioni egemoniche, e prospettando una lotta per nuove forme di vita statale capace di investire anche la burocrazia, la quale opera sempre in virtù di una visione ampia dei fini dello Stato (ossia partecipa di una funzione egemonica).⁹⁹ Parallelamente, nel § 62 del Quaderno 8 [b], egli si domandava, in polemica con l’etico-politico crociano, se fosse «esistito mai Stato senza “egemonia”», concludendo che la lotta tra Stato e Chiesa contrappone «due egemonie, sempre».¹⁰⁰

5. *A mo’ di conclusione: un “secondo allargamento” dello Stato?*

Nel verso di una ridefinizione degli apparati statali come apparati egemonici, e correlativamente di un superamento della concezione

⁹⁵ Per cui in Q 11, 6°, § 21 [G 70]: *QC*, p. 1509, si legge, in variante, di «base etica del nuovo tipo di Stato».

⁹⁶ Cfr. C. Calabrò, *Storia e rivoluzione. Saggio su Antonio Gramsci*, Pisa, Ets, 2012, pp. 111-12.

⁹⁷ Cfr. S. Caprioglio, *Gramsci e l’Urss: tre note nei Quaderni del carcere*, «Belfagor», XLVI, 1, 1991, pp. 65-75: 70-71; I. V. Grigor’eva, *Il tema dell’Urss nei «Quaderni» gramsciani*, «Critica marxista», XXIX, 6, 1991, pp. 29-41: 40-41; S. Pons, *Gramsci e la rivoluzione russa: una riconsiderazione (1917-1935)*, «Studi storici», LVIII, 2017, pp. 883-928: 918.

⁹⁸ Q 8 [c], § 130 [G 130]: *QC*, pp. 1020-21 (corsivo mio).

⁹⁹ Q 8 [c], § 142 [G 165]: *QC*, pp. 1028-29 (corsivo mio).

¹⁰⁰ Q 8 [b], § 62 [G § 227]: *QC*, p. 1084. Vedi sopra, nota 42.

della società civile quale sede dell'egemonia, Gramsci si era mosso, in verità, già all'altezza del Quaderno 6. Nel § 81 (marzo 1931) aveva scritto che «tutti e tre i poteri sono anche organi dell'egemonia politica, ma in diversa misura: 1) Parlamento; 2) Magistratura; 3) Governo».¹⁰¹ Mentre nel § 138 (agosto 1931) aveva osservato:

La guerra di posizione domanda [...] una concentrazione inaudita dell'egemonia e quindi una forma di governo più “intervenzionista”, che più apertamente prenda l'offensiva contro gli oppositori e organizzzi permanentemente l'“impossibilità” di disgregazione interna: controlli d'ogni genere, politici, amministrativi, ecc.¹⁰²

Non è questa la sede per illustrare tutte le implicazioni di questo nesso tra interventzionismo statale ed egemonia, particolarmente quelle concernenti la “politica totalitaria” (come intensificazione della guerra di posizione e forma della rivoluzione passiva nel XX secolo) e la ridefinizione dei rapporti tra sfera pubblica e sfera privata, tra Stato propriamente detto e società civile.¹⁰³ È il caso di sottolineare soltanto che, sebbene quel nesso smentisse l'analisi della politica borghese contemporanea in termini di regressione economico-corporativa, il suo risultato – l'emergere di una nuova configurazione dell'egemonia come risposta alla crisi del vecchio apparato egemonico (se non anche come fattore di accelerazione di tale crisi) – era prospettato ancora in termini negativi: di non-disgregazione di un blocco di forze, piuttosto che di loro riarticolazione politica. Infatti, esso poteva dispiegare tutti i suoi effetti teorico-politici a condizione di rimuovere quel residuo di essenzialismo insito nella considerazione della “struttura” o “base reale” come livello pre-egemonico.

Una complicazione del concetto di “struttura” ereditato dal materialismo storico aveva avuto luogo già nel Quaderno 4 [b], trovando tuttavia un limite nel tendenziale “confinamento” dell'egemonia nella società ci-

¹⁰¹ Q 6, § 81: *QC*, p. 752. Sul «Parlamento» e le «assemblee legislative» come «organi dell'opinione pubblica» (ossia dell'egemonia politica), cfr. anche Q 7 [c], §§ 35 e 55 [G 83 e 103]: *QC*, pp. 914-15, 929-30 (dicembre 1931).

¹⁰² Q 6, § 138: *QC*, p. 802.

¹⁰³ Cfr. Frosini, *Rivoluzione passiva e laboratorio politico*, cit., pp. 311-13; Id., *La «politica totalitaria» e la crisi dello Stato*, cit., pp. 260-61. Un certo antistatalismo sembra condizionare la lettura di Bucchi-Glucksmann, *Gramsci e lo Stato*, cit., pp. 343-79; una qualche confusione tra allargamento del concetto di Stato ed espansione dell'intervenzionismo statale si ravvisa, invece, in Ead., *Sui problemi politici della transizione: classe operaia e rivoluzione passiva*, in F. Ferri (a cura di), *Politica e storia in Gramsci*, Roma, Editori Riuniti-Istituto Gramsci, 1977, vol. I, pp. 99-125.

vile. L'irruzione dell'egemonia nella struttura sarebbe stata resa possibile invece dall'elaborazione del "mercato determinato", a partire dal febbraio-marzo 1932.¹⁰⁴ Quest'ultimo, infatti, costituiva non un'integrazione della "struttura" nel suo significato tradizionale,¹⁰⁵ ma piuttosto la sua risoluzione (o traduzione) in un complesso di apparati egemonici.

Basti citare un testo in cui mercato determinato, Stato integrale ed egemonia non solo si intersecavano e sovrapponevano, ma si arricchivano e ridefinivano vicendevolmente. Nel § 21 del Quaderno 10 (giugno 1932), concernente la disputa sul rapporto Stato/economia che aveva coinvolto Rodolfo Benini, Luigi Einaudi e Ugo Spirito nel corso del 1930, Gramsci scriveva:

identificandosi lo Stato con un gruppo sociale, l'intervento statale [...] è una condizione preliminare di ogni attività economica collettiva, è un elemento del mercato determinato, se non è addirittura lo stesso mercato determinato, poiché è la stessa espressione politico-giuridica del fatto per cui una determinata merce (il lavoro) è preliminarmente deprezzata, è messa in condizioni di inferiorità competitiva, paga per tutto il sistema determinato.¹⁰⁶

Utilizzando un lessico non sempre rigoroso (secondo la *Critica dell'economia politica* la forza-lavoro è merce) e subendo talora l'influsso delle correnti di teoria economica con cui si confrontava, Gramsci prendeva pur sempre le mosse dell'aforisma marxiano sulla «tenacità» del pregiudizio dell'eguaglianza come condizione della comparabilità dei lavori umani,¹⁰⁷ ma ne forniva, rispetto al Quaderno 6, una più ricca interpretazione. Nel Quaderno 10 l'elemento ideologico sedimentatosi in senso comune, in mentalità popolare, non soltanto rendeva possibile lo scambio mercantile, ma soprattutto fissava il rapporto di forze asimmetrico tra i possessori dei mezzi di produzione e i lavoratori liberi, detentori di un'unica merce, la loro forza-lavoro.

Tale "regolazione" statale immanente al (e costituente il) mercato determinato non si riduceva alla regolazione giuridica dei mercati: nella forma liberale, infatti, esigeva il concorso delle forze e delle

¹⁰⁴ Cfr. Q 8 [b], § 51 [G 216]; Q 8 [c], § 128 [G 128]: *QC*, pp. 1018-19, 1076-77. Rinvio a Guzzone, *Gramsci e la critica dell'economia politica*, cit., pp. 145-78.

¹⁰⁵ Cfr. Texier, *Sur les sens de "société civile" chez Gramsci*, cit., pp. 56-58.

¹⁰⁶ Q 10, § 21 [G II, 20]: *QC*, p. 1258. Sullo Stato come «espressione» e «sinonimo» della «situazione economica», si veda anche Q 10, § 42.VI [G II, 41.VI]: *QC*, p. 1310.

¹⁰⁷ Vedi sopra, nota 44.

organizzazioni cosiddette “private” della società civile; mentre, nella forma postliberale, non avrebbe potuto esplicarsi che mediante un intervento pubblico *diretto*.¹⁰⁸ Il quale, da un lato, avrebbe mobilitato e veicolato nuove risorse egemoniche e, dall’altro, avrebbe reso pienamente *visibile* la presenza della politica nei rapporti di produzione. Ma difficilmente quell’intervento avrebbe potuto essere qualcosa di più che una ripetizione del *vetus* (e una repressione del *novus*) se il “mercato determinato” non fosse stato, a sua volta, luogo e risultato di dinamiche egemoniche.

Il passaggio dalla “struttura” al “mercato determinato” comportava quindi un duplice “allargamento”. Innanzitutto, diventava più chiaro ed esplicito come il “sociale” fosse attraversato da differenti “funzioni” egemoniche, ciascuna col suo apparato (o insieme di apparati), e come tali funzioni costituissero altrettante *traduzioni* del medesimo progetto egemonico nello stesso modo in cui i corrispondenti rapporti sociali esprimevano in linguaggi differenti la medesima idea di società.¹⁰⁹ Gramsci adombrava questa conclusione descrivendo l’egemonia borghese come «un processo completo, in cui si alternano l’attività propagandistica e quella pratica (economica, politico-giuridica)»,¹¹⁰ ossia – per usare parole del *Manifesto del Partito comunista* – come una «perpetua rivoluzione [...] nei rapporti sociali tutt’insieme». ¹¹¹ Ma alla dilatazione e alla differenziazione delle funzioni e degli apparati di egemonia si accompagnava un ulteriore e più decisivo allargamento dello Stato, la cui presenza non si limitava più a lambire e a “sporcare” la superficie della “struttura” ma veniva riconosciuta ovunque vi fosse articolazione di rapporti di forze basati su un intreccio di emancipazione e subordinazione, di interdipendenza e asimmetria: «Stato – annotava Gramsci nel marzo 1933 – è *tutto il complesso* di attività pratiche e teoriche con cui la classe dirigente giustifica e mantiene il suo dominio non solo ma riesce a ottenere il consenso attivo dei governati». ¹¹²

¹⁰⁸ Ritiene invece che l’intervenzionismo postliberale non modifichi l’«articolazione fisiologica dei rapporti fra “società politica” e “società civile”» G. Vacca, *Modernità alternative. Il Novecento di Antonio Gramsci*, Torino, Einaudi, 2017, p. 218.

¹⁰⁹ Q 10, § 42.X [G II, 41X]; Q 15, § 18: *QC*, pp. 1316, 1775-76. Si veda Cospito, *Il ritmo del pensiero*, cit., pp. 122-26.

¹¹⁰ Q 13, § 37: *QC*, pp. 1636-37 (variante sostitutiva).

¹¹¹ Marx, Engels, Lassalle, *Opere*, cit., vol. 1, p. 13.

¹¹² Q 15, § 10: *QC*, p. 1765 (corsivo mio). Sull’importanza di questa definizione, cfr. L. Razeto

Questi risultati smentivano il confinamento dell'egemonia nella società civile, intesa come livello "intermedio". Ma poiché l'onnipresenza dello Stato borghese si era realizzata pur sempre attraverso un equilibrio (variabile) di istituzioni pubbliche e organizzazioni "cosiddette private", si poteva ancora parlare di società civile. Solo che "pubblico" e "privato", società politica e società civile, diventavano forme diverse di un medesimo (e ubiquo) contenuto, lo Stato come contemperamento di dominio e direzione, di coercizione e consenso, di forza e persuasione; onde le affermazioni secondo cui «nella realtà effettuale società civile e Stato *si identificano*»¹¹³ e «la società civile [...] è lo Stato stesso»¹¹⁴ potevano significare qualcosa di più di una forzatura polemica.¹¹⁵ Guadagnava così rilievo l'idea che la lotta dei subalterni per l'egemonia, finalizzata al riassorbimento della coercizione nel *self-government*, avrebbe dovuto investire ogni livello del "sociale".

Migliaro, P. Misuraca, *Sociologia e marxismo nella critica di Gramsci. Dalla critica delle sociologie alla scienza della storia e della politica*, Bari, De Donato, 1978, p. 104.

¹¹³ Q 13, § 18: *QC*, p. 1590 (corsivo mio).

¹¹⁴ Q 26, § 6: *QC*, p. 2302.

¹¹⁵ Cfr. in proposito Liguori, *Stato allargato*, cit., pp. 15-16, 27.

Gramsci: la pedagogia oltre lo Stato

Fabio Frosini

Università di Urbino Carlo Bo, fabio.frosini@uniurb.it

Received: 13.01.2025 - Accepted: 18.03.2025 - Published: 30.06.2025

Abstract

Il concetto di pedagogia riceve un uso particolare nei *Quaderni del carcere*, in quanto il suo significato si estende oltre la sfera strettamente educativa per includere il rapporto tra lo Stato e la società civile. Tutte le organizzazioni della società civile, nella misura in cui hanno una funzione organizzativa, hanno anche una funzione ampiamente pedagogica. In questo articolo estendiamo lo studio della funzione pedagogica al di là di questo parallelo tra politica ed educazione, verso il concetto di “personalità” da un lato e di struttura “corporativa” della società dall'altro. Il concetto di personalità assume nei *Quaderni* un significato relazionale. Per questo motivo, si può affermare che l'attività organizzativa ed educativa, svolta direttamente o indirettamente dallo Stato, deve confrontarsi con forme di autoeducazione sempre presenti nella società, che a loro volta sono mediate nelle strutture corporative della stessa. La conclusione è che, per essere efficace, la pedagogia promossa dalla politica deve andare *oltre* lo Stato e interagire con le pratiche sociali di educazione e autoeducazione.

Keywords

Gramsci Antonio, spontaneità, personalità, Stato etico, pedagogia, egemonia

Gramsci: Pedagogy beyond the State

Abstract

The concept of pedagogy has a special use in the *Prison Notebooks*, in that its meaning extends beyond the strictly educational sphere to include the relationship between the State and civil society. All civil society organisations, insofar as they have an organisational function, also have a broadly pedagogical function. In this article, we extend the study of the pedagogical function beyond this parallel between politics and education towards the concept of “personality” on the one hand and the “corporate” structure of society on the other. The concept of personality takes on a relational meaning in the *Notebooks*. For this reason, it can be said that the organisational and educational activity carried out directly or indirectly by the State must deal with forms of self-education that are always present in society, which in turn are mediated in the corporate structures in society. The conclusion is that to be effective, the pedagogy promoted by politics must go *beyond* the state and interact with social practices of education and self-education.

Keywords

Gramsci Antonio, Spontaneity, Personality, Ethical State, Pedagogy, Hegemony

Gramsci: la pedagogia oltre lo Stato

Fabio Frosini

1. Dalle «spontanee associazioni» al Partito Comunista: modelli di scuola alternativa

L'interesse di Gramsci per la «quistione scolastica» è testimoniato ampiamente (e quasi esclusivamente) nei *Quaderni del carcere*, dove il tema riceve un'attenzione particolarmente intensa, finendo per guadagnarsi un importante spazio nel quaderno speciale sugli intellettuali.¹ Negli scritti precedenti, invece, l'argomento viene affrontato in modo diretto solo in poche occasioni. Ciò non impedisce, tuttavia, di tracciare alcune linee di tendenza che possono aiutare a illuminare la specificità e originalità delle riflessioni posteriori.

Una delle poche volte in cui il tema scolastico viene preso in considerazione esplicitamente durante gli anni torinesi, è il numero del 21 giugno 1919 de «L'Ordine Nuovo», dove viene stampato un articolo non firmato, ma nel sommario attribuito a G. B., intitolato *Il Problema della scuola* e seguito da una *Postilla* non firmata, ma di Gramsci. Articolo e postilla concordano sulla critica alla scuola borghese, che non solamente non si preoccupa, per programma, di liberare i ceti popolari dal pauperismo culturale di cui sono prigionieri, ma che è oppressa da una terribile scarsità di mezzi e dal diletterismo «tecnico» di governi sempre incapaci di affrontare una questione complessa come quella scolastica.

La *Postilla* esordisce con questa affermazione: «Nell'aprire, con questa nota, la discussione sul problema della scuola, teniamo a fissare i criterî secondo i quali desideriamo che la discussione si svolga».² Ma effettivamente la discussione non si aprì, e l'unico intervento fu un articolo in due parti di Ezio Bartolini (che di Gramsci era buon

¹ Cfr. l'elenco di *Note sparse e appunti per una storia degli intellettuali italiani* a c. 1r del Quaderno 8: «La scuola unica e cosa essa significa»; e quello di *Raggruppamenti di materia* a c. 2r: «1° Intellettuali. Quistioni scolastiche». Per una ricognizione delle principali interpretazioni della questione scolastica nei *Quaderni del carcere*, in relazione con la nozione di egemonia, cfr. M. Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017, pp. 27-153.

² ON, p. 98.

amico e collaboratore),³ nei numeri del 13 settembre e 18 ottobre 1919, intitolato *Esperienze di scuola*.⁴

Le due puntate portano i titoli (assai gramsciani) *Disciplina spontanea e volontaria* e *Conoscere gli allievi*,⁵ e riproducono due relazioni presentate da Bartalini al Comune di Piombino nel luglio del 1919, in qualità di direttore della locale Scuola tecnica pareggiata. Un'altra sua relazione, risalente all'anno precedente, era stata commentata da Gramsci ne «Il Grido del Popolo» del 14 settembre 1918, in un articolo intitolato *La libertà nella scuola*. Qui Gramsci aveva preso spunto da Bartalini per sostenere – contro il movimento cattolico «pro schola libera» che rivendicava «l'abolizione del monopolio di Stato sulla scuola» puntando a crearne un altro, di marca cattolica – un diverso e alternativo concetto di «scuola libera»: libera in quanto «lasciata all'iniziativa privata e ai Comuni». Ma nella *Postilla* pubblicata ne «L'Ordine Nuovo» l'anno successivo il tema è già diverso: alla critica alla scuola oppressiva e insieme inetta della borghesia viene opposta la scuola comunista, come essa si sta edificando già in Russia, e come dovrà svilupparsi nel futuro Stato dei Consigli:

³ Cfr. le due cartoline (del 9 ottobre e 5 novembre 1916) spedite da Gramsci e altri a Bartalini, che in quel momento era arruolato nell'esercito e destinato al fronte in provincia di Verona (*Ep.*, 1, pp. 168-69). Avvocato e iscritto al PSI, Bartalini (1884-1962) fu fondatore e direttore dal 1903 del «periodico quindicinale antimilitarista», di ambito socialista, «La Pace» (cfr. la nota introduttiva di S. Caprioglio a *La libertà nella scuola*, in A. Gramsci, *Scritti 1915-1921*, a cura di Id., Milano, Moizzi, 1976, pp. 141-42). Sulla biografia di Bartalini fino all'entrata in guerra dell'Italia (quando il periodico venne chiuso e Bartalini arruolato) cfr. R. Giacomini, *Antimilitarismo e pacifismo nel primo Novecento. Ezio Bartalini e "La Pace" (1903-1915)*, Milano, Franco Angeli, 1991. Cfr. inoltre il libro di Bartalini, *Il mio Gramsci*, a cura di T. Arrigoni, Piombino, La bancarella, 2007, in particolare la nota biografica di Arrigoni alle pp. 7-8; inoltre pp. 12-13 (destinazione durante la guerra e impiego a Piombino).

⁴ A ciò si aggiunge un articolo di Hyacinthe La Croy – *Lettera aperta a una maestra* – nel fascicolo dell'11 ottobre 1919, che però paragona il modo in cui vengono bistrattate le sarte al trattamento delle maestre.

⁵ Cfr. rispettivamente «L'Ordine Nuovo», I, n. 18, 13 settembre 1919, p. 141 e il n. 22, 18 ottobre 1919, p. 170.

⁶ NM, p. 291. Un documento del movimento «pro schola libera» è il lungo articolo del suo co-fondatore (con Giuseppe Allievo) Giuseppe Piovano, *La libertà della scuola in Italia dallo statuto in qua* [I], «Rivista internazionale di scienze sociali e discipline ausiliarie», vol. 64, fasc. 256, 30 aprile 1914, pp. 457-66; [II], vol. 65, fasc. 257, 31 maggio, pp. 28-45; [III], fasc. 258, 30 giugno, pp. 164-89; [IV], fasc. 259, 31 luglio, pp. 314-43; [V], fasc. 260, 31 agosto, pp. 435-54. Cfr. anche l'articolo, successivo alla riforma Gentile della scuola, di A. Gemelli, *I postulati dei cattolici italiani in ordine alla legislazione scolastica* [I], «Rivista internazionale di scienze sociali e discipline ausiliarie», vol. 105, fasc. 400, maggio 1926, pp. 3-14; [II], fasc. 401, giugno 1926, pp. 97-117.

Nello stato dei Consigli, la scuola rappresenterà una delle più importanti ed essenziali attività pubbliche. Diciamo anzi: allo sviluppo e alla buona riuscita della scuola comunista è legato lo sviluppo dello stato comunista, l'avvento di una democrazia in cui sia assorbita la dittatura del proletariato.⁷

L'elogio del fiorire delle iniziative private – che con la scuola libera aderisce a una sorta di liberalismo spinto oltre il suo estremo limite – lascia ora il posto all'immagine della scuola come chiave di volta dell'edificio politico del comunismo, perché solo se la scuola sarà in grado di formare realmente, al contempo, alla disciplina e alla critica, non sacrificando nessuna delle due dimensioni, la dittatura del proletariato assumerà concretamente la forma di una *superiore democrazia*.

L'oscillazione tra ultra-liberalismo e collettivismo democratico è in parte apparente, in quanto si riferisce a due attitudini diverse per obiettivo e situazione: in un caso si tratta di sottrarre le energie proletarie alla paralizzante e svilente tutela dello Stato borghese, nell'altro il problema consiste invece nel dare forma positivamente a un diverso tipo di potere politico. E infatti, in testi di poco successivi a quella *Postilla* del giugno 1919, Gramsci associa strettamente le iniziative di auto-educazione poste in atto dagli operai a un'idea di libertà e spontaneità che però è già, immediatamente, un fatto collettivo.

Questo nesso è particolarmente evidente nella presentazione dello studio di Aldo Oberdorfer su Leonardo da Vinci, pubblicato a puntate su «L'Ordine Nuovo» a partire dal 23 agosto 1919. In questo numero, riferendosi alla decisione di pubblicare in una rassegna comunista un saggio su un argomento a prima vista distante dalle esigenze della lotta politica e ideologica, Gramsci rivendica per il proletariato l'eredità di un «cumulo di nozioni tramandate da un millenario lavoro di pensiero», di «elementi che hanno un valore eterno, che non possono e non debbono perire». «La scuola socialista – aggiunge –, quando sorgerà, sorgerà necessariamente come una scuola completa, tenderà ad abbracciare subito tutti i rami dell'umano sapere». Questa esigenza di un'umanità completa, non segmentata in gradi e gerarchie, viene già sentita attualmente – aggiunge – da quegli operai,

⁷ ON, p. 99.

ai quali la lotta di classe ha dato un senso nuovo di dignità e di libertà, che, quando leggono i canti dei poeti o sentono fare i nomi degli artisti e dei pensatori, si chiedono con rammarico: «Perché la scuola non ha insegnato queste cose anche a noi?» [...] Il compito tende ora ad attuarsi per altre vie, liberamente, attraverso spontanee associazioni di uomini animati dal desiderio comune di migliorare sé stessi. Perché un giornale non potrebbe essere il centro di uno di questi gruppi?⁸

In queste «spontanee associazioni» si realizza la sintesi di individualità e collettività, libertà e disciplina, e quella di universalità umanistica e politicità della cultura. E infatti, lanciando la proposta di porre il settimanale comunista al centro di questo processo di auto-formazione, Gramsci non solamente stringe in un nesso strettissimo, sul piano del contenuto, politica impegnata e cultura disinteressata; ma enuncia apertamente, su quello formale, l'idea che la creazione di *una struttura organizzativa* (il giornale) non è affatto in contrasto con la libera spontaneità delle energie proletarie.⁹

Ciò ebbe come ricaduta, pochi mesi dopo, il varo della «Scuola di cultura e propaganda socialista» (dove, nuovamente, si noti l'endiadi *cultura e propaganda*: l'universalità della produzione culturale viene posta immediatamente a contatto con la particolarità del lavoro di propaganda e agitazione), che vide la decisiva partecipazione di Zino Zini¹⁰ e che fu, molto più del Club di vita morale (risalente al dicembre 1917),¹¹ la diretta premessa delle “scuole” promosse in seguito da

⁸ *Cronache dell'«Ordine Nuovo»*, «L'Ordine Nuovo», I, n. 15, 23 agosto 1919, p. 111, ON, pp. 174-75.

⁹ Questo stesso approccio al nesso tra cultura e organizzazione (cioè, la rivista) è sostenuto da Mario Montagnana nella sua relazione al Congresso dei giovani socialisti piemontesi (3-4 agosto 1919), pubblicata con il titolo *Cultura e propaganda socialista* nel numero precedente de «L'Ordine Nuovo» (I, n. 14, 16 agosto 1919, pp. 105-6: 105): «“L'Ordine Nuovo” deve essere, per i giovani socialisti, quello che era, pochi anni or sono, per la parte più intelligente della borghesia, la rivista *La Voce*, che si pubblicava a Firenze. Deve essere cioè il fulcro attorno a cui tutte le intelligenze e tutte le volontà di comprendere e di sapere, si svolgono e si sviluppano. Ad esso noi dobbiamo prospettare tutti i problemi che a noi si presentano e le soluzioni che a questi noi proporremo, ed il gruppo di compagni che hanno accettato la così ardua ma pur così utile impresa, devono aiutarci e guidarci nel nostro cammino; diffondere quanto vi è di buono nel nostro pensiero e contraddire quanto vi è in esso di erroneo e di falso». Il parallelo con «La Voce» viene definito «curioso» da P. Spriano («L'Ordine Nuovo» e *i Consigli di fabbrica*, Torino, Einaudi, 1971, p. 53), ma cfr. L. Paggi, *Antonio Gramsci e il moderno principe*. I. *Nella crisi del socialismo italiano*, Roma, Editori Riuniti, 1970, pp. 207-8 sulla relazione di Montagnana, e più in generale tutto il cap. intitolato *La «Voce» socialista* (pp. 207-29).

¹⁰ Su Zini si veda F. Giasi, *Zini, Zino*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. 100, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2020, pp. 716-20.

¹¹ Sul Club di vita morale, formato da Gramsci nell'autunno 1917 insieme ai più giovani Carlo

Gramsci. Ne «L'Ordine Nuovo» del 20 dicembre 1919 egli scrive che questa scuola si oppone diametralmente a quella borghese, perché in essa gli operai possono soddisfare un «desiderio di apprendere» che è sorto direttamente

da una concezione del mondo che la vita stessa ha loro insegnato e ch'essi sentono il bisogno di chiarire, per possederla completamente, per poterla pienamente attuare. È una unità che preesiste e che l'insegnamento vuole rinsaldare, è una vivente unità che nelle scuole borghesi invano si cerca di creare.¹²

Il contrasto tra il vacuo formalismo della cultura borghese e l'unità vivente che caratterizza quella socialista è un *refrain* degli anni torinesi, anche al di là del terreno scolastico o educativo. Alla fine del 1919, tuttavia, tale contrasto si è pienamente fuso con la coppia formata dalla concezione del mondo ancora confusa, *ma già esistente*, degli operai di fabbrica (il discorso inaugurale di Zini alla Scuola portava il titolo *Da cittadino a produttore*),¹³ e l'organizzazione di una scuola in cui è già riconoscibile la forma che più tardi assumerà, nell'ideario politico gramsciano, il "partito comunista" in quanto nucleo di elaborazione collettiva e democratica di un «nuovo tipo umano».¹⁴

In un testo teso, dai toni drammatici, come è l'articolo *Il Partito comunista*, pubblicato ne «L'Ordine Nuovo» in due parti nei numeri del 4 settembre e del 9 ottobre 1920 (dunque: durante e subito dopo l'occupazione delle fabbriche), è leggibile questo nesso tra scuola e partito:

Il Partito comunista è lo strumento e la forma storica del processo di intima liberazione per cui l'operaio da *esecutore* diviene *iniziatore*, da *massa* diviene *capo* e *guida*, da braccio diviene cervello e volontà; nella formazione del Partito comunista è dato cogliere il germe di libertà che avrà il suo sviluppo e la sua piena espansione dopo che lo Stato operaio avrà organizzato le condizioni materiali necessarie.¹⁵

Boccardo, Attilio Carena e Andrea Viglono, cfr. *Scritti*, 2, p. 596, nota 5.

¹² *Cronache dell'«Ordine Nuovo»*, «L'Ordine Nuovo», I, n. 30, 20 dicembre 1919, p. 233, ON, pp. 361-62.

¹³ Zini tenne poi altre tre lezioni, intitolate rispettivamente *Determinismo economico e materialismo storico*, *Il Manifesto dei comunisti*, *La giustizia*. Cfr. Giasi, Zini, Zino, cit., p. 718.

¹⁴ Elaborazione che avviene sempre e comunque, in relazione alle esigenze dello sviluppo delle forze produttive, con metodi in cui *coercizione* e *consenso* si combinano in vario modo. Cfr., in relazione al liberalismo come epoca storica, Quaderno 15, § 74: *QC*, p. 1833 sul freudismo come «studio dei contraccolpi morbosi che ha ogni costruzione di "uomo collettivo", di ogni "conformismo sociale", di ogni livello di civiltà».

¹⁵ *Il Partito Comunista [I]*, «L'Ordine Nuovo», II, n. 15, pp. 113-14, ON, p. 655.

Tuttavia, rispetto agli interventi dell'anno precedente, viene ora a mancare la convinzione che una spinta "spontanea" sia già in atto, una spinta alla quale si tratta di conferire una forma, di apportare un "chiarimento". In questo articolo, in cui Gramsci si congeda definitivamente dal Partito socialista ma anche prende atto della fine del ciclo impetuoso di lotte iniziato alla fine del 1918, il cambio di prospettiva è radicale.¹⁶ Il partito è ora definito il frutto di un «miracolo», cioè un fatto irriducibile alla dinamica immanente del lavoro di fabbrica:

Il fatto stesso che l'operaio riesca ancora a pensare, pur essendo ridotto a operare senza sapere il come e il perché della sua attività pratica, non è un miracolo? Questo miracolo dell'operaio che quotidianamente conquista la propria autonomia spirituale e la propria libertà di costruire nell'ordine delle idee, lottando contro la stanchezza, contro la noia, contro la monotonia del gesto che tende a meccanizzare e quindi a uccidere la vita interiore, questo miracolo si organizza nel Partito comunista, nella volontà di lotta e di creazione rivoluzionaria che si esprime nel Partito comunista.¹⁷

2. *Lo Stato come organismo etico*

Riassumendo, si può dire che all'opposizione tra la vacuità cadaverica dell'istituzione scolastica borghese e la pienezza di vita dei tentativi socialisti e proletari di esprimere liberamente un bisogno vitale e spontaneo di cultura, fa da *pendant*, negli interventi torinesi di Gramsci, l'idea che i processi di auto-formazione dei proletari possano e debbano combinarsi a momenti di *articolazione organizzativa*, in cui spontaneità e disciplina, democrazia e potere si colleghino armonicamente. Questo modo di ragionare presuppone un'idea più generale della vita sociale, in cui i processi pedagogici e quelli politici passano per gli stessi canali e anzi finiscono per essere la stessa cosa sotto due nomi differenti. Il contrasto tra la politica borghese e quella proletaria non sta dunque nell'esserci o meno un contenuto pedagogico della politica, ma nella rispondenza di questo contenuto alla storia intesa nel suo senso più generale e universale, e dunque, come conseguenza, nella sua capacità di "fare presa" sulla vita concreta delle masse, di esprimere i loro "bisogni" senza distorsioni o sviamenti.

¹⁶ Cfr. Paggi, *Antonio Gramsci e il moderno principe*, cit., pp. 336-40.

¹⁷ *Il Partito Comunista [I]*, cit., ON, p. 654.

Gramsci oppone, è vero, il carattere burocratico e autoritario sia della scuola, sia dello Stato borghese alla democrazia sostanziale di queste stesse realtà in ambito socialista. Ma mentre prima della rivoluzione del 1917 la dicotomia è in prevalenza quella che vede fronteggiarsi gli opprimenti poteri pubblici e le libere energie private, con l'ottobre russo il quadro si fa più complesso, e subentra il tentativo di riconoscere nei Consigli di fabbrica il processo di costituzione di una nuova *sfera pubblica*, alternativa a quella liberale. In parallelo, Gramsci avvia uno studio delle forme giuridiche sovietiche come capaci di modellare un potere statale che sia effettivamente l'espressione della volontà di emancipazione delle masse popolari.¹⁸

È allora la stessa *nozione* di Stato che subisce, di fatto se non in via esplicita, una profonda trasformazione. Gramsci avvia una ricerca sulle forme della vita pubblica che, sorgendo nei gangli della sfera privata, mettono in discussione la sfera di legittimità precedente, producendo, di fatto, forme alternative non solo di cultura e morale, ma di diritto. E corrispettivamente, l'immagine di uno Stato borghese come organismo inerte, defunto, meramente parassitario deve subire una revisione che ne metta in luce la volontà di incidere attivamente nella formazione della mentalità popolare, cioè di penetrare in quella sfera "privata" che però, nella realtà, si compenetra sempre a sua volta con quella pubblica.

Ne nasce una riflessione di teoria politica fortemente originale, nella quale l'idea soreliana dell'autonomia dei produttori si combina con quella hegeliana dello Stato etico, a condizione ovviamente di privare la prima dei suoi tratti spontaneistici e la seconda di quelli tradizionalistici e conservatori. Si ha così, da una parte, l'uso di suggestioni soreliane (e in parte anche proudhoniane) riguardanti l'idea di una base giuridica sorgente in modo autonomo dalla prassi collettiva nelle fabbriche, nei sindacati, e nei consigli.¹⁹ Dall'altra, l'elaborazione dell'idea dello «Stato etico o di cultura» come lo ritroveremo nei *Quaderni del carcere*.

¹⁸ La dimensione consiliare come sviluppo di una nuova sfera pubblica è stata studiata in particolare da Paggi, *Antonio Gramsci e il moderno principe*, cit., pp. 253-64, che ha sottolineato il carattere soreliano dell'anticipazione morale e giuridica del nuovo Stato; e da F. De Felice, *Serrati, Bordiga, Gramsci e il problema della rivoluzione in Italia (1919-1920)*, Bari, De Donato, 1971, pp. 291-311, che ha mostrato come Gramsci sviluppi sistematicamente l'esperienza bolscevica del "dualismo di potere".

¹⁹ Cfr. in particolare *La compagnia di Gesù*, «Avanti!», 9 ottobre 1920, ON, p. 706: «Cosa sono i comunisti, in Italia come in Russia? Sono uomini che tentano di orientarsi in questo panorama di rovine e di miseria, che cercano di identificare, fra tanta desolazione, i sentimenti e le forze reali

Non è possibile seguire neanche a grandi linee il divenire di queste due tematiche, che del resto si intrecciano a ogni passo con la prassi politica di Gramsci, con la prospettiva assunta in base al ruolo politico da lui ricoperto e, non da ultimo, con gli sviluppi storico-politici dell'Italia e dell'Europa nel corso degli anni Venti.²⁰ Mi limiterò a ricordare che nel periodo compreso tra il ritorno in Italia nel maggio del 1924 e l'arresto l'8 novembre 1926, si delinea nell'approccio del segretario del PCd'I un'importante novità: la progressiva separazione della categoria di "intellettuali" da una classe sociale specifica (la piccola borghesia), con la connessa idea che ogni classe sociale "produce" la propria categoria di intellettuali.²¹

Questa idea è un'innovazione che comporta conseguenze di grande rilievo. Nella figura dell'intellettuale, così ridefinita, convergono infatti concretamente le due linee a cui si è accennato, quella (sia detto in modo riassuntivo) soreliana e quella hegeliana, cioè quella dell'auto-costituzione dei proletari dal basso e quella della costruzione del popolo dall'alto, da parte dello Stato. L'intellettuale è infatti sempre, anche quando è un intellettuale esclusivamente tradizionale, espressione di entrambi i fronti (e spesso si tratta della stessa figura, in due situazioni distinte),²² e per questa ragione l'idea di un potere defunto e mortifero, perché privo di giustificazione storica, opposto

e vitali che possono diventare il sostegno di nuove istituzioni, di un nuovo edificio sociale, di un nuovo Stato. Sono operai che hanno fede nella loro classe, che di essa vogliono fare la fonte di un nuovo diritto, di ordinamenti nuovi». Tra le possibili fonti in Sorel, cfr. i suoi *Matériaux d'une théorie du prolétariat*, Paris, M. Rivière et C.^{ie}, 1919, pp. 99-115 (queste pagine corrispondono a un paragrafo de *L'avenir socialiste des syndicats*, rifuso in questo libro), dove il teorico sindacalista francese, prendendo le mosse da alcuni testi di Marx (*Misère de la philosophie*, *Il capitale*, *Critica del Programma di Gotha*), sostiene che Marx teorizza la possibilità di realizzare la trasformazione sociale «par un mécanisme intérieur; c'est dans le sein du prolétariat, c'est au moyen de ses ressources propres, que doit se créer le droit nouveau» (ivi, p. 101). Gramsci conosceva questo testo di Sorel (cfr. ON, p. 235). Su questo peculiare uso di Sorel cfr. L. Rapone, *Cinque anni che paiono secoli. Antonio Gramsci dal socialismo al comunismo (1914-1919)*, Roma, Carocci, 2011, pp. 339-45.

²⁰ Per il periodo precedente la partenza da Torino, Paggi (*Antonio Gramsci e il moderno principe*, cit., pp. 391-405) ha mostrato come Gramsci utilizzi la *Filosofia del diritto* di Hegel per analizzare la crisi decisiva dello Stato liberale.

²¹ Cfr. F. Frosini, *Gli «intellettuali»: dal «popolo-massa» al «popolo-nazione»*, in *Nazione, popolo, nazionale-popolare. Una costellazione gramsciana*, a cura di G. Cospito, G. Francioni, F. Frosini, Como-Pavia, Ibis, 2023, pp. 127-49: 127-31.

²² Cfr. NPM, p. 69: «In ogni paese lo strato degli intellettuali è stato radicalmente modificato dallo sviluppo del capitalismo. [...] L'industria ha introdotto un nuovo tipo di intellettuale; l'organizzatore tecnico, lo specialista della scienza applicata. [...] Nei paesi invece dove l'agricoltura esercita un ruolo ancora notevole o addirittura preponderante, è rimasto in prevalenza il vecchio tipo, che dà la massima parte del personale statale e che anche localmente, nel villaggio e nel

all'immagine di un'insorgenza popolare vitale, diventa perfettamente priva di senso. Non solamente perché i due schieramenti adoperano le stesse armi (l'egemonia, come sintesi di forza e consenso), ma perché lo Stato borghese, in quanto si regge sul *lavoro degli intellettuali*, non può più essere pensato come un "apparato" incapace di espandersi al di là della sfera della repressione e del controllo meramente esteriore e coercitivo. Adoperando gli intellettuali, lo Stato include sempre anche il ricorso all'arma della convinzione, della direzione, della lotta per il consenso.

Ripetiamolo: già con i consigli di fabbrica come organismi "pubblici" Gramsci aveva messo in discussione la dicotomia tra "pubblico" e "privato", tra istituzione defunta e vitalità popolare; ma è solo nei *Quaderni del carcere* che leggiamo l'affermazione esplicita che ogni Stato è «Stato etico o di cultura». È questo il titolo di un testo della *Terza Serie* di *Appunti di filosofia* (Quaderno 8 [b], § 14 [G 179], dicembre 1931)²³ che vale la pena di citare per intero:

Stato etico o di cultura ~ Mi pare che ciò che di più sensato e concreto si possa dire a proposito dello Stato etico e di cultura è questo: - ogni stato è etico in quanto una delle sue funzioni più importanti è quella di elevare la grande massa della popolazione a un determinato livello culturale e morale, livello (o tipo) che corrisponde alle necessità di sviluppo delle forze produttive, e quindi agli interessi delle classi dominanti. La scuola come funzione educativa positiva e i tribunali come funzione educativa repressiva e negativa sono le attività statali più importanti in tal senso: ma in realtà al fine tendono una molteplicità di altre iniziative e attività cosiddette private che formano l'apparato dell'egemonia politica e culturale delle classi dominanti. La concezione di Hegel è propria di un periodo in cui lo sviluppo in estensione della borghesia poteva apparire illimitato, quindi l'eticità o universalità di essa poteva essere affermata: tutto il genere umano sarà borghese. Ma in realtà solo il gruppo sociale che pone la fine dello Stato e di se stesso come fine da raggiungere, può creare uno Stato etico, tendente a porre fine alle divisioni interne di dominati ecc. e a creare un organismo sociale unitario tecnico-morale.²⁴

borgo rurale, *esercita la funzione di intermediario tra il contadino e l'Amministrazione in generale*. Nell'Italia meridionale predomina questo tipo, con tutte le sue caratteristiche: *democratico nella faccia contadina, reazionario nella faccia rivolta verso il grande proprietario e il governo*» (cors. miei).

²³ Le datazioni sono tratte, qui e altrove, dalle tabelle di lavoro dell'Edizione Nazionale dei *Quaderni del carcere*, stabilite da Gianni Francioni, che riprendono e aggiornano quelle stampate in appendice a G. Cospito, *Verso l'edizione critica e integrale dei "Quaderni del carcere"*, «Studi storici», LII, 2011, n. 4, pp. 896-904.

²⁴ *QC*, pp. 1049-50.

Con una movenza tipica dei *Quaderni*, Gramsci assegna a un'espressione – in questo caso: “Stato etico” – due significati distinti ma collegati:²⁵ uno ideologico-utopico e uno storico-reale. Ogni Stato è etico, ma in modi e gradi differenti: il caso francese giacobino sarà diverso da quello italiano risorgimentale. Ma la tipologia che è possibile costruire in base all'analisi di questo “gradiente” di “ideologicità” (che è in parte una proiezione utopica, in parte, con movenza contraria, un modo per evitare di affrontare la questione nella sua concretezza) rinvia a un significato anti-utopico del termine, che può appartenere solamente a quel tipo di potere, che – per riprendere l'espressione perspicua adoperata nella *Postilla* del giugno 1919 – sappia costruire una *democrazia* capace di assorbire in sé la *dittatura* di classe in cui lo Stato consiste.

Il termine *egemonia* (presente nel testo appena letto) è sottoposto alla stessa dilatazione e differenziazione semantica, ciò che rende possibile comprendere unitariamente, e al contempo distinguere, egemonia borghese e proletaria, senza cadere nell'illusione di una reciproca esteriorità (e della correlativa opposizione dicotomica ed escludente), ma anche senza identificarle.²⁶

Nel testo del Quaderno 8 [b] appena letto, le nozioni di eticità, Stato, intellettuali vengono strette in una comprensione unitaria, in cui, come si è visto, trova posto *anche la scuola* «come funzione educativa positiva». Ma la stessa logica qui all'opera – che ha oramai infranto la dicotomia pubblico/privato («una molteplicità di altre iniziative e attività *cosidette* private») – spingerà più tardi Gramsci a spezzare anche quella tra la funzione educativa «positiva» e quella «repressiva e negativa».

Già in questo testo, parlare dei tribunali come «funzione educativa repressiva e negativa» comporta l'attribuzione a essi di un'istanza pedagogica, opposta a quella dell'istituto scolastico, ma interna allo

²⁵ Su questo concetto cfr. in dettaglio l'articolo di Giuliano Guzzone in questo fascicolo.

²⁶ Questo punto, che rappresenta uno snodo cruciale della riflessione gramsciana sull'egemonia, non è stato trattato, a parere di chi scrive, con l'attenzione che meritava, con la conseguenza che le discussioni ruotanti attorno al significato del termine “egemonia” in Gramsci si sono dibattute tra una concezione “svuotata”, ridotta alla “cultura” e alla sua dimensione borghese, e una, viceversa, eccessivamente “piena”, privata della sua dimensione istituzionale e condannata a una funzione di eterna opposizione e resistenza. Per un tentativo di ricostruzione e messa a punto complessive, mi permetto di rinviare al mio *Egemonia borghese ed egemonia proletaria nei Quaderni del carcere: una proposta di riconsiderazione*, in *Un nuovo Gramsci. Biografia, temi, interpretazioni*, a cura di G. Francioni e F. Giasi, Roma, Viella, 2020, pp. 279-300.

stesso piano di intervento. La novità si fa però esplicita nelle note sul rinnovamento del diritto (nel Quaderno 8 [c], § 62 [G 62], di poco posteriore – risale al febbraio 1932 – al testo sullo «*Stato etico o di cultura*»), in particolare di quello penale, affiancato «da una attività premiante» come parte di un'attività dello Stato «come “educatore”»;²⁷ e ancor di più in quelle, più tarde, sul concetto di “legislatore”, di “funzionario”, di “polizia”,²⁸ sfumano i confini tra stimolo e punizione, tra contenimento esterno e condizionamento interno, insomma tra disciplinamento e spontaneità, tra “alto” e “basso” (il che non vuol dire che, sfumando i confini, si perda del tutto la distinzione, ma solamente che tale distinzione non potrà più essere fissata univocamente, e che in ciascuna delle due dimensioni sarà contenuta, in misura volta a volta differente, anche l'altra, a essa opposta).

Tutto ciò era del resto già pienamente delineato nel § 138 del Quaderno 6 (agosto 1931), in cui l'egemonia era stata identificata, in condizioni di «guerra di posizione» (cioè di lotta politica in società totalmente mobilitate e organizzate)²⁹ con «una forma di governo più “intervenzionista”, che più apertamente prenda l'offensiva contro gli oppositori e organizzzi permanentemente l'“impossibilità” di disgre-

²⁷ «In realtà lo Stato deve essere concepito come “educatore”, in quanto appunto tende a creare un nuovo tipo o livello di civiltà; come ciò avviene? Per il fatto che si opera essenzialmente sulle forze economiche, che si riorganizza e si sviluppa l'apparato di produzione economica, che si innova la struttura, non deve trarsi la conseguenza che i fatti di sovrastruttura siano abbandonati a se stessi, al loro sviluppo spontaneo, a una germinazione casuale e sporadica. Lo Stato è una “razionalizzazione” anche in questo campo, è uno strumento di accelerazione e taylorizzazione, opera secondo un piano, preme, incita, sollecita ecc. L'aspetto negativo o repressivo di questa attività è appunto la giustizia penale, il diritto penale, che non può essere staccato da tutto il complesso dell'attività positiva o incivilizzatrice. D'altronde, se non si parte da punti di vista astratti, si vede che il “diritto penale” si è ampliato, ha assunto forme originali ed è stato integrato da una attività premiante (da una specie di “gogna della virtù”, che non è la filistea istituzione pensata da E. Sue)» (Quaderno 8 [c], § 62: *QC*, pp. 978-79). Sulla gogna della virtù (*pilori de la vertu*) tratta da E. Sue *via* Marx ed Engels, cfr. Quaderno 3, § 53 [G 52]: *QM*, p. 491 (e la nota 189 a p. 604).

²⁸ Sull'estensione della funzione di *polizia* cfr. Quaderno 9 [d], § 15 [G 133] e Quaderno 14, § 31 [G 34]; sul concetto di *legislatore* cfr. Quaderno 14, § 6 [G 9] e Quaderno 2, § 151 [G 150]; su quello di *funzionario* cfr. Quaderno 8 [c]: § 142 [G 142]. Infine, sulla trasformazione della funzione di direzione politica in funzioni «tecniche di propaganda, di polizia, di influsso morale e culturale» nei «paesi dove esiste un partito unico e totalitario di Governo» Gramsci si sofferma nel Quaderno 17, § 37: *QC*, p. 1939.

²⁹ Su questa lettura non evoluzionistica della “guerra di posizione” (intesa cioè non, come nella *vulgata*, nel senso di società complesse *vs.* società poco sviluppate, ma posta in relazione al tipo e intensità di organizzazione della struttura sociale) cfr. il mio *La religione dell'uomo moderno. Politica e verità nei «Quaderni del carcere» di Antonio Gramsci*, Roma, Carocci, 2010, pp. 210-26.

gazione interna».³⁰ A questo scopo concorrono (in modi diversi ma intrecciati) la scuola, i tribunali, la polizia e una molteplicità di altre agenzie e attività più o meno “informali”.

3. Il concetto di “personalità”

Sembra dunque che, una volta ridefinito lo Stato come (Quaderno 15, § 10) «tutto il complesso di attività pratiche e teoriche con cui la classe dirigente giustifica e mantiene il suo dominio non solo ma riesce a ottenere il consenso attivo dei governati»,³¹ non sia più pensabile uno spazio “esterno”, nel quale costruire una politica – e quindi una pedagogia – *alternative*. Le cose stanno però altrimenti. Già nel Quaderno 3, § 18 Gramsci annota che le forme di autonomia delle classi subalterne, abolite dallo Stato moderno in quanto istituzioni feudali separate, ma rinate al suo interno «come partito, sindacato, associazione» di cultura», vengono quindi assorbite dalla «dittatura moderna» che «si sforza di incorporarle nell’attività statale». ³² Il testo termina qui, ma tutto ciò che segue, nei *Quaderni*, è inteso a dimostrare che questo assorbimento è un lavoro *infinito*: che lo sforzo di incorporazione non può mai dirsi terminato; e che anzi lo stesso dispiegamento “totalitario” della politica, lungi dal marcare un salto qualitativo capace di porre fine all’emorragia di energie popolari, è segnale di questa incompletezza.³³

Si tratterà pertanto di capire su quali basi poggia questa convinzione che, senza ricadere in immagini astratte di un “fuori” dello Stato (immagini legate all’idea antiquata – per Gramsci – di uno Stato come *esterno* alla società civile), ne sancisce la costitutiva incompletezza e fragilità.³⁴ Intanto, va detto che il progetto di incorporare tutte

³⁰ *QC*, p. 802.

³¹ *QC*, p. 1765.

³² *QM*, p. 459.

³³ Per una ricostruzione dettagliata di questa dinamica “totalitaria” cfr. il mio *La «politica totalitaria» e la crisi dello Stato*, in *Crisi e rivoluzione passiva. Gramsci interprete del Novecento*, a cura di G. Cospito, G. Francioni e F. Frosini, Como-Pavia, Ibis, 2021, pp. 243-69.

³⁴ Il richiamo di Gramsci al “gorilla ammaestrato” [che] rimane pur sempre uomo e pensa di più o per lo meno ha molta maggior possibilità di pensare, almeno quando ha superato la crisi di adattamento» (Quaderno 4 [c], § 4 [G 52]: *QM*, p. 795) è di carattere estemporaneo e comunque marginale nell’economia del ragionamento sulle forme di emancipazione dei lavoratori. Ciò che per Gramsci conta è piuttosto l’incoercibile spontaneità tendente alla libertà, che riflette un’antropologia di matrice spinozistica, la cui plausibilità è emersa in modo sempre più netto negli ultimi anni. Cfr. in particolare A. Di Meo, «La tela tessuta nell’ombra arriva a compimento». *Processi molecolari, psicologia e storia nel pensiero di Gramsci*, «Il cannocchiale. Rivista di studi filosofici», XLVIII, 2012, n. 3, pp. 77-139, ristampato in Id., *Decifrare Gramsci. Una lettura filologica*, Roma,

le forme di autonomia delle classi subalterne nello Stato è possibile solo grazie al loro spostamento *dalla sfera privata in quella pubblica*, vale a dire grazie alla loro politicizzazione. Ogni attività, di qualsiasi tipo – cultura, riproduzione, medicina, ozio, e ovviamente educazione, in tutte le sue accezioni, anche molto estese e indirette – diventa immediatamente “affare dello Stato”, fatto politico. Diventa fatto politico – si noti – in quanto rientra in un vasto progetto pedagogico di massa, e di tipo capillare e pervasivo.³⁵

Ciò significa che in ogni tipo di rapporto umano, anche in quello più personale e disinteressato, si esercita un potere e al contempo si attua un disegno pedagogico. Questa compresenza non è però univoca, ma aperta e indecisa. Gramsci mette a fuoco tale aspetto in un testo del Quaderno 10 (§ 45) [G II, 44]:

il rapporto pedagogico non può essere limitato ai rapporti specificatamente “scolastici”, per i quali le nuove generazioni entrano in contatto con le anziane e ne assorbono le esperienze e i valori storicamente necessari “maturando” e sviluppando una propria personalità storicamente e culturalmente superiore. *Questo rapporto esiste in tutta la società nel suo complesso e per ogni individuo rispetto ad altri individui*, tra ceti intellettuali e non intellettuali, tra governanti e governati, tra élites e seguaci, tra dirigenti e diretti, tra avanguardie e corpi di esercito. Ogni rapporto di “egemonia” è necessariamente un rapporto pedagogico.³⁶

Se è vero che ogni individuo, in quanto agente sociale, viene reso “fungibile” per il lavoro egemonico, per la pedagogia di massa, è anche vero che questa “funzionalizzazione” emerge a partire da uno spazio più ampio, in cui, prima ancora di strutturarsi verticalmente (alto/basso) e in forma binaria (governanti/governati ecc.), le relazioni pedagogiche/egemoniche si svolgono *in assenza di un “verso” prefissato*, secondo una molteplicità non binaria e ovviamente non univoca di tentativi e impulsi in molte direzioni (verticali, orizzontali, oblique), che legano il singolo all’insieme sociale per la mediazione delle differenti “cerchie” di cui entra a far parte.

Bordeaux, 2020, pp. 134-202, e il recente S. Pirotta, *Oltre il soggetto: appunti sul Gramsci “molecolare” tra psicologia e “filosofie della vita”*, «International Gramsci Journal», vol. 5, n. 4, 2024, pp. 187-212; <https://doi.org/10.14276/igi.v5i4.473>.

³⁵ La consapevolezza che Gramsci ha dell’attuarsi di questo processo è testimoniata dall’idea del funzionariato informale descritta nel Quaderno 8 [c]: § 142 [G 142]: *QC*, pp. 1028-29.

³⁶ Quaderno 10, § 45 [G II, 44]: *QC*, p. 1331, cors. mio.

Il lavoro dello Stato, inteso come «complesso di attività pratiche e teoriche», consiste nel “catturare” l’energia che è sempre circolante in questo spazio e nel conferirle una forma, un ordine. Ma ciò non sarebbe possibile se questa energia non fosse *già, fin dall’inizio, dotata di una struttura interna, di una “forma”, di un “ordine”*. Questo complesso di relazioni è infatti personale e individuale solo in quanto è già, da subito, sociale: di una socialità “associativa”, “intramata”, per così dire, nelle cerchie di cui l’individuo è sempre, comunque, partecipe. Non si tratta dunque di afferrare o contenere o neutralizzare il caos, ma di “piegare” a *una certa* logica un complesso di relazioni che ne possiede già una: una logica che coniuga già l’individuo nella dimensione sociale. O più precisamente: si tratta di “ridurre” a una logica binaria e verticale un complesso di relazioni regolate da una logica più ricca, complessa e mobile.

Per tentare di rendere più concreta quest’ultima osservazione, è opportuno considerare in dettaglio il concetto di *personalità*, che è al centro del testo del Quaderno 10 appena ricordato (le nuove generazioni – si legge – entrano in contatto con le anziane «“maturando” e sviluppando una propria personalità storicamente e culturalmente superiore»).

Anzitutto, occorre notare che in tutta una prima fase, fino all’incirca alla primavera del 1931, il termine *personalità* viene adoperato nei *Quaderni* in modo tradizionale, come sinonimo di individualità spiccata e profilata.³⁷ Un uso innovativo si registra però in un testo del Quaderno 6 (§ 87, marzo-agosto 1931), dove, riflettendo sulla dicotomia, di matrice crociana, di etica e politica, Gramsci manifesta una profonda insoddisfazione per il confinamento della questione etica nella sfera privata, della società civile, e abbozza una lettura della

iniziativa giacobina dell’istituzione del culto dell’“Ente supremo”, [...] come un tentativo di creare identità tra Stato e Società Civile, di unificare dittatorialmente gli elementi costitutivi dello Stato in senso organico e più largo (Stato

³⁷ Cfr. ad esempio Quaderno 3, § 47 [G 46]: *QM*, p. 482 («Questo odio “generico” è ancora di tipo “semifeudale”, non moderno, e non può essere portato come documento di coscienza di classe: ne è appena il primo barlume, è solo, appunto, la posizione negativa e polemica elementare: non solo non si ha coscienza esatta della propria personalità storica, ma non si ha neanche coscienza della personalità storica e dei limiti precisi del proprio avversario»); Quaderno 3, § 50 [G 49]: *QM*, pp. 490-91 («Lo spirito di scissione, cioè il progressivo acquisto della coscienza della propria personalità storica»).

propriamente» detto e Società civile) in una disperata ricerca di stringere in pugno tutta la vita popolare e nazionale, ma [...] anche come la prima radice dello Stato moderno laico, indipendente dalla Chiesa, che cerca e trova in se stesso, nella sua vita complessa, tutti gli elementi della sua personalità storica.³⁸

La «personalità storica» è qui quella dello Stato – si può dire: dello «Stato etico o di cultura» – ed è pertanto collettiva; ma essa si costruisce «dittatorialmente», come disperato tentativo di realizzare la riduzione della complessa «vita popolare e nazionale». In ciò è il *limite* dell’iniziativa, ma il cammino è tracciato: occorre ripensare la nozione di personalità in maniera relazionale, e trovare il codice di traduzione del piano individuale in quello collettivo, della morale nella politica, della ricchezza multiversa delle relazioni interpersonali nella logica dicotomica e rigida del potere statale, senza che ciò appaia affidato alla sola iniziativa “disperata” della volontà politica.

Il passaggio decisivo avviene, a questo riguardo, nella primavera dell’anno seguente, il 1932 (anno decisivo per l’intero progetto dei *Quaderni*), in un’annotazione apparentemente marginale nel Quaderno 9 [c] (sul Risorgimento):

La personalità nazionale (come la personalità individuale) è un’astrazione fuori del nesso internazionale (e sociale). La personalità nazionale esprime un «distinto» del complesso internazionale, pertanto è legata ai rapporti internazionali.³⁹

L’idea che possiamo ricavare da questa immagine è la relazione speculare tra individuale e sociale, e tra nazionale e internazionale. Gramsci adopera una logica “trans-scalare” per pensare il rapporto tra i diversi piani, per cui tra la “socialità” immediata dell’ambiente in cui l’individuo si crea la propria personalità e il «complesso internazionale» in cui si colloca e definisce la vita nazionale, vi è traducibilità reciproca. Perde così di senso l’astratta opposizione dell’individualità alla collettività, dato che esse costituiscono due “distinti” di nessi di relazioni che sono le stesse su piani diversi.⁴⁰

³⁸ Quaderno 6, § 87: *QC*, p. 763.

³⁹ Q 9 [c], § 11 [G 99]: *QC*, p. 1161 (maggio-giugno 1932).

⁴⁰ Ho argomentato questo punto in *Alcune riflessioni sulla “transcalarità”*, «Rivista Geografica Italiana», CXXVI, 2019, n. 4, pp. 232-35; e in *Time and Revolution in Gramsci’s Prison Notebooks*, in *Revisiting Gramsci’s Notebooks*, ed. by F. Antonini, A. Bernstein, L. Fusaro, R. Jackson, Leiden-Boston, Brill, 2019, pp. 125-40.

Il termine *distinto* riprende solo in parte il concetto crociano, che a questa altezza è stato sottoposto da Gramsci a una profonda revisione.⁴¹ Esso non indica più, infatti, un momento trascendentale-eterno dello Spirito, ma la stabilizzazione e articolazione, sempre temporanea (nel senso di storico-transitoria, non in quello di capricciosamente o liberamente fluttuante), di relazioni sociali, tant'è vero che fuori di esse tale distinto è definito una mera «astrazione».

In questo modo il concetto di “personalità” conosce una duplice innovazione: in primo luogo, passa a designare la dimensione individuale e al contempo quella collettiva; inoltre, include il nesso attivo tra “interno” ed “esterno”. È evidente la contaminazione con la lettura delle marxiane *Tesi su Feuerbach*, da Gramsci tradotte poco tempo prima, nel 1930,⁴² in particolare con il concetto di «essenza umana» come «insieme dei rapporti sociali» (tesi 6) e con la reciprocità “educativa” tra individuo e ambiente (tesi 3). Va però detto che la combinazione di tutto ciò con la questione della personalità e con la logica trans-scalare è un contributo originale di Gramsci.

Il tema del nesso di traducibilità tra personalità individuale e collettiva viene svolto in alcuni testi del Quaderno 10⁴³ riguardanti la personalità individuale come intreccio di attività e passività nel nesso tra individuo e ambiente. Ma soprattutto esso si ritrova in un passaggio del § 1 del Quaderno 12 (maggio-giugno 1932) riguardante la «scuola creativa». Questa, si osserva, può sorgere solamente quando sia stato raggiunto – mediante un adeguato disciplinamento – un primo livello di «“conformismo” che si può chiamare “dinamico”»,⁴⁴ e una «“collettivizzazione” del tipo sociale». Solo a questo punto la «personalità,

⁴¹ Cfr. G. Guzzone, «Distinto», «distinzione», «distinguere»: un caso di traduzione nei Quaderni del carcere di Gramsci, «Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa. Classe di Lettere e Filosofia», quinta serie, IX, 2017, n. 2, pp. 493-525.

⁴² Cfr. *QT*, pp. 743-45. La traduzione di Marx viene avviata nel maggio 1930, dunque la versione delle *Tesi* (primo testo tradotto) può essere collocata in quel periodo (cfr. *QT*, pp. 885, 889).

⁴³ Cfr. in particolare Quaderno 10, §§ 45 [G II, 44] (agosto-dicembre 1932) e 55 [G II, 54] (febbraio 1933).

⁴⁴ Sulle alternative interne al conformismo cfr. Quaderno 9 [b], § 23 [G 23]: *QC*, p. 1110: «L'uomo-collettivo o conformismo imposto e l'uomo-collettivo o conformismo proposto (ma si può chiamare più conformismo allora?)». Cfr. inoltre Quaderno 7 [b], § 12 [G 12]: *QC*, p. 862: «Sul “conformismo” sociale occorre notare che la questione non è nuova e che l'allarme lanciato da certi intellettuali è solamente comico. Il conformismo è sempre esistito: si tratta oggi di lotta tra “due conformismi” cioè di una lotta di egemonie, di una crisi della società civile». Sulla relazione tra diritto e produzione di conformismo cfr. anche Quaderno 6, § 84.

divenuta autonoma e responsabile, ma con una coscienza morale e sociale solida e omogenea», potrà espandersi. Ma se la personalità non è «autonoma» se non in quanto *già* partecipe di un clima «morale e sociale» comune (se cioè non è stata previamente sottoposta a un processo di “conformizzazione” che solo in un secondo momento diventa “dinamica”), ne segue che l’emergere dell’individuo dallo sfondo collettivo non sarà altro che un’espressione *consapevole* di questo intreccio di rapporti che attraversano l’individuo, (con)formandolo; e *non* una presa di distanza da essi.

Si potrebbe dire, conclusivamente su questo punto, ancora di più. In termini gramsciani (del Gramsci dei *Quaderni*, beninteso) una personalità pienamente, compiutamente individuale non può essere pensata, realisticamente, come una reale separazione dall’ambiente (non s’intende qui l’ambiente di provenienza, per sceglierne consapevolmente e gradualmente un altro, ma l’ambiente *in quanto tale*): se ciò si desse, sarebbe qualcosa di analogo a ciò che Gramsci chiama «neolalismo»,⁴⁵ una bizzarria individuale, un linguaggio arbitrario e privato, non comunicativo né espressivo.

Quel processo di emancipazione che nel periodo ordinovista veniva realizzato in forma accelerata dai consigli di fabbrica, per cui Gramsci poteva adoperare un linguaggio “vitalistico”⁴⁶ che tendeva a presentare il processo di liberazione saltando la mediazione tra individuo e istituzione; nei *Quaderni* viene ripensato a partire dalla preliminare *neutralizzazione* dell’alternativa tra «spontaneità» e «direzione consapevole» («non esiste nella storia la “pura” spontaneità: essa coinciderebbe con la “pura” meccanicità»⁴⁷). Se, come si è visto, la “creatività” dell’allievo può solo essere *successiva* a una sua immersione nell’apprendimento di tipo “conformistico”, ciò significa che per Gramsci, a questa altezza, non sussiste né opposizione esclusiva, né separabilità completa di ciò che sul piano sociale è “attivo” e “passivo”. Questa conclusione deriva (e lo si potrebbe mostrare *in extenso*) dall’imporsi del *paradigma linguistico*, nella sua forma di *traducibilità dei linguaggi*. Questa postula

⁴⁵ Quaderno 9 [d], § 14 [G 132].

⁴⁶ Cfr. M. Ciliberto, *Gramsci e il linguaggio della vita*, «Critica marxista», XXVII, 1989, n. 3, pp. 679-99, e G. Piazza, *Metafore biologiche ed evolutivistiche nel pensiero di Gramsci*, in *Antonio Gramsci e il «progresso intellettuale di massa»*, a cura di G. Baratta e A. Catone, Milano, Unicopli, 1995, pp. 133-40.

⁴⁷ Quaderno 3, § 49 [G 48]: *QM*, p. 486.

un nesso tra teoria e pratica in cui la *riduzione* di una all'altra può aver luogo solo grazie alla *traduzione*, cioè al riconoscimento della presenza (e persistenza dialettica) della diversità all'interno dell'identità.⁴⁸

4. Le corporazioni "oltre" lo Stato

L'individuo è sempre un in qualche modo "sociale": «Che l'uomo non possa concepirsi altro che vivente in società è luogo comune, tuttavia non se ne traggono tutte le conseguenze necessarie *anche individuali*». Così in un testo del Quaderno 10 (§ 55) [G II, 54],⁴⁹ in cui viene toccata proprio la questione della personalità.

La società non si presenta però mai come un *continuum* generico, indistinto. Per Gramsci, essa è un insieme di relazioni sociali strutturate in modo sempre specifico. Più precisamente (cito dallo stesso testo): «L'individuo non entra in rapporti con gli altri uomini per giustapposizione, ma organicamente, cioè in quanto entra a far parte di organismi dai più semplici ai più complessi», alcuni dei quali, si precisa, «sono necessari, altri volontari». È in questa serie di "cerchie" che circola e si distribuisce l'energia sociale sulla quale interviene lo Stato, riformandone la struttura e adattandola – o tentando di adattarla – alla dimensione egemonica di volta in volta dominante (secondo il modello multiverso/dicotomico illustrato sopra). Il lavoro degli intellettuali consiste precisamente in una continua opera di adattamento e riduzione delle molteplici proposte sorgenti dalla sfera degli «organismi» sociali, nel linguaggio verticale dello Stato, cioè nel suo progetto educativo ed etico (questo adattamento e questa riduzione avvengono prevalentemente nel senso di rendere le "proposte" compatibili con l'egemonia esistente, ma si danno casi in cui questa logica si inverte, almeno tendenzialmente).

Insomma, ciò che negli scritti torinesi appariva come una dicotomia tra istituzione statale fredda e vuota, e pienezza spontanea delle libere energie sociali (tanto di quelle borghesi, quanto di quelle prole-

⁴⁸ Cfr. G. Schirru, *La categoria di egemonia e il pensiero linguistico di Antonio Gramsci*, in *Egemonie*, a cura di A. D'Orsi con la collaborazione di F. Chiarotto, Napoli, Dante & Descartes, 2008, pp. 397-444. Rinvio anche al mio *Traducibilità dei linguaggi e unità di teoria e pratica nei Quaderni del carcere di Antonio Gramsci*, in *Crisi e critica della modernità nei Quaderni del carcere di Antonio Gramsci. Parole chiave, tensione utopica, sollecitazioni*, a cura di L. Pasquini e P. Zanelli, Milano-Udine, Mimesis, 2019, pp. 45-61.

⁴⁹ *QC*, p. 1346, cors. mio.

tarie), si ritrova ora concretamente mediato nel complesso di «organismi» in cui pubblico e privato, istituzione e vita diventano – grazie agli intellettuali – una cosa sola. Il significato di questo spostamento può essere apprezzato pienamente solo se si mette a fuoco la concezione, a cui si è più volte fatto riferimento, del rapporto tra individuo e Stato come mediato da una serie di organismi tra loro interconnessi.

Tale concezione suppone una concezione *corporativa* della società e del suo nesso con lo Stato. Non, ovviamente, nel senso del corporativismo medievaleggiante, come era stato elaborato in Italia dai nazionalisti ed era poi confluito nel fascismo. Nel marzo 1918, per prendere un esempio significativo, Gramsci aveva definito «un romanzo economico-politico» il progetto corporativo proposto dall'economista nazionalista Filippo Carli, che si proponeva di sopprimere la lotta di classe.⁵⁰ Ma la diagnosi che lì veniva espressa, per cui la borghesia doveva ovunque e «fatalmente» evolvere in senso liberale⁵¹ riflette una concezione dello Stato ancora fortemente debitrice dell'ideologia anglosassone.

Come si è mostrato, sia pure a grandi linee, è precisamente questa nozione di Stato che verrà da Gramsci posta in discussione con l'idea dello «Stato etico o di cultura». Già nel *Primo quaderno* il profilo di esso è nettamente scolpito nel § 47, non a caso intitolato *Hegel e l'associazionismo* e non *Hegel e il corporativismo*, sebbene vi venga affrontato proprio il ruolo di “socializzazione” e di “educazione” svolto nella *Filosofia del diritto* dalle corporazioni: «lo Stato ha e domanda il consenso, ma anche “educa” questo consenso con le associazioni politiche e sindacali, che però sono organismi privati, lasciati all'iniziativa privata della classe dirigente».⁵²

Questa lettura di Hegel è molto originale. Nondimeno può esserne indicata almeno una fonte. Nel libro di Victor Basch *Les doctrines politiques des philosophes classiques de l'Allemagne (Leibnitz-Kant-Fichte-Hegel)*, entrato a Turi prima del marzo 1929,⁵³ Gramsci trovava esattamente questa lettura “associativa” delle corporazioni,⁵⁴ affiancata alla tesi se-

⁵⁰ A. G., *Il sindacalismo integrale*, «Il Grido del Popolo», 23 marzo 1918, *Scritti*, 3, p. 260.

⁵¹ Ivi, p. 261.

⁵² *QM*, p. 69.

⁵³ Paris, Alcan, 1927. Il libro è custodito nel Fondo Gramsci, con contrassegni carcerari del periodo 19 luglio 1928-16 marzo 1929.

⁵⁴ Ivi, pp. 233-38.

condo la quale esse anticipano assai più il fenomeno sindacale e il pensiero socialista di Marx e di Proudhon, che il corporativismo fascista.⁵⁵

Ora, una concezione *ampliata* del corporativismo assai simile a questa era contenuta nella prolusione pisana di Santi Romano per l'anno accademico 1909-1910 su *Lo Stato moderno e la sua crisi*.⁵⁶ Per il giurista siciliano, le corporazioni non erano un residuo medievale, ma una reazione della società moderna all'utopia giuridica atomistica incarnata nella Rivoluzione francese.⁵⁷ Le istituzioni che si erano formate sul terreno sociale nel corso dell'Ottocento, raggruppando «gli individui col criterio della loro professione o, meglio, del loro interesse economico»,⁵⁸ avevano dato vita a un «sindacalismo [...] in senso molto largo»⁵⁹ (si ricordi che Gramsci parla nei *Quaderni* di «fenomeno sindacale»),⁶⁰ da cui erano sorte ipotesi di riordinamento, riforma o rivoluzionamento dello Stato, sulla base di un diverso criterio di rappresentanza politica, non più poggiante sulla libertà di mandato, ma sul criterio dell'espressione degli interessi delle diverse «parti» della società. Si trattava di ipotesi di riorganizzazione della società su base «corporativa»⁶¹ che spingevano la crisi dello Stato moderno verso il suo punto risolutivo, e che si caratterizzavano per orientamenti politici assai diversi se non opposti: dal nazionalismo, appunto, al corporativismo cattolico, al socialismo, al sindacalismo dello stesso mondo imprenditoriale.

Nei *Quaderni* troviamo un documento dell'interesse di Gramsci per Romano: la nozione di «indifferente giuridico», da lui estratta da uno studio di Arnaldo Volpicelli sul giurista siciliano, pubblicato a puntate nei «Nuovi Studi di diritto, economia e politica».⁶² Nel § 84 del Quaderno 6, riflettendo sull'espansione del diritto a spazi «informali», si descrive il modo in cui lo Stato interviene indirettamente «in quelle zone

⁵⁵ Ivi, p. 311.

⁵⁶ Cfr. S. Romano, *Lo Stato moderno e la sua crisi*. Discorso per l'inaugurazione dell'anno accademico nella R. Università di Pisa, letto il 4 novembre 1909, Pisa, Vannucchi, 1909.

⁵⁷ Cfr. ivi, p. 24.

⁵⁸ Ivi, p. 21.

⁵⁹ Ivi, p. 22.

⁶⁰ Cfr. Quaderno 15, §§ 47 e 59.

⁶¹ Cfr. Romano, *Lo Stato moderno e la sua crisi*, cit., pp. 29-31.

⁶² A. Volpicelli, *Santi Romano* [I], «Nuovi Studi di diritto, economia e politica», vol. II, fasc. I, gennaio-febbraio 1929, pp. 7-25; [II], ivi, fasc. VI, novembre-dicembre 1929, pp. 353-67, in particolare p. 361, dove si contesta a Romano «il concetto d'irrilevanza giuridica, di estraneità e indifferenza al diritto (o all'ordinamento giuridico)».

che i tecnici del diritto chiamano di indifferenza giuridica, cioè nella moralità e nel costume in genere»,⁶³ per conformarle “pedagogicamente” e non “burocraticamente” agli scopi fissati dalla classe dirigente.

Si può vedere in questo scorcio un ritratto del lavoro di traduzione della logica multiversa delle associazioni in quella dicotomica dello Stato. Ma l'idea che le zone giuridicamente indifferenti diventino terreno di disputa da parte dello Stato rinvia alla nuova politica totalitaria inaugurata dal fascismo. Effettivamente, quello della sclerosi burocratica, dell'autonomizzazione della burocrazia come «la forza consuetudinaria e conservatrice più pericolosa»,⁶⁴ è un rischio imminente a qualsiasi politica e in particolar modo alla politica totalitaria, in cui lo Stato “interviene” direttamente nella società; e Gramsci ne è specialmente avvertito, quando pensa alla situazione nell'Unione Sovietica.⁶⁵ Ma, esattamente in quanto aspira ad assorbire la pluralità sociale, lo Stato si espone, di fatto, anche al rischio opposto, di far penetrare la pluralità di relazioni associative dentro la sfera pubblica, distruggendone così definitivamente la fissità.⁶⁶ In questa direzione vanno, tra le altre, le annotazioni sulle corporazioni come vettori della rivoluzione passiva che il fascismo potrebbe tentare di realizzare (in quanto devono assorbire le rivendicazioni delle masse lavoratrici),⁶⁷ ma anche le note sulla migrazione della sovranità dalla Corona alla coppia formata da Partito e Gran Consiglio,⁶⁸ e quelle appena viste sull'«indifferente giuridico» come modo per rendere la vita morale funzionale agli scopi fissati dallo Stato.

⁶³ Quaderno 6, § 84: *QC*, p. 757. Cfr. anche Quaderno 6, § 98.

⁶⁴ Quaderno 13, § 23: *QC*, p. 1604. Cfr. anche Quaderno 13, § 36 e soprattutto – con evidente riferimento all'URSS – Quaderno 8 [c], § 55 [G 55]: *QC*, p. 974: «Cambiamento di significato dell'autogoverno in paesi non anglosassoni: lotta contro il centralismo dell'alta burocrazia governativa, ma istituzioni affidate a *una burocrazia controllata immediatamente dal basso*. Burocrazia divenuta necessità: la questione deve esser posta, di formare una burocrazia onesta e disinteressata, che non abusi della sua funzione per rendersi indipendente dal controllo del sistema rappresentativo» (cors. mio).

⁶⁵ Cfr. Quaderno 8 [c], § 55 [G 55]: *QC*, p. 974, cit. nella nota precedente.

⁶⁶ Questa dialettica era stata limpidamente esposta da Hegel nell'aggiunta al § 250 della *Filosofia del diritto*, dedicata a spiegare il valore della corporazione. In questa per un verso l'individuo può «apportare un'attività generale, fuor del suo fine privato», cosa altrimenti impossibile nella struttura atomistica della moderna società civile; ma dall'altra «al disopra» della corporazione ci deve essere «la vigilanza superiore dello Stato, perché essa altrimenti intristirebbe, si chiuderebbe in sé e si degraderebbe a misero regime di casta» (G.W.F. Hegel, *Lineamenti di filosofia del diritto ossia Diritto naturale e Scienza dello Stato in compendio*, trad. da F. Messineo, Bari, Laterza, 1913, p. 377).

⁶⁷ Cfr. in particolare Quaderno 8 [b], § 71 [G 236].

⁶⁸ Cfr. in particolare Quaderno 7 [c], § 45 [G 93].

In tutti questi casi, il progetto pedagogico deve necessariamente andare “oltre lo Stato” (riprendo il titolo di un’altra fondamentale prolusione di Romano, da lui letta nel novembre 1917),⁶⁹ nel senso che la logica dicotomica e verticale può affermarsi solamente se il lavoro di traduzione delle istanze molteplici provenienti dagli “organismi” sociali viene realizzato in modo efficace. Si deve cioè in ogni momento aprire una falla nel carattere totalitario della politica statale, falla che dovrà essere chiusa usando doti di inventività e non (perché ciò risulterebbe inefficace) con l’esercizio di un comando burocratico. Che il fascismo debba aggiungere a questa inventività dosi sempre più massicce di propaganda e suggestione, è per Gramsci il segnale del fallimento complessivo del suo progetto pedagogico. Nondimeno, non ne è la causa. Questa risiede invece nel fatto che per poter assorbire la vita popolare e così dominarla, il potere statale moderno deve necessariamente andare *oltre sé stesso*, nel senso che la riduzione della logica multiversa a quella verticale deve sempre essere anche una traduzione, cioè una messa in discussione di entrambi i “linguaggi”: di quello codificato dello Stato e di quello informale della società civile. La soluzione fascista – la politicizzazione di tutte le sfere di vita – non fa che rendere più evidente questo problema, invece di risolverlo, perché – nella misura in cui la traduzione non è realmente biunivoca – la politica viene svuotata del suo contenuto più proprio, che è quello della trasformazione permanente dei rapporti sociali.

⁶⁹ S. Romano, *Oltre lo Stato*. Discorso inaugurale dell’Anno Accademico del R. Istituto di Scienze Sociali “Cesare Alfieri” letto il 18 novembre 1917, Firenze, Tipografia Galileiana, 1918.

Taylorismo, fordismo ed elaborazione del «nuovo tipo umano»**Pietro Maltese**Università di Palermo, pietro.maltese@unipa.it

Received: 23.12.2024 - **Accepted:** 26.03.2025 - **Published:** 30.06.2025***Abstract***

Analizzando alcuni articoli pubblicati su «L'Ordine Nuovo», alcune traduzioni svolte nel febbraio-marzo del 1929, nonché alcuni paragrafi dei quaderni 1, 4, 9 e, in alcuni casi, le rispettive seconde stesure, questo studio intende illuminare lo sviluppo dell'idea della formazione di un «nuovo tipo umano» connesso al fordismo. L'intenzione è di mostrare il nesso, nelle pagine gramsciane stese durante la reclusione, fra le riflessioni pedagogiche sulla formazione delle soggettività moderne e quelle sull'americanismo, il fordismo, il taylorismo.

Keywords

Antonio Gramsci, taylorismo, fordismo, americanismo, nuovo tipo umano

Taylorism, Fordism and the Elaboration of the «New Human Type»***Abstract***

By analysing some articles that appeared in the journal «L'Ordine Nuovo», some translations carried out in February-March 1929, as well as some paragraphs of Notebooks 1, 4, 9 and in some cases also the respective second drafts, this essay intends to highlight the development of the idea of the formation of a «new human type» suited to Fordist transformations. The aim of the article is, in short, to show the connection, in the pages written by Gramsci during imprisonment, between pedagogical reflections on the formation of subjectivities in modernity and the analysis of Americanism, Fordism, Taylorism.

Keywords

Antonio Gramsci, Taylorism, Fordism, Americanism, New human type

Taylorismo, fordismo ed elaborazione del «nuovo tipo umano»

Pietro Maltese

1. Introduzione

Nel 1970, in una monografia che aveva il merito di aprire un fascicolo sino ad allora poco indagato, Manacorda poneva in risalto il legame, nei *Quaderni*, tra i passi inerenti all'articolazione del sistema di istruzione e quelli sull'americanismo e il fordismo, al contempo esibendo ipotesi in parte discutibili.¹ È, per esempio, poco convincente quella secondo cui i *Quaderni* sarebbero una grande crittografia pedagogica, così come lo è l'identificazione di americanismo e sovietismo; per non parlare dell'insistenza sul rigorismo pedagogico di Gramsci e sul suo pieno accoglimento del macchinismo. Chiave di lettura, questa, che ci consegna un pensatore produttivista e si iscrive in un filone interpretativo aduso a insistere su un lavorismo gramsciano tale da obliterare il contrassegno di classe della razionalizzazione fordista e a descrivere il Sardo quale teorico d'una transizione socialista consistente nel trasferimento delle conquiste tecniche della formazione capitalistica a una formazione sociale (solo presuntivamente) più razionale.² Al netto delle criticità, la lettura di Manacorda costituirà comunque un punto di riferimento di questo intervento, intenzionato: 1) a soffermarsi sui passaggi, nei *Quaderni*, sul fordismo che investono la questione della formazione di un regime di abitudini; 2) a tenere presente la diagnosi gramsciana della contemporaneità, segnata dall'egemonia della vita industriale, come sfondo a partire dal quale leggere le osservazioni sull'articolazione di un sistema educativo razionale (storicamente organico). Ciò non significa che Gramsci intenda unidirezionalmente il rapporto società-scuola, giacché il suo

¹ M. A. Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, Roma, Armando, 1970. Invero, tre anni prima, un'antologia *pedagogica* curata da Urbani raccoglieva alcune note *industrialiste*: A. Gramsci, *La formazione dell'uomo. Scritti di pedagogia*, Roma, Editori Riuniti, 1967.

² *Ex multis*, cfr. M. Revelli, *Oltre il Novecento. La politica, le ideologie e le insidie del lavoro*, Torino, Einaudi, 2001; B. Trentin, *La città del lavoro. Sinistra e crisi del fordismo*, Milano, Feltrinelli, 1997; A. Asor Rosa, *Note sul tema: intellettuali, coscienza di classe, partito*, in Id., *Intellettuali e classi operaie. Saggi sulle forme di uno storico conflitto e di una possibile alleanza*, Firenze, La Nuova Italia, 1973, pp. 545-56.

discorso sull'organizzazione dell'istruzione pone, sì, quale premessa «la necessità oggettiva», riconoscendola però come «né neutra né fatale, ma [...] storica»,³ direzionabile. Così, dopo avere brevemente considerato alcuni scritti ordinovisti e alcune fonti delle meditazioni *americane* di Gramsci, ci si concentrerà su alcuni testi A confluiti nel Quaderno 22, su alcuni §§ del Quaderno 4 [c], sul Quaderno 22.

2. *Un ordine nuovo nato dalla fabbrica*

È superfluo ricordare l'antecedenza alla stesura dei *Quaderni* dell'attenzione per gli Usa e per il rinnovamento dei processi produttivi ivi implementato. Nel merito, va richiamata l'esperienza ordinovista, evidenziando lo scarto tra gli scritti carcerari e quelli consiliari. In questi ultimi, era presente la convinzione che alla classe dei produttori fosse stato destinato il ruolo di erede della borghesia al fine di ottimizzare il funzionamento dell'apparato produttivo e depurarlo dagli elementi contraddittori. E, per gli ordinovisti, il tempo di sostituire le classi proprietarie era giunto in ragione dell'atrofizzazione della loro funzione progressiva, essendo, esse, oramai inabili a «sprigionare energie nuove»⁴ e «ad assicurare alla società i mezzi di sussistenza e di sviluppo»⁵ anche a motivo dello slittamento dal primato del capitale industriale a quello del capitale finanziario e dalla figura del «capitano d'industria», protagonista di un capitalismo sano, a quella del «cavaliere d'industria»,⁶ attore di un capitalismo malsano.

L'interesse per l'organizzazione scientifica del lavoro è palese sin dai numeri iniziali de «L'Ordine Nuovo», ospitanti articoli di Eastman in cui questi riassume *I compiti immediati del potere sovietico*, sottolineando l'intento di Lenin di disciplinare i cittadini sovietici nel lavoro e la sua assunzione del taylorismo a «nemico sotto il capitalismo», «amico degli operai» nel socialismo.⁷ L'idea è quella di «un

³ D. Ragazzini, *Società industriale e formazione umana nel pensiero di Gramsci*, Roma, Editori Riuniti, 1976, p. 49.

⁴ N. f., *Il disco dell'immaturità*, «L'Ordine Nuovo», 14 aprile 1921, SF, pp. 138-40.

⁵ N. f., *Reazione?*, «L'Ordine Nuovo», 23 aprile 1921, SF, pp. 144-47.

⁶ N. f., *Lo strumento di lavoro*, «L'Ordine Nuovo», I, 37, 1920, pp. 289-90: 290, ON, pp. 413-16: 415.

⁷ M. Eastman, *Uno statista dell'Ordine Nuovo*, «L'Ordine Nuovo», I, 3, 1919, pp. 22-23: 22. Nella prima stesura de *I compiti*, Lenin, comunque, specifica non solo come l'accoglimento, in Urss, del taylorismo sarebbe stato funzionale alla riduzione dell'orario di lavoro, ma precisa che lo *scientific management* si sarebbe dovuto tradurre in chiave sovietica e applicare a patto che i produttori fossero stati *coscienti*. Sul tema, cfr. R. Linhart, *Lenin e i contadini*, tr. it. Roma, Coines, 1977 (*Lénine, les paysans*, Taylor, Paris, Editions du Seuil, 1976).

capovolgimento» dei suoi «*effetti di classe*».⁸ In tal senso, Lenin ritiene utile «applicare» ciò «che vi è di scientifico e di progressivo nel sistema Taylor», che unirebbe «in sé la crudeltà [...] dello sfruttamento borghese e una serie di [...] conquiste» riguardanti «l'analisi dei movimenti meccanici [...], l'eliminazione dei» gesti «superflui e maldestri, l'elaborazione dei metodi [...] più razionali». Ecco le motivazioni per introdurre in Urss «lo studio e l'insegnamento», attivando misure di «sviluppo educativo e culturale» finalizzate a guadagnare una «maggiore disciplina» operaia e a sradicare sedimentate abitudini.⁹ Come dirà in uno scritto successivo: «il socialismo è inconcepibile senza la tecnica del grande capitalismo, costruita secondo l'ultima parola della scienza moderna».¹⁰ Né è la prima volta che Lenin si occupa del taylorismo: nel 1913 ne discute sulla «Pravda»¹¹ e l'anno successivo lo definisce una tecnica per ridurre i costi di produzione, dal capitale tramutata in strumento oppressivo.¹² Lenin leggerà peraltro Taylor, irridendo i passaggi dei *Principles* sulla comunanza di interessi tra operai e imprenditori.¹³ E di comunanza di interessi – però tra produttori, tra operai e tecnici – tratta Carlo Petri, pseudonimo di Pietro Mosso, in un articolo a puntate su «L'Ordine Nuovo» stando al quale il taylorismo sarebbe «vera scienza della vita» volta a ottenere il «*massimo utile col minimo sforzo*», un'«audace estensione a tutta la

⁸ Ch. Bettelheim, *Le lotte di classe in URSS 1923/1930*, tr. it. Milano, Etas, 1978, p. 172 (*Le luttes de classes en URSS. Deuxième période 1923-1930*, Paris, Editions de Seuil, 1977). Per Bettelheim, i tentativi di traduzione sovietica del taylorismo (e tra questi dovrebbe includersi la sua *popolarizzazione*) sarebbero (almeno politicamente) «falliti» in ragione della «*natura stessa del "taylorismo"*», tale da codificare «*la separazione tra lavoro manuale e [...] intellettuale*».

⁹ Lenin, *I compiti immediati del potere sovietico*, «Pravda», 83, 1918, tr. it. in *Opere*, vol. 27, Roma, Editori Riuniti, 1970, pp. 211-48: 229-231.

¹⁰ Id., *Sull'infantilismo «di sinistra» e sullo spirito piccolo-borghese*, Pravda», 88, 89, 90, 1918, tr. it. ivi, pp. 294-322: pp. 308-9). Sul tema cfr. R. Finzi, *Lenin, Taylor, Stachanov: il dibattito sull'efficienza economica dopo l'Ottobre*, in AA. VV., *Storia del marxismo*, vol. 3, Torino, Einaudi, 1980, pp. 638-55. Per un ragionamento in chiave pedagogica della ricezione ordinovista e gramsciana di queste posizioni cfr. V. Orsomarso, *L'«autoeducazione» dei produttori. Gramsci e la rivoluzione sovietica*, in *La rivoluzione bolscevica del 1917: educazione e politica – problemi e eredità*, suppl. di «Ricerche Pedagogiche», IX, 10, 2019, pp. 133-154.

¹¹ Lenin., *Sistema «scientifico», per spremere sudore*, «Pravda», 60, 1913, tr. it. in *Opere*, vol. 18, Roma, Editori Riuniti, 1970, pp. 573-74.

¹² Id., *Il taylorismo asservisce l'uomo alla macchina*, «Put Pravdy», 35, 1914, tr. it. in *Opere*, vol. 20, Roma, Editori Riuniti, 1966, pp. 141-43.

¹³ Id., *Quaderni sull'imperialismo*, tr. it. in *Opere*, vol. 39, Roma, Editori Riuniti, 1971, p. 125 (scritti nel 1915-1916 e pubblicati per la prima volta tra il 1933 e il 1938 in *Miscellanea di Lenin*, XXII, XXVII, XXVIII, XXIX, XXXI e in «Proletarskaia Revoliutsia», 9, 1938).

vita del metodo sperimentale delle scienze matematiche applicate».¹⁴ Da «uomo eminentemente pratico», Taylor lo avrebbe, per Mosso, coltivato «puri scopi industriali» e nutrito timori per le rivendicazioni operaie solo per le «possibili ripercussioni sulla produzione». Sicché la «parte tecnica» dello *scientific management* non avrebbe nulla a che fare col complesso dell'«economia sociale» e non sussisterebbe una strutturale «interdipendenza» tra capitalismo e taylorismo.¹⁵ Mosso giunge a sostenere che il comunismo ravviverebbe il «meccanismo perfetto» elaborato da Taylor poiché verrebbero meno le cause che spingerebbero l'operaio a ridurre il rendimento: non solo nella futura «società dei produttori» e nel sistema formativo che essi edificeranno le «necessità della società industriale» mostreranno la «direzione dello sviluppo della nuova scuola» e quest'ultima diverrà tutt'uno con la «vita»,¹⁶ ma l'operaio dovrebbe sin d'ora convincersi della bontà del taylorismo e impegnarsi ad acquisire le «capacità [...] per produrre il massimo», sottoponendosi ai precetti elaborati dai tecnici al pari di uno «sportman» che «si sottopone all'esercizio noioso e ripetitivo dell'allenamento».¹⁷ In qualche misura, si tratta di considerazioni inscrivibili in un discorso teso a educare i protagonisti della fabbrica in quanto produttori e non in quanto salariati¹⁸.

Le pagine di Mosso o di altri contributori del giornale testimoniano, insomma, di un'apertura verso le innovazioni tayloriste cui s'affianca un interesse per i conflitti sociali negli Usa. Non mancano però contraddizioni nella linea della testata. Sancendo una rigida separazione tra progettazione ed esecuzione di un compito, stabilendo una parcellizzazione delle procedure, implementando l'intercambiabilità delle componenti meccaniche – rese «uniformi a misure standard» sì da semplificare gli incastri e renderli facilmente eseguibili¹⁹ –, nonché sostituendo gli strumenti *general purpose* con quelli *single purpose* implicanti un addestramento elementare delle maestranze, lo *scientific management* fa piazza pulita dell'operaio professionale sul quale si gio-

¹⁴ C. Petri, *Il sistema Taylor e i Consigli dei produttori*, «L'Ordine Nuovo», I, 24, 1919, pp. 188-89.

¹⁵ Id., *Il sistema Taylor e i Consigli dei produttori*, «L'Ordine Nuovo», I, 25, 1919, pp. 197-98: 197.

¹⁶ Id., *Il sistema Taylor e i Consigli dei produttori*, «L'Ordine Nuovo», I, 27, 1919, pp. 209-10: 209.

¹⁷ Id., *Il sistema Taylor e i Consigli dei produttori*, «L'Ordine Nuovo», I, 26, 1919, pp. 205-6: 205.

¹⁸ Cfr. P. Mayo, *Antonio Gramsci and his Relevance to the Educations of Adults*, «Educational Philosophy and Theory», XL, 3, 2008, pp. 418-36: 422-23.

¹⁹ B. Settis, *Fordismi. Storia politica della produzione di massa*, Bologna, Il Mulino, 2016, pp. 60-61.

ca parte della scommessa consiliare. Di ciò gli ordinovisti appaiono consapevoli, il che conduce a concludere che nel giornale co-abitano tensioni opposte: quella del riconoscimento della scientificità del taylorismo e quella della denuncia dell'estrazione manageriale del sapere operaio che sottrae ai produttori potenziale politico-rivendicativo. Quest'ultima postura sembra abbracciata da Gramsci nell'aprile 1922, quando, intervenendo al congresso della Federazione giovanile comunista, tratta problemi concernenti l'istruzione e definisce la preferenza degli industriali per «l'uomo-congegno che non turbi» la produzione alla stregua d'«una lotta contro l'intelligenza dell'operaio; è la macchinazione del lavoratore». Afferma inoltre:

Come nell'officina l'operaio subisce [...] esami che lo portano innanzi o lo respingono indietro se perde le sue capacità, così i comunisti tendono ad applicare questo concetto a tutte le forme di attività sia manuale che intellettuale.²⁰

Trattasi di un intervento più volte richiamato da Manacorda, che vi scorge un atteggiamento ondivago. Da un lato, spiega, Gramsci denuncierebbe la macchinazione dei lavoratori, dall'altro manifesterebbe l'idea di adottare nella scuola i «rigorosi sistemi di controllo» della fabbrica²¹ e, per Manacorda, l'ambivalenza verrà superata nei *Quaderni*, dove il macchinismo sarà guardato con favore. Diversamente, secondo chi scrive, nelle pagine del carcere Gramsci non esibisce posizioni nettamente favorevoli al macchinismo, ma ragiona problematicamente sull'elaborazione di un nuovo tipo umano nell'epoca dell'industrialismo.

3. Dagli studi americani al Quaderno 1

Nel piano di lavoro annunciato alla cognata nel marzo 1927,²² la questione dell'americanismo e del fordismo non compare. Figura però in un'epistola del marzo 1929 quale tema di cui Gramsci dichiara di volersi occupare.²³ L'americanismo e il fordismo sono posti all'undicesimo punto del temario che apre il Quaderno 1 e interessa capire perché, due anni dopo la comunicazione epistolare del 1927,

²⁰ A. Gramsci, *Intervento al Convegno della Federazione giovanile comunista*, «l'Ordine Nuovo», 10 aprile 1922, *SF*, pp. 523-25: 523-24.

²¹ Manacorda, *Il principio educativo*, cit., p. 85.

²² *LC*, pp. 74-76

²³ *LC*, p. 349.

essi diventino oggetto della ricerca che il Sardo vuole intraprendere. Al proposito, va chiamata in causa una serie di letture, muovendo dal fascicolo di «Die Literarische Welt» del 14 ottobre 1927 dedicato alla letteratura americana e tradotto nei primi mesi del 1929. Nonostante la «povertà di mezzi espressivi», a questa produzione letteraria la rivista riconosce il merito di aver «rinnovato [...] la tradizione realistica [...] europea»²⁴ e nel primo articolo Scheffauer ipotizza che prima della *Grande guerra* gli Usa non si fossero svegliati, non essendo il suo popolo in grado di «esprimere un giudizio su se stesso». Precondizione, questa, per l'emergere d'una «vera letteratura», com'è, per l'estensore del pezzo, quella di autori come Sinclair o Lewis. E su quest'ultimo si concentra Scheffauer, muovendo da *Main Street*, lavoro giudicato satirico, auto-critico, e che, mettendo in dubbio la «natura americana», conquisterebbe il lettore medio statunitense, il quale in quelle pagine scoprirebbe la superficiale meccanicità della sua vita, sì, piena di «attività», ma in fondo vuota. Trattando di *Babbitt* – da Gramsci letto in carcere –, Scheffauer non esita a definirlo «splendido», capace di rappresentare un «tipo nazionale».²⁵ Quanto a Sinclair, la rivista discute di *Oil*, che descriverebbe «l'avvenire favoloso, mostruoso dell'America», un «paese di tecnici».²⁶ Deve, infine, sottolinearsi che, traducendo una recensione a *Dollar-Diplomacy* di Nearing e Freeman, Gramsci s'imbatta in una frase emblematica: «La politica degli» Usa «lavora con molto meno ideologie di quella europea».²⁷

Non può poi non rimarcarsi l'importanza di altre fonti delle meditazioni americane: due libri di Ford in traduzione francese scritti in collaborazione con Crowther,²⁸ nonché i volumi di Philip, Romier, Siegfried.

Gramsci si immerge dunque in uno studio sugli Usa, la cui fase più intensa è da Baratta individuata nel 1929,²⁹ e le fonti adoperate gli

²⁴ G. Cospito, *Introduzione* a *QT*, pp. 11-40: 16.

²⁵ Q A [a]: *QT*, pp. 45-47.

²⁶ Q A [a]: *QT*, pp. 81-82. Cfr. *LC*, p. 980.

²⁷ Q A [a]: *QT*, p. 105.

²⁸ Si tratta di *Aujourd'hui et demain* (1926) e di *Ma vie et mon oeuvre* (1925). Successivamente alle prime stesure delle note americane, Gramsci legge un terzo libro di Ford sempre in collaborazione con Crowther: *Perché questa crisi mondiale?* (1931).

²⁹ Cfr. G. Baratta, *Le rose e i quaderni. Il pensiero dialogico di Antonio Gramsci*, Roma, Carocci, 2003, p. 144.

suggeriscono l'immagine di una nazione in rapida «trasformazione», nella quale la fabbrica ha assunto «un ruolo pervasivo e regolativo [...] inusuale rispetto agli standard europei».³⁰

Ora, nel Quaderno 1 è stesa buona parte dei paragrafi confluiti nel Quaderno 22, l'annotazione che inaugura la rubrica «*Americanismo*» è databile al febbraio-marzo 1930 e prima di essa si incontrano due testi imprescindibili per la nostra ricostruzione: i §§ 33 e 43.

Nel § 33 (dicembre 1929), Gramsci accosta la psicoanalisi allo sviluppo d'una «letteratura tipo 700», associando il modello antropologico freudiano alla ripresa del mito del buon «selvaggio».³¹ Per sua ammissione, il parere non è sostenuto da una solida padronanza della materia, appare nondimeno rilevante l'intuizione dell'emergenza di un processo di «psicologizzazione della lotta politica» che, più del passato, investirebbe «la vita intera»³² e nel merito va richiamato il sommario che introduce il Quaderno 22, al cui ottavo punto è segnalata la psicoanalisi, diffusasi «nel dopoguerra» e da intendersi quale «espressione dell'aumentata coercizione morale esercitata dall'apparato statale e sociale sui singoli».³³ Più che strumento terapeutico, essa è, per Gramsci, sintomo d'una fase contrassegnata dalla pressione sulle soggettività per forgiare forme di vita adeguate al nuovo regime lavorativo. La formazione del tipo umano fordista potrebbe cioè provocare contraccolpi psichici e la psicoanalisi rappresenterebbe un indice di tale situazione, che investirebbe soprattutto le classi impegnate in attività «di concetto», come si evince da epistole che trattano dei disagi mentali di Julka Schucht, per guarire i quali ella ricorre ai metodi freudiani. Così, nella lettera del 20 ottobre 1930, a fronte di allarmanti notizie sulla compagna, che non ha ancora sperimentato la psicoanalisi, Gramsci esibisce alla cognata osservazioni sulla deflagrazione di crisi psichiche dovute alla frenesia dell'esistenza moderna e pone un nesso tra nuove modalità produttive e forme di vita. Il disagio di Julka non viene considerato un «fenomeno individuale», ma di più ampia portata, come Gramsci afferma di dedurre dalla letteratura sui «sistemi di lavoro introdotti dall'America», reputata «interessante anche dal punto di vista psico-

³⁰ G. Francioni-F. Frosini, *Nota introduttiva al Quaderno 22*, in *QC* [anast.], vol. 18, pp. 1-12: 5.

³¹ Q 1, § 33: *QM*, p. 28. Cfr. pure *LC*, pp. 425-26.

³² M. Meloni, *Un'impossibile intimità: Gramsci, Freud, la psicoanalisi*, Sassari, Edes, 2009, pp. 27-31.

³³ Q 22, § 1: *QC*, p. 2140.

logico», come interessante è detta l'attivazione, da parte degli «industriali americani», di «un corpo di ispettori» deputati a controllare «la vita privata dei dipendenti» per imporre loro un regime vitale compatibile con quello lavorativo.³⁴ Gramsci sta parlando dell'*Educational Department*, istituito da Ford nel 1916, all'inizio chiamato *Sociological Department* e composto da «sociologi-inquisitori» con la funzione di indicare alle maestranze la via della *vita buona* incentrata sulla famiglia monogamica, promossa quale esclusivo orizzonte di socialità fuori dalla fabbrica, pertanto «fondamento delle condizioni industriali». ³⁵ Questo apparato pedagogico doveva stilare valutazioni dei dipendenti e i suoi funzionari erano autorizzati a entrare nelle case dei lavoratori in loro assenza, per ispezionarle e carpire il tasso di temperanza sessuale o il consumo di alcool. È comunque in un'epistola del 20 aprile 1931 che, informato del ricorso della compagna alla cura psicoanalitica, Gramsci esprimerà a Tatiana Schucht un parere sul freudismo, scorgendovi il tentativo di edificare «una filosofia generale d[a] alcuni criteri empirici di osservazione». ³⁶ Il 15 febbraio 1932, poi, scriverà alla cognata che, «sfrondata» degli «elementi fantasmagorici e [...] stregoneschi», la psicoanalisi potrebbe giovare a «quelle persone [...] prese nei ferrei contrasti della vita moderna» e incapaci «con mezzi propri» di «farsi una ragione dei contrasti» e di «superarli raggiungendo [...] un equilibrio tra gli impulsi della volontà e le mete da raggiungere». Il che diverrebbe problematico in «momenti storici» caratterizzati da «forze collettive gigantesche che premono sui singoli [...] per ottenere il massimo rendimento». Di qui un parere pungente sull'utilità, per la compagna, della terapia freudiana: ella dovrebbe essere il «migliore medico psicanalitico di se stessa[a]», «studiare», migliorarsi «teoricamente e professionalmente», conformarsi «a un sempre superiore livello di vita collettivo». ³⁷ Tatiana deciderà di non inoltrare la lettera alla sorella e di non esporle il suo contenuto, contestandone alcuni passaggi in un'epistola al cognato. Il 7 marzo 1932, questi cercherà di aggiustare il tiro, ribadendo la poca conoscenza della psicoanalisi e, però, mostrando di non avere maturato posizioni meno drastiche e individuando nel metodo freudiano

³⁴ LC, pp. 508-9.

³⁵ Settis, *Fordismi*, cit., pp. 73-77.

³⁶ LC, p. 575.

³⁷ LC, p. 734-35.

un sintomo «delle devastazioni» determinate «in molte coscienze» dalla «contraddizione tra ciò che appare doveroso [...] e le tendenze reali fondate sulla sedimentazione di vecchie abitudini».³⁸ Né possono registrarsi cambi di passo nella comunicazione epistolare del 27 giugno 1932, dove i malesseri di Julka Schucht sono spiegati con l'incapacità di conciliare aumentati ritmi socio-lavorativi e regime di vita.³⁹ Nel settembre 1933, Gramsci giunge infine a riconoscere il «nucleo più sano [...] del freudismo», consistente nel porre l'«esigenza dello studio dei contraccolpi morbosi» propri d'«ogni costruzione di uomo collettivo».⁴⁰ Non può, d'altro canto, qui affrontarsi come meriterebbe la questione di un'eventuale e negativa influenza sul giudizio su Freud della lettura de *Il superamento del marxismo* di De Man. Nell'opera, si registra una crisi del materialismo storico che, viziato da «determinismo, meccanicismo, storicismo, razionalismo ed edonismo economico»⁴¹ e distaccatosi dal movimento reale, non riuscirebbe a fornire «una nuova concezione della vita, una nuova religione»,⁴² sarebbe pervicacemente persuaso che «il modo di pensare» sia «promosso dall'interesse di classe»,⁴³ disconoscerebbe i fattori psicologici orientanti la mentalità operaia, in particolare il «fatto psicologico fondamentale»: l'idea, propria dell'«operaio medio», che le «classi possidenti» costituiscano «esempi di un genere di vita superiore» – donde la tensione ad avvicinare la sua condizione alla loro e l'esplosione di lotte volte all'abolizione di detta «superiorità».⁴⁴ De Man è insomma persuaso dell'utilità di indagini psico-sociali che spieghino i *moventi* delle conflittualità e illuminino le «radici psicologiche della credenza socialista delle masse»,⁴⁵ così uscendo dal mito del «pensiero razionale» oramai riconosciuto dalla «psicologia contemporanea» quale «funzione ordinatrice ed inibitrice della vita psicologica».⁴⁶ In tal senso, ricorre a Freud per illustrare l'assenza, negli

³⁸ LC, pp. 747-48. Cfr. LC, p. 575.

³⁹ Cfr. LC, p. 808.

⁴⁰ Q 15, § 74: QC, p. 1833.

⁴¹ H. De Man, *Il superamento del marxismo*, vol. I, tr. it. Bari, Laterza, 1929, p. 17 (*Au delà du Marxisme*, Bruxelles, Eglantine, 1927).

⁴² Ivi, vol. I, p. 16.

⁴³ Ivi, vol. I, p. 23.

⁴⁴ Ivi, vol. I, p. 98.

⁴⁵ Ivi, vol. I, p. 107.

⁴⁶ Ivi, vol. II, p. 104.

operai, della «gioia del lavoro»⁴⁷ e il loro «desiderio subcosciente» di ritrovarla anche nelle attività più taylorizzate e legate alle macchine.⁴⁸

Al di là di De Man, è da notare come, per Gramsci, la mutazione antropologica fordista investirebbe l'intero corpo sociale. Una con-

⁴⁷ Ivi, vol. I, p. 61

⁴⁸ Ivi, vol. I, p. 76. Sul nesso tra critica del freudismo e lettura di De Man cfr. Ch. Buci-Glucksmann, *Gramsci e lo Stato. Per una teoria materialistica della filosofia*, tr. it. Roma, Editori Riuniti, 1976, p. 100 (*Gramsci et l'Etat: pour une théorie matérialiste de la philosophie*, Paris, Fayard, 1975) e J. Stone, *Italian Freud: Gramsci, Giulia Schuch, and Wild Analysis*, «Spring», 28, 1984, pp. 104-24: 112. Nel febbraio-marzo 1930, Gramsci fa un riferimento ai positivi giudizi di Croce su *Il superamento* in un fascicolo de «La Critica» del novembre 1928 e a uno studio di Zibordi su Prampolini del 1930 nel quale De Man era elogiato per avere corretto e integrato il meccanicismo deterministico del materialismo storico (Q 1, § 132; cfr. pure Q 1, § 157 steso dopo il 20 maggio 1930). Negli AF I, si sofferma ancora sull'accoglienza riscossa in Italia da *Il superamento*, dando rilievo a una recensione apparsa in «L'Italia Letteraria», in cui è, sì, lodata la scelta crociana di Schiavi di rendere, nel titolo, il francese *Au delà* con *Il superamento* (cfr. A. Schiavi, *Avvertenza*, in De Man, *Il superamento*, cit., pp. VII-VIII), al contempo riducendo la validità della critica demaniana al materialismo storico in quanto fondata su una «pseudoscienza» (Q 4 [b], § 2 [G 2]: *QM*, p. 660, maggio 1930), e a una apparsa in «L'Italia che scrive» dove l'estensore del pezzo afferma l'aver De Man sostituito la «reazione meccanica [...] della dialettica marxista» con una «reazione psicologica», con un'interpretazione «dei fatti umani come generati da “moventi psicologici?”» illuminabili e illuminati attraverso il freudismo, e. g., di Adler, che Gramsci scambia con Max (Q 4 [b], § 31 [G 30]: *QM*, p. 694, agosto-settembre 1930) e che, invece, è Alfred (rispetto al quale, De Man nutre perplessità: *Il superamento*, vol. I, cit., p. 184). Nel settembre 1930, Gramsci torna sulla benevola ricezione, in «La Critica», del testo di De Man – quest'ultimo, nel giugno-luglio, assunto ad autore d'una revisione «freudiana» del materialismo storico (Q 3, § 31: *QM*, p. 466) che avrebbe avuto il «merito incidentale» di mostrare «la necessità di studiare ed elaborare gli elementi della psicologia popolare» (Q 3, § 49 [G 48]: *QM*, p. 486; cfr. pure Q 4, § 34 [G 33]: *QM*, p. 702 e Q 7 [b], § 6 [G 6]: *QC*, p. 857) – e vede nel socialista belga il costruttore di «schemi pseudo-scientifici» (Q 4 [b], § 32 [G 31]: *QM*, p. 700). In un paragrafo di poco successivo, riconduce i giudizi su De Man di Croce e dei suoi discepoli a ragioni politiche. De Man e Freud sono ritenuti «“ideologi”» nel senso settecentesco (si comprende così ulteriormente l'accostamento del secondo con Rousseau), di qui la stranezza dell'«entusiasmo» dei crociani e del filosofo abruzzese (Q 4 [b], § 36 [G 35]: *QM*, p. 704), comprensibile solo quale parte di un complessivo attacco al materialismo storico (cfr. pure Q 7 [b], § 1 [G 1]: *QC*, p. 851). Intanto, nel dicembre 1930 Gramsci richiede a Tatiana Schucht *La gioia nel lavoro* e, vista la presenza del testo nel Fondo Gramsci col visto di Azzariti, non può escludersi che già lo possieda e lo abbia letto al momento di stendere un testo B degli AF II del febbraio 1931 nel quale commenta (riportandone stralci) un articolo su Veblen di Masoero. Quest'ultimo avanza l'ipotesi della derivazione vebleniana di alcuni motivi de *La gioia*; secondo Masoero, Veblen avrebbe «portato nella scienza economica alcuni principi sociologici» spenceriani e il commento di Gramsci è eloquente: «tra Spencer e Freud», De Man proporrebbe «una forma di sensismo più misterioso di quello settecentesco» (Q 7 [b], § 32 [G 32]: *QC*, p. 880, febbraio 1931). De *La gioia* Gramsci si occupa, poi, negli AF III traendo spunto da una recensione di De Ruggiero apparsa in «La Critica» nel maggio 1931: di nuovo, il problema risiede nel tentativo di confutare il materialismo storico evidenziandone la distanza dai «valori psicologici» diffusi presso gli operai (Q 8 [b], § 2 [G 167]: *QC*, p. 1041). Può infine trovarsi una sintesi del punto di vista su De Man in un testo B del giugno 1932 in cui, dopo la constatazione che i giudizi crociani su *Il superamento* non sarebbero dettati da «interessi teorici e scientifici», può leggersi: «De Man è [...] una derivazione della corrente psicanalitica e tutta la presunta originalità delle sue ricerche è data dall'impiego di una terminologia psicanalitica esteriore e appiccicata» (Q 10, § 27 [G II, 26]: *QC*, p. 1264).

ferma viene dal § 43 del Quaderno 1, che presenta un ritratto dell'intellettuale stando al quale, se «“professionista”», questi possiederebbe «le sue “macchine” specializzate e il suo “ tirocinio”, [...] un suo sistema Taylor», una sua «“specialità”»⁴⁹ – e si noti la virgolettatura dei termini *professionista*, *macchine* e *specialità*, con cui è scardinata la narrazione della formazione *spirituale* dell'intellettuale, tramutata in tirocinio.

È comunque con i §§ 51 e 61 che viene introdotta la questione dell'americanismo. Il primo esula dall'oggetto di questo intervento e di esso non ci si occuperà; nel secondo, Gramsci sembra dubbioso sulla possibilità che si dia una «fase dell'industrialismo europeo sul modello dell'industria americana». Uno dei problemi risiederebbe nella composizione demografica irrazionale, la cui assenza avrebbe in Usa «permesso una base sana all'industria e [...] al commercio», garantendo la «riduzione» di quest'ultimo e dei «trasporti» a un'«attività subalterna della produzione», il loro «assorbimento [...] da parte dell'industria». La razionalizzazione del dispositivo economico non sarebbe però stata possibile senza interventi egemonici, senza la combinazione di «forza» e «persuasione» in forma di alti salari e «altri benefici». Strategia vincente poiché capace di «collocare tutta la vita del paese sulla base dell'industria». A tema è messo il rapporto fabbrica-società di massa, quest'ultima sussunta alla prima, con l'effetto per cui l'egemonia nascerebbe dalla fabbrica e non avrebbe «bisogno di tanti intermediari politici e ideologici» – di qui una diversa articolazione delle relazioni struttura-superstrutture, con la prima che dominerebbe «più immediatamente» le seconde, «razionalizzate (semplificate e diminuite di numero)».⁵⁰ E se, come si legge nel § 43 del Quaderno 1, gli intellettuali vanno identificati con la «massa sociale che esercita funzioni organizzative [...] nel campo della cultura», in quello «amministrativo-politico», in quello della «produzione»,⁵¹ pertanto funzioni egemonico-educative, il «rapporto sociale [...] della fabbrica» può ritenersi un «rapporto pedagogico».⁵² A questo punto, Gramsci precisa come la razionalizzazione che muove dalla fabbrica per investire la società comporti l'elaborazione di «un nuovo tipo

⁴⁹ Q 1, § 43: *QM*, p. 38.

⁵⁰ Q 1, § 61: *QM*, pp. 87-88.

⁵¹ Q 1, § 43: *QM*, pp. 43-44.

⁵² M. Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017, p. 93.

umano». Non la ritiene però pienamente compiuta. Crede anzi ci si trovi nell'aurorale «fase [...] dell'adattamento psico-fisico» – tra l'altro contrassegnata dalla mancanza di una «fioritura “superstrutturale”», «se non sporadicamente, forse».⁵³ Il paragrafo è succeduto da una nota (*Quistione sessuale*, riscritta nel Quaderno 22) che ne rappresenta la continuazione e in cui può leggersi: «gli istinti sessuali [...] hanno subito la maggiore “repressione” da parte della società in isviluppo». E siccome la loro regolamentazione sembrerebbe «“innaturale”», sarebbero «frequenti in questo campo i richiami alla “natura”». Si spiegherebbe così la diffusione della «letteratura “freudistica”» da cui starebbe scaturendo la figura di «un nuovo tipo di “selvaggio” settecentesco». Gramsci spiega come la «vita industriale» domandi «un adattamento psico-fisico a condizioni di lavoro, di nutrizione, di abitazione [...] non [...] “naturali”». Il nuovo tipo umano necessiterebbe di un «apprendissaggio in generale».⁵⁴ Né va sottovalutato l'impiego del lemma apprendissaggio nel Quaderno 1 in riferimento alla logica e agli strumenti della tecnica del pensiero, il cui possesso equivarrebbe a una «qualifica professionale».⁵⁵ Con il che Gramsci dà come analoghi l'«apprendimento [...] del lavoro intellettuale» e il « tirocinio dei mestieri tecnico-manuali».⁵⁶ Il termine compare pure in un'epistola al primogenito in cui la capacità di «star seduto dinanzi a un tavolino» per ordinare «i propri pensieri (o per pensare addirittura) e per scriverli» è illustrata come l'esito di un «apprentissaggio» talora «più difficile di quello di un operaio» desideroso di acquisire «una qualifica professionale».⁵⁷ Il § 62 del Quaderno 1 si chiude col richiamo all'attenzione degli «industriali americani» alle «relazioni sessuali dei [...] dipendenti», a prima vista figlia d'una «mentalità puritana», a ben vedere «necessità evidente», non potendosi dare «lavoro intenso produttivo senza una regolamentazione dell'istinto sessuale».⁵⁸ L'americano potrebbe in definitiva definirsi un'ingegneria socio-pedagogica che investe le forme di vita anche in relazione a questioni di ordine pulsionale e che costituisce lo sfondo a partire dal quale pen-

⁵³ Q 1, § 61: *QM*, p. 88.

⁵⁴ Q 1, § 62: *QM*, pp. 89-90.

⁵⁵ Q 1, § 153: *QM*, p. 161.

⁵⁶ Manacorda, *Il principio educativo*, cit., pp. 182-183.

⁵⁷ *LC*, p. 1108.

⁵⁸ Q 1, § 62: *QM*, p. 90.

sare l'articolazione razionale di un sistema di istruzione. È questa una chiave per interpretare il § 123, nel quale s'accenna alla «scuola unica, intellettuale e manuale» e l'educazione è detta «una lotta contro gli istinti legati alle funzioni biologiche elementari, [...] contro la natura, per dominarla e creare l'uomo “attuale” alla sua epoca». ⁵⁹

L'ultimo paragrafo del Quaderno 1 da esaminare è un testo A confluito nel Quaderno 22 e intitolato *Animalità e industrialismo*. Il termine industrialismo sembrerebbe sinonimo di civilizzazione e l'animalità corrispondere alla natura umana, per Gramsci nient'affatto *naturale*. Il rapporto civilizzazione-*animalità* è descritto in guisa di un «processo ininterrotto» di «doloroso [...] soggiogamento degli istinti a nuove e rigidi abitudini di ordine, di esattezza, di precisione», implicanti una «meccanizzazione» dei comportamenti inevitabile quando un inedito «modo di vivere [...] si impone e lotta contro il vecchio». ⁶⁰ E nel merito non va dimenticato l'impatto della lettura, precedente all'arresto, de *I principi di psicologia* di James, ⁶¹ in specie in riferimento alla teoria dell'abitudine. Dopo avere affermato l'inevitabilità di un certo grado di meccanizzazione, Gramsci sottolinea come sino ad allora i mutamenti nei modi di vivere sarebbero «avvenuti per coercizione *brutale*», «per imposizione di una classe su un'altra»; la «selezione» delle soggettività adatte «al nuovo tipo di civiltà» sarebbe stata caratterizzata da alti tassi di coartazione; la «pressione» sull'intera «area sociale» avrebbe assunto sembianze ideologiche funzionali a rivestire d'una forma «esterna» di «persuasione» e «consenso» l'«intrinseca coercizione». A questo punto, il ragionamento coinvolge l'Urss ed è descritto uno Stato in cui «le classi lavoratrici» non subiscono «più la pressione [...] di un'altra classe», «la nuova abitudine» va acquisita «per via di» convinzione e tuttavia si verifica un *gap* tra il riconoscimento «verbale» delle «nuove abitudini» e una pratica «“animalesca”» che ne blocca l'acquisto. In tal caso, si genera «una situazione di grande ipocrisia sociale totalitaria» in cui non può darsi («né per convinzione né per coercizione») alcuna «acquisizione di nuove abitudini» e la cui via d'uscita risiederebbe nell'adozione d'una strategia legata,

⁵⁹ Q 1, § 123: *QM*, pp. 135-36. Manacorda individua la fonte della scuola unica in quella sovietica (cfr. Q 4 [b], § 47 [G 45]: *QM*, p. 729) e i curatori dell'Edizione Nazionale segnalano il dibattito italiano sull'unificazione degli indirizzi della secondaria inferiore.

⁶⁰ Q 1, § 158: *QM*, p. 163.

⁶¹ *LC*, p. 350.

sì, alla coercizione, ma «di nuovo tipo», infine, «essendoci una sola classe», identificabile nell'«autodisciplina».⁶²

4. Il Quaderno 4 [c] e alcune note sparse

Il Quaderno 4 [c] (novembre 1930) accoglie, tra gli altri, testi A riscritti nel Quaderno 12, inerenti agli intellettuali e alle *quistioni scolastiche*, e un paragrafo poi riscritto nel Quaderno 22 che continua la nota 158 del Quaderno 1.

Nel primo appunto, Gramsci propone un'interpretazione richiamante il § 43 del Quaderno 1: espletando gli intellettuali funzioni organizzative e connettive, ogni imprenditore sarebbe un intellettuale «organizzatore di masse d'uomini», nonché «della “fiducia” dei risparmiatori nella sua azienda». Un'«élite» imprenditoriale non potrebbe poi non possedere capacità tecnica di organizzazione «della società in generale» e agli imprenditori-intellettuali andrebbero accostati professionisti impegnati in attività legate alla fabbrica. Che l'orizzonte sia il mondo industriale è confermato: 1) dal richiamo alla metafora del «“gorilla ammaestrato”» al quale lo *scientific management* vorrebbe ridurre il lavoratore semplice, relativizzata per la presenza, pure nell'attività operaia più «fisic[a], meccanic[a] e degradat[a]», di «un minimo di qualifica tecnica, [...] di attività intellettuale creatrice»; 2) dalla constatazione dell'ampliamento, «nel mondo moderno, della «categoria degli intellettuali» e della standardizzazione dei singoli, «e come qualifica tecnica e come psicologia», in ragione della «formazione di massa».⁶³ Negli Usa si registrerebbe un «equilibrio degli intellettuali» dovuto all'«assenza» di quelli tradizionali e alla «formazione [...] sulla base industriale di tutte le superstrutture»⁶⁴ e, in generale, in società caratterizzate dall'intreccio di «scienze» e «vita», le «attività pratiche» si sarebbero fatte tanto «complesse» da originare una moltiplicazione dell'offerta formativa tesa a rifornirle di specialisti e da generare il problema del reclutamento di specialisti capaci di formare specialisti. Quanto al contesto italiano, la proliferazione, accanto all'indirizzo umanistico, di canali di istruzione orientati a produrre tecnici e specialisti accadrebbe caoticamente e

⁶² Q 1, § 158: *QM*, pp. 163-65. Cfr. pure *LC*, p. 748.

⁶³ Q 4 [c], § 1 [G 49]: *QM*, pp. 770-73.

⁶⁴ *Ivi*, p. 779.

sarebbe la cifra della crisi «dell'indirizzo generale formativo», della difficoltà di articolare un «programma scolastico» adeguato all'accidentata trasformazione industriale della società italiana. E in queste pagine Gramsci non esprime preferenze per l'istruzione umanistica o per quella tecnico-scientifica, ma registra gli effetti dello «sviluppo della base industriale» sul «principio [...] della cultura generale basata sulla tradizione classica», spacciato per l'ancoraggio della sua «capacità formativa» al «prestigio [...] di una forma di civiltà». Nella continuazione del paragrafo, sono rimarcate le tendenze ad «abolire ogni tipo di scuola "disinteressata"», lasciandone «un esemplare ridotto per un piccola élite», e a organizzare «scuole specializzate [...] in cui il destino dell'allievo e la sua futura attività sono predeterminati». Di nuovo, Gramsci non manifesta nostalgici rammarichi per il tramonto del tradizionale indirizzo scolastico e scrive:

la crisi avrà [...] una soluzione che razionalmente dovrebbe avere questa linea: scuola unica iniziale di cultura generale, umanistica, con giusto temperamento dello sviluppo della potenza di operare [...] tecnicamente, industrialmente [...] e della potenza di [...] operare intellettualmente. Da questo tipo di scuola unica, attraverso l'orientamento professionale, si passerà a una delle scuole specializzate professionali.⁶⁵

Il paragrafo successivo approfondisce il ragionamento sulla fuoriuscita dalla crisi attraverso la scuola unica – scuola «di cultura generale "umanistica"», ma solo «in senso largo e non [...] tradizionale»⁶⁶ –, nel § 3 Gramsci ribadisce quanto detto sul *gorilla ammaestrato* e nel § 4 torna sull'americanismo-fordismo. Intitolata in origine «*"Animalità" e industrialismo*» e poi ri-titolata «*Americanismo e fordismo*», la nota evoca la «tendenza» di Trockij a «dare la supremazia all'industria», accelerando «con metodi coercitivi», secondo il modello sperimentato durante la guerra civile, sia «la disciplina e l'ordine nella produzione», sia l'adeguamento dei «costumi alle necessità del lavoro». Le «preoccupazioni» di Trockij sono, per Gramsci, «giuste», così come l'idea di introdurre «il principio della coercizione del mondo del lavoro», funeste le sue «soluzioni pratiche». E appare rilevante il rimando al suo «interesse [...] per l'americanismo», in riferimento al quale è citato

⁶⁵ Ivi, pp. 782-83.

⁶⁶ Q 4 [c], § 2 [G 50]: *QM*, p. 784.

«il discorso [...] contro Martov», nonché alcuni «articoli» e «inchieste sul “byt”». ⁶⁷ Le fonti sono almeno *Terrorismo e comunismo* e una serie di articoli apparsi sulla «Pravda» nel 1923 e poi raccolti in *Rivoluzione e vita quotidiana*. Quanto al primo, li Trockij richiama una polemica con Abramovič (non con Martov) e sostiene che la funzione del sindacato in Urss consisterebbe nell'organizzare la classe operaia «per la produzione», sì da «disciplinarla» e «educarla». Il punto di vista è produttivista, lavorista, contrassegnato da un educazionismo autoritario. L'intera «storia dell'umanità è», per Trockij, «storia dell'organizzazione e dell'educazione dell'uomo collettivo per il lavoro, in vista» d'una «maggiore produttività». ⁶⁸ Tale sforzo sarebbe di importanza capitale in quanto gli uomini manifesterebbero un'innata riluttanza verso il lavoro, da intendersi quale leva del progresso. Se infatti non avessero «cercato di economizzare le [loro] forze» e «di ottenere» col «minimo di energia il massimo dei prodotti», non vi sarebbero stati sviluppo tecnologico né evoluzione sociale. In altre parole, «la pigrizia» (da educare) costituirebbe una «forza progressiva» ⁶⁹ e la «crescita della civiltà» si misurerebbe «sulla produttività del lavoro», ⁷⁰ per il cui raggiungimento dovrebbero adottarsi misure coercitive. Le società organizzate «nell'interesse di una minoranza», strutturerebbero apparati coercitivi «contro la maggioranza dei lavoratori», ⁷¹ l'Urss nel loro interesse, guadagnandone il consenso grazie a pratiche pedagogiche fondate sulla «spiegazione [...] del vero stato delle cose», sulla «diffusione delle conoscenze naturali, storiche e tecniche». ⁷² Quanto ai succitati articoli sulla «Pravda» nel 1923, in essi Trockij ragiona sulle difficoltà nell'elaborazione del nuovo tipo umano dovute alle resistenze del *byt* (vita quotidiana), ribadendo l'esigenza, per i cittadini sovietici, di «imparare a lavorare efficientemente: con accuratezza, con puntualità, in modo economico», ⁷³ sì da eradicare abiti mentali interiorizzati che rifletterebero «più il passato che il presente». ⁷⁴ E successi apparentemente senza valore nella sfera dell'esistenza quotidiana comporterebbero be-

⁶⁷ Q 4 [c], § 4 [G 52]: *QM*, p. 790.

⁶⁸ L. Trockij, *Terrorismo e comunismo* [1920], tr. it. Milano, Il Comunista, 2009, pp. 115-16.

⁶⁹ *Ivi*, p. 108.

⁷⁰ *Ivi*, p. 116.

⁷¹ *Ivi*, p. 107.

⁷² *Ivi*, p. 118.

⁷³ *Id.*, *Rivoluzione e vita quotidiana*, tr. it. Roma, Samonà e Savelli, 1971, p. 10

⁷⁴ *Ivi*, p. 21.

nefici per la produzione, di qui l'importanza di implementare processi di educazione collettiva e promuovere «nuove forme di vita».⁷⁵ Come afferrato da Trockij, l'affermazione di un nuovo modo di produzione dipende dalla capacità di innovare «modi di vita» che «appaiono a chi li vive [...] assoluti, “[...] naturali”».⁷⁶ Cosa, può leggersi nel § 4 del Quaderno 4 [c], compresa negli Usa, come testimoniato dalle pratiche dell'*Educational Department*, da non irridere giacché se lo si facesse ci si «negherebbe» la «possibilità di capire l'importanza, il significato e la portata obbiettiva del fenomeno americano»: il «maggiore sforzo collettivo finora verificatosi per creare con una rapidità inaudita e [...] una coscienza del fine mai vista nella storia, un tipo nuovo di lavoratore e d'uomo». Uno sforzo teso a «sviluppare [...] al massimo», nei singoli, «la parte macchinale» e a «spezzare il [...] nesso psico-fisico del lavoro professionale qualificato che domandava [...] intelligenza», «iniziativa», «fantasia». Si spiegherebbero così le «iniziative “puritane”» affiancate agli alti salari, atte a evitare lo sperpero del danaro guadagnato in pratiche che intaccano l'«efficienza muscolare nervosa». Né, prosegue Gramsci, ove «l'iniziativa privata» degli industriali si rivelasse insufficiente, dovrebbe escludersi la conversione di «altre lotte “puritane”» in funzioni di Stato. Il che potrebbe accadere per razionalizzare le «funzioni sessuali», la cui «irregolarità» da un lato rappresenterebbe, «dopo l'alcolismo, il nemico più pericoloso delle energie nervose», domandando, «il nuovo industrialismo», la «monogamia» e mal conciliandosi con la dilapidazione delle «energie [...] nella ricerca [...] disordinata del soddisfacimento sessuale», dall'altro verrebbe, al pari dell'abuso di sostanze, provocata dall'eccesso di lavoro. In sintesi, Gramsci tematizza misure funzionali a «conservare un equilibrio psico-fisico» del lavoratore, a «impedire che il nuovo metodo» lo conduca «al collasso», a garantire un suo tasso di «efficienza muscolare-nervosa», a stabilizzare le maestranze⁷⁷ sì da non disperdere la memoria organizzativa accumulata.⁷⁸ Non una situazione inedita, ma «fase più recente», e più «intensa», «di un processo» sorto con l'«industrialismo», avviata con un *surplus* di coercizione finalizzata a selezionare un nuovo tipo umano a mezzo della meccanica sedimentazione di abitudini, perciò a stabilire

⁷⁵ Ivi, p. 32.

⁷⁶ Q 14, § 64 [G 67]: *QC*, p. 1727.

⁷⁷ Q 4 [c], § 4 [G 52]: *QM*, pp. 790-93.

⁷⁸ Cfr. Q 9 [b], § 74 [G 74]: *QC*, p. 1144.

un equilibrio «esteriore». Né potrebbe essere altrimenti, essendo un «equilibrio interiore» creabile solo dal «lavoratore [...] con mezzi propri e originali»,⁷⁹ in «una nuova forma di società»⁸⁰ in cui si fosse imposta un'autodisciplina improbabile nelle classi aduse alla sregolatezza.⁸¹

Il Quaderno 4 [c] continua con due paragrafi poi confluiti nel Quaderno 16 e con una nota che riprende i ragionamenti dei §§ 1 e 2. Di nuovo, sono affrontate problematiche pedagogiche con uno sguardo rivolto alle moderne società industriali: 1) agganciando il principio educativo delle prime fasi della scolarità a quello del lavoro; 2) tornando sulla moltiplicazione dell'offerta formativa; 3) criticando la tendenza neoidealistica a rifiutare sia il tirocinio grammaticale, sia quello della logica. Quanto al primo punto, discutendo della vecchia scuola elementare italiana, Gramsci la descrive come un istituto in cui gli insegnamenti scientifico e dei «diritti e doveri» convergevano in un obiettivo legato al «concetto» e al «fatto del lavoro», in quanto il lavoro innesterebbe «l'ordine sociale» in quello «naturale».⁸² Quanto al secondo, Gramsci esprime un giudizio negativo sulle scuole progettate in vista di «immediat[i] interess[i] pratic[i]» e raffigura «un tipo unico di scuola preparatoria (elementare-media) che conduca» i discenti «fino alla soglia delle scelta professionale», formandone le capacità di «pensare», «studiare», «dirigere o [...] controllare chi dirige».⁸³ Né è inutile ricordare che in un paragrafo coevo del Quaderno 5 avverta l'esigenza di studiare «dal punto di vista della scuola unica del lavoro» i «limiti» di cui soffrirebbero certi gruppi sociali «nella loro scelta professionale», dovuti a «condizioni economiche» e «tecniche», e i rischi che gli «istituti» preposti a «giudicare sulle disposizioni del soggetto» ne individuino l'idoneità a un «lavoro anche quando egli non voglia accettare» – eventualità non improbabile «dopo l'introduzione della razionalizzazione», cui gli industriali americani contro-risponderebbero con alti salari volti a selezionare gli operai dando loro un potenziale di spesa per sostenere «un sistema di vita» che reintegri le «energie [...] consumate».⁸⁴ Rispetto al terzo

⁷⁹ Q 4 [c], § 4 [G 52]: *QM*, pp. 791-92.

⁸⁰ Q 22, § 11: *QC*, p. 2166.

⁸¹ Cfr. Q 4 [c], § 4 [G 52]: *QM*, pp. 792-94.

⁸² Q 4 [c], § 7 [G 55]: *QM*, pp. 803-4.

⁸³ *Ivi*, pp. 807-8.

⁸⁴ Q 5, § 41: *QC*, pp. 572-573.

punto, dopo avere criticato l'idea neoidealistica del carattere innato degli «strumenti logici» del pensiero, Gramsci formula osservazioni sovente assunte a cifra di un rigorismo anti-spontaneista e che, invece, meglio si comprendono considerando l'isomorfismo tra discorso in senso stretto pedagogico e discorso sull'elaborazione del nuovo tipo umano: «Anche lo studio è un mestiere [...] faticoso, con un suo [...] tirocinio [...] nervoso-muscolare, oltre che intellettuale: è un processo di adattamento, è un abito acquisito con lo sforzo e il dolore e la noia». ⁸⁵

Infine, è d'uopo un cenno al § 24, in cui si constata come «nel mondo moderno, l'educazione tecnica, implicitamente legata al lavoro industriale», formi «la base del “nuovo intellettuale”». ⁸⁶

Gli unici tre paragrafi composti dopo le annotazioni del Quaderno 4 [c] e confluite nel Quaderno 22 si trovano nel Quaderno 9 [b] e di essi si dirà dopo. Gramsci comunque dissemina i *Quaderni* di riferimenti al contesto americano. Si pensi ai richiami a *Babbitt*, citato per la prima volta nell'estate 1930⁸⁷ e discusso nel dicembre-novembre dello stesso anno in un testo B nel quale Gramsci intende l'opera di Lewis alla stregua d'una «critica dei costumi» e, riprendendo suggestioni dall'articolo di Scheffauer, scorge in *Babbitt* e nelle produzioni della «corrente letteraria realistica» statunitense i documenti dell'«autocritica» che la formazione sociale americana starebbe elaborando su di sé, della nascita, cioè, d'una «nuova civiltà» in possesso della coscienza «delle sue forze e delle sue debolezze». ⁸⁸ Viepiù s'aggiungono, inoltre, nell'analisi gramsciana, almeno tre elementi assenti nelle prime stesure del Quaderno 22 del 1930: l'americanismo-fordismo 1) diviene un movimento teso a frenare la caduta tendenziale del saggio di profitto e 2) costituisce una tra le diverse soluzioni per uscire dall'individualismo economico;⁸⁹ 3) gli Usa smettono di essere descritti come spazio sociale in cui l'intera vita si fonda sulla fabbrica, facendosi culla di fenomeni speculativi per cui la quota di profitto ottenuta grazie alla razionalizzazione giunge in mani di attori improduttivi.⁹⁰

⁸⁵ Q 4 [c], § 7 [G 55]: *QM*, p. 809.

⁸⁶ Q 4 [c], § 24 [G 72]: *QM*, p. 823.

⁸⁷ Q 4 [b], § 22 [G 21]: *QM*, p. 688.

⁸⁸ Q 5, § 105: *QC*, pp. 633-34.

⁸⁹ Cfr. Q 8 [b], § 51 [G 216]: *QC*, p. 1077; Q 8 [b], § 71, [G 236]: *QC*, p. 1089.

⁹⁰ Cfr. Q 10, § 54 [G II, 53]: *QC*, p. 1343; Q 10, § 56 [G II, 55]: *QC*, pp. 1348-49.

5. *Il Quaderno 22*

Avviato nell'estate del 1934, il Quaderno 22 è composto da riscritture di paragrafi del 1930, a eccezione di quelli tratti dal Quaderno 9 [b] e non è inutile rimarcare la distanza tra prime e seconde stesure. L'unico testo B è il § 1 che, dopo una breve introduzione, assume la forma di un sommario ragionato funzionale a sintetizzare le ragioni per racchiudere molteplici e apparentemente eterogenee questioni entro la rubrica «generale e un po' convenzionale di "Americanismo e Fordismo"». L'annotazione raccoglie acquisizioni non presenti nei testi A, ma sviluppate nel corso della scrittura carceraria – per esempio la riconduzione del fordismo alla «necessità [...] di giungere all'organizzazione di un'economia programmatica» – e costituisce un aggiornamento tematico all'altezza delle trasformazioni intanto intervenute. Il punto 1 riguarda l'eventuale affermazione di un «meccanismo di accumulazione e distribuzione del capitale finanziario fondato immediatamente sulla produzione». I punti 2 e 8 interessano la psicoanalisi e la questione sessuale; il terzo concerne l'epocalità dell'americanismo; il quarto inerisce alla razionalizzazione della composizione demografica europea e il quinto è la dimostrazione che negli anni trascorsi tra prime e seconde stesure siano sorte complicazioni e nell'egemonia statunitense e nell'americanizzazione delle formazioni sociali europee. Sicché, Gramsci si chiede se, per queste ultime, il fordismo «debba avere il punto di partenza nell'intimo del mondo industriale», al pari di quanto accaduto negli Usa sino alla crisi del '29 e secondo le fonti usate per comporre i testi A, o non necessiti un intervento «esterno» di carattere giuridico. Il punto 6 riguarda gli alti salari e il 7 presenta il fordismo quale «punto estremo del processo di tentativi [...] di superare la legge tendenziale della caduta del saggio di profitto».⁹¹

Il primo testo C riprende il § 61 del Quaderno 1. Gramsci torna sulla combinazione di forza e persuasione e rispetto a questo aspetto dell'egemonia statunitense sottolinea l'attivazione d'una «propaganda ideologica e politica abilissima».⁹² Se in prima stesura scrive: «l'egemonia nasce dalla fabbrica e non ha bisogno di tanti intermediari politici e ideologici»,⁹³ nel testo C specifica essere, essi, «intermediari

⁹¹ Q 22, § 1: *QC*, pp. 2139-40.

⁹² Q 22, § 2: *QC*, p. 2146.

⁹³ Q 1, § 61: *QM*, p. 88.

professionali della politica e dell'ideologia» e quando riprende il passo sulla non-fioritura sovrastrutturale aggiunge tra parentesi: «prima della crisi del 1929».⁹⁴

Il secondo testo C è la riscrittura del § 62 del Quaderno 1 e per ciò che qui interessa è sufficiente dire che, trascrivendo i passaggi sulla formazione e la riproduzione delle forme di vita adeguate alle ristrutturazioni fordiste, Gramsci sostituisce apprendissaggio con «tirocinio»⁹⁵. Preme poi fare un cenno al § 6 (ripresa del § 135 del Quaderno 1), che presenta ancora un richiamo alla crisi del '29,⁹⁶ e preme ancor più esaminare la riscrittura dell'annotazione intitolata «*“Animalità” e industrialismo*». Innanzitutto, nella contemporaneità Gramsci vede la lotta dell'industrialismo contro l'animalità prendere una «forma più accentuata e rigorosa», razionale, tale da rendere «possibili [...] forme sempre più complesse di vita collettiva», decifrabili quali conseguenze dello «sviluppo dell'industrialismo».⁹⁷ Se nel testo A era rapidamente passato dalla constatazione del conflitto industrialismo-animalità a quella dell'esistenza di una «meccanizzazione»,⁹⁸ ora spiega come la lotta industriale, «imposta dall'esterno», abbia conseguito «risultati [...] meccanici», senza trasformare le abitudini in una «“seconda natura”», locuzione sulla quale va spesa qualche parola. Quando ragiona sulle resistenze individuali ai nuovi metodi di lavoro e alle nuove forme di vita che non permetterebbero il formarsi d'una *seconda natura*, Gramsci non si riferisce a una riottosa, pertanto da reprimere e conculcare, condizione istintuale, ma a una postura psico-fisica talmente automatizzata e interiorizzata da apparire naturale pur essendo il prodotto di passate prassi politico-pedagogiche, per sradicare le quali e sedimentare altre e altrettanto durature abitudini sarebbe fisiologico ricorrere a pratiche di «compressione meccanica»⁹⁹ – in prima stesura «meccanizzazione». Assai rilevante che quella che nel testo A era la «selezione degli uomini adatti al nuovo tipo di civiltà»,¹⁰⁰ in quello C sia detta «selezione o “educazione”»¹⁰¹, con-

⁹⁴ Q 22, § 2: *QC*, p. 2146

⁹⁵ Q 22, § 3: *QC*, p. 2149

⁹⁶ Q 22, § 6: *QC*, p. 2157.

⁹⁷ Q 22, § 10: *QC*, pp. 2160-61.

⁹⁸ Q 1, § 158: *QM*, p. 163.

⁹⁹ Q 22, § 10: *QC*, p. 2161.

¹⁰⁰ Q 1, § 158: *QM*, p. 163.

¹⁰¹ Q 22, § 10: *QC*, p. 2161.

fermando il carattere anche politico-pedagogico del ragionamento sull'americanismo-fordismo. Quanto ai passaggi sull'ipocrisia sociale totalitaria, basti rilevare che l'acquisizione delle nuove abitudini «per via di persuasione e di convinzione»¹⁰² nel testo C sia meglio specificata, forse per l'emergenza, nel corso della scrittura carceraria, della categoria concettuale di conformismo. Sicché, Gramsci parla di «persuasione reciproca o di convinzione individualmente proposta ed accettata».¹⁰³ In tal senso, nel § 11, riscrittura del § 4 del Quaderno 4 [c], il problema di Trockij non è più di volere «dare la supremazia [...] all'industria» attraverso «mezzi coercitivi»,¹⁰⁴ ma per il tramite di «mezzi coercitivi esteriori».¹⁰⁵ Ossia con una strategia politico-pedagogica di *conformismo imposto* e non *proposto*.

Se il § 12 non presenta significative variazioni rispetto al testo A, ciò non può dirsi del 13, composto dalle battute finali del § 4 del Quaderno 4 [c] e dai §§ 72 e 74 del Quaderno 9 [b] (agosto-settembre 1932). La prima parte riprende ragionamenti sulla transitorietà degli alti salari e sulla necessità di combinare coercizione e consenso, dopodiché, riscrivendo i paragrafi del Quaderno 9 [b], Gramsci introduce importanti innovazioni. In prima stesura invitava a interpretare «l'ideologia [...] degli alti salari» quale «fenomeno derivato da una necessità [...] dell'industria giunta a un determinato grado di sviluppo» e s'interrogava sull'alto tasso di *turn over* delle industrie Ford, dubitando sulla capacità delle remunerazioni di «ricostituire la forza di lavoro consumata».¹⁰⁶ Di qui la domanda sulla generalizzabilità del metodo Ford, verso la quale Gramsci assumeva una posizione interlocutoria. Nel testo C, scioglie il dilemma: «Pare di poter rispondere che il metodo Ford è "razionale", cioè deve generalizzarsi», benché ciò implichi mutamenti «delle abitudini individuali» impossibili ricorrendo solo alla «"coercizione"» e richiedenti «un contemperamento della coazione (autodisciplina) e della persuasione, sotto forma anche di alti salari».¹⁰⁷ Dunque il fordismo sarebbe razionale, ma occorrerebbero trasformazioni delle forme di vita non ottenibili per il tramite di

¹⁰² Q 1, § 158: *QM*, p. 164.

¹⁰³ Q 22, § 10: *QC*, p. 2163.

¹⁰⁴ Q 4 [c], § 4 [G 52]: *QM*, p. 790.

¹⁰⁵ Q 22, § 11: *QC*, p. 2164.

¹⁰⁶ Q 9 [b], § 72 [G 72]: *QC*, p. 1143.

¹⁰⁷ Q 22, § 13: *QC*, pp. 2173-74.

un esercizio del potere negativo, repressivo, ma realizzabili a mezzo dell'attivazione di forme di potere positivo, produttivo, che rendessero la coercizione interiorizzabile e traducibile in autodisciplina.

Conclusioni

Gramsci «fonda [...] una teoria della complessità del modo di produzione»¹⁰⁸ non-derubricabile tra le meditazioni novecentesche sfociate in un produttivismo lavorista in quanto lontana da una «concezione neutrale della tecnica», analizzata «in un più ampio nesso di rapporti storico-sociali»¹⁰⁹ inerente a misure economico-politiche e a misure pedagogiche, e bisogna dare a Manacorda il merito di avere intuito lo svolgersi «in parallelo» dei temi «industrialistico» e «pedagogico».¹¹⁰ D'altronde, il fordismo è un'«ingegneria dell'anima»¹¹¹ che affonda le «radici nel cuore [...] della vita morale, nella dimensione delle energie libidiche e del governo della sessualità»¹¹² e «la questione sociale, formativa e politica cruciale» in cui converge parte dei «nodi del taylorismo di massa è la scuola».¹¹³ La lettura manacordiana è tuttavia irricevibile per la riduzione della problematica dell'americanismo all'antinomia umanesimo classico-cultura tecnico-scientifica. La questione è più complessa, perché nelle pagine gramsciane «tra umanesimo e metodo Taylor» non emerge né un'insanabile contraddizione, né [...] piena «identità». Piuttosto, essi sembrerebbero i «poli» di una tensione storica – educazione/ istruzione → propria «della “società di massa”»¹¹⁴. Tensione, per inciso, la cui tematizzazione investe, anche nell'oggi, i saperi che più o meno direttamente si occupano di tematiche pedagogiche.

¹⁰⁸ A. Catone, *Americanismo come modo di produzione*, in *Modern times. Gramsci e la critica dell'americanismo*, a cura di G. Baratta-A. Catone, Milano, Cooperativa Diffusioni '84, 1989, pp. 43-67: 57.

¹⁰⁹ R. Finelli, *Universale concreto e universale astratto nel pensiero di Antonio Gramsci*, ivi, pp. 211-29: 214.

¹¹⁰ M. A. Manacorda, *Il gorilla ammaestrato? Ma l'operaio resta pur sempre un uomo*, ivi, pp. 163-83: 168.

¹¹¹ Settis, *Fordismi*, cit., p. 78.

¹¹² M. Battini, *L'«albergo occidentale». Le note sulla civiltà industriale*, in *Teoria politica e società industriale. Ripensare Gramsci*, a cura di F. Sbarberi, Torino, Bollati Boringhieri, 1988, pp. 187-97: p. 189.

¹¹³ Baratta, *Le rose e i Quaderni*, cit., p. 153.

¹¹⁴ F. Frosini, *Gramsci e la filosofia. Saggio sui Quaderni del carcere*, Roma, Carocci, 2003, p. 194.

I partiti politici come «scuole della vita statale»

Giulio Azzolini

Università Ca' Foscari Venezia, giulio.azzolini@unive.it

Received: 16.01.2025 - Accepted: 22.05.2025 - Published: 30.06.2025

Abstract

Gramsci ha ridefinito il concetto di partito ampliandone la portata semantica, storicizzandone la nascita e identificandone le funzioni essenziali. Egli sosteneva che i partiti sono meccanismi cruciali per guidare ed educare la società, promuovendo obiettivi collettivi e universali e superando i ristretti interessi di gruppo. Gramsci ha sottolineato l'interazione tra partiti politici e Stato, considerando i primi sia come strutture statali embrionali, sia come strumenti per la formazione del consenso sociale. Inoltre, ha analizzato i rischi di burocratizzazione e di elitarismo all'interno delle organizzazioni di partito, soprattutto nei regimi autoritari. Esaminando i contesti storici e sociopolitici dell'Italia e dell'Europa, Gramsci ha illustrato come i partiti abbiano influenzato i sistemi politici moderni e le trasformazioni sociali. Le sue intuizioni sottolineano il duplice ruolo dei partiti nel guidare la partecipazione politica e nel mantenere l'ordine politico. Questa ricerca evidenzia l'importanza di Gramsci per la comprensione delle dinamiche dell'organizzazione politica e della teoria democratica.

Keywords

Antonio Gramsci, partiti politici, egemonia, teoria democratica, Quaderni del carcere, organizzazione politica

Political Parties as «Schools of the State Life»

Abstract

Gramsci redefined the concept of parties by broadening their semantic scope, historicizing their emergence, and identifying their essential functions. He argued that parties are critical mechanisms for guiding and educating society, fostering collective and universal goals while overcoming narrow group interests. Gramsci emphasized the interplay between political parties and the State, viewing parties as both embryonic State structures and instruments for shaping societal consensus. Moreover, he analyzed the risks of bureaucratization and elitism within party organizations, especially under authoritarian regimes. By examining the historical and sociopolitical contexts of Italy and Europe, Gramsci illustrated how parties have influenced modern political systems and social transformations. His insights underline the dual role of parties in guiding political participation and maintaining political order. This research highlights Gramsci's enduring significance for understanding the dynamics of political organization and democratic theory.

Keywords

Antonio Gramsci, Political parties, Hegemony, Democratic Theory, Prison Notebooks, Political Organization

Gramsci e i partiti politici come «scuole della vita statale»

Giulio Azzolini

«Gramsci non è stato l'“intellettuale”, lo “studioso”, lo “scrittore”, nel senso che questi postumi elogiatori vorrebbero far credere. Prima di tutto Gramsci è stato ed è *uomo di partito*». In un articolo uscito a Parigi nel 1938, e poi variamente ripubblicato sotto il titolo *Il capo della classe operaia italiana*, Palmiro Togliatti sottolinea un dato biografico, banale e nondimeno essenziale. Quando fu arrestato dalla polizia fascista, nel novembre del 1926, Gramsci era il segretario del Partito Comunista d'Italia. I suoi *Quaderni del carcere* sono incomprensibili se astratti dal rapporto che da prigioniero conservò, tra il 1929 e il 1935, con i propri compagni. Perché, malgrado i momenti di attrito, delusione, dissenso, sfiducia, egli servì fino all'ultimo la stessa causa. E chi, conoscendolo, ha più e meglio enfatizzato il carattere “partigiano” del pensiero gramsciano, aggiunge: «Il problema del partito, il problema della creazione di una organizzazione rivoluzionaria della classe operaia, capace di inquadrare e dirigere la lotta di tutto il proletariato e delle masse lavoratrici per la loro emancipazione, questo problema sta al centro di tutta l'attività, di tutta la vita, di tutto il pensiero di Antonio Gramsci».¹

Un politico, dunque, un politico pratico, e un teorico della politica, in particolare del partito. È di nuovo Togliatti a sottolineare la novità della riflessione compiuta dal pensatore sardo a tal riguardo. Lo fa con speciale precisione al primo convegno di studi gramsciani, nel gennaio 1958 a Roma, quando, riferendosi alla visione gramsciana del partito, conia l'espressione «intellettuale collettivo», per indicare quel soggetto che «dirige la lotta per la conquista del potere, e si serve del potere politico per organizzare una nuova società». La grande

¹ P. Togliatti, *Antonio Gramsci capo della classe operaia italiana*, in Id., *La politica nel pensiero e nell'azione. Scritti e discorsi (1917-1964)*, a cura di M. Ciliberto e G. Vacca, Milano, Bompiani, 2014, pp. 963-96: 968 (in origine *Gramsci*, Parigi, Edizioni italiane di coltura, 1938, pp. 17-60, poi raccolto e rititolato in P. Togliatti, *Gramsci*, Milano, Milano-Sera editrice, 1949, pp. 9-71 e in Id., *Gramsci*, Firenze, Parenti, 1955, pp. 3-45).

«originalità» di Gramsci sarebbe consistita nell'«avere dato a questa dottrina una forma che la inserisce nella realtà italiana, ne fa un momento dello sviluppo delle dottrine politiche nel nostro paese, la collega ai punti cruciali della nostra storia, e di qui ricava una dimostrazione della sua verità, che è di impressionante efficacia».²

L'indagine di Gramsci sul partito prende avvio ben prima della prigionia e attraversa poi tutti i *Quaderni*, fin dal primo, condensandosi soprattutto in tre «speciali»: il tredicesimo, sulla teoria politica; il diciannovesimo, sul Risorgimento; e il ventesimo, sulla questione religiosa e sulla Chiesa cattolica. È una riflessione straordinariamente ricca, intensa, problematica, non foss'altro perché non è sempre facile distinguere descrizione e prescrizione, né chiarire nettamente i lineamenti, non tanto del partito ideale, quanto soprattutto del sistema partitico desiderato.

In passato sono stati ben precisati i contorni del Gramsci propugnatore di un partito comunista come «moderno Principe», capace di sostituire l'imperativo categorico nelle coscienze dei cittadini e contendere al fascismo l'egemonia sulle masse attraverso un'organizzazione insieme internazionale e nazionale-popolare.³ Si è anche legittimamente provato ad attualizzare questa prospettiva, che in effetti non ha smesso di parlare al mondo odierno.⁴

Qui si tenterà più modestamente di ricostruire alcuni fili della riflessione gramsciana sul partito, per come si sviluppa nei *Quaderni del carcere*. Va da sé che ogni ricostruzione implica delle scelte, di metodo e di lettura. In questo caso, nell'impossibilità di affrontare il tema in tutta la sua complessità e pervasività, il discorso cercherà solo di illu-

² P. Togliatti, *Il leninismo nel pensiero e nell'azione di A. Gramsci (Appunti)*, in Id., *La politica nel pensiero e nell'azione*, cit., pp. 1121-41: 1137 (in origine contenuto in *Studi gramsciani. Atti del convegno tenuto a Roma nei giorni 11-13 gennaio 1958*, Roma, Editori Riuniti, 1958, pp. 15-35). Sul contributo di Gramsci alle teorie del partito, M. Prospero, *Il partito politico. Teorie e modelli*, Roma, Carocci, 2012, e D. Palano, *Partito*, Bologna, il Mulino, 2013.

³ Per una lucida e aggiornata ricostruzione della teoria gramsciana del partito come «moderno Principe», cfr. F. Izzo, *Il moderno Principe di Gramsci. Cosmopolitismo e Stato nazionale nei Quaderni del carcere*, Roma, Carocci, 2021, cap. 6. Si possono vedere inoltre F. Antonini, *Moderno principe e cesarismo nella filosofia politica di Gramsci*, «Rivista Italiana di Filosofia Politica», vol. 1, 2021, n. 1, pp. 155-73, e F. Frosini, *Luigi Russo e Georges Sorel: sulla genesi del «moderno Principe» nei «Quaderni del carcere» di Antonio Gramsci*, «Studi storici», a. 54, 2013, n. 3, pp. 545-90.

⁴ All'apice del gramscismo comunista italiano negli anni Settanta, cfr. B. De Giovanni, V. Gerratana, L. Paggi, *Egemonia Stato partito in Gramsci*, Roma, Editori Riuniti, 1977. Oggi si può leggere, ad esempio, P. Thomas, *Radical Politics. On the Causes of Contemporary Emancipation*, Oxford, Oxford University Press, 2024.

strare, in breve, che cosa sono e a che cosa servono, secondo Gramsci, i partiti. Prima vedremo come l'autore dei *Quaderni*, da un lato, allarghi la semantica del partito, sia in senso morfologico sia in senso storico, e, dall'altro, storicizzi l'idea e la realtà del partito politico moderno, comparando organizzazioni reali, concrete, di nazioni ed epoche differenti, con speciale attenzione, com'è ovvio, al caso italiano. Poi ci soffermeremo sulle funzioni del partito politico, evidenziando come la dimensione educativa svolga un ruolo qualificante la posizione di Gramsci, che ha il merito di rinnovare la teoria democratica di tradizione marxista e quello di misurarsi con le critiche oligarchiche di matrice elitista. Ora, però, un rapidissimo cenno agli scritti pre-carcerari.

1. Il partito negli scritti giornalistici e politici

Gramsci si iscrive al Partito Socialista Italiano alla fine del 1913. Dopo la prima formazione in Sardegna, la sua crescita intellettuale è strettamente legata alla militanza nel PSI, esercitata a partire dalla sezione di Torino, la grande città industriale dove si è trasferito due anni prima. La politica e il giornalismo di partito si impongono nella sua vita al punto che nel 1915 egli decide di dedicarsi a tempo pieno sospendendo e poi abbandonando gli studi universitari.

Negli anni della guerra (che, al suo debutto sulla stampa socialista, prevedeva avrebbe potuto avvantaggiare la politica rivoluzionaria del proletariato), Gramsci rigetta il giolittismo, rimpiange l'assenza in Italia di un liberalismo autentico capace di creare l'ambiente più favorevole allo sviluppo della produzione capitalistica e dunque alla rivoluzione, e, sulla scia di Sorel, critica l'ideologia democratica, «perché intorbida il limpido distacco delle classi».⁵

All'indomani della Rivoluzione d'ottobre, che aveva dimostrato la sterilità del positivismo deterministico, Gramsci accentua la sua polemica nei confronti dell'ala riformista del PSI, inadeguata ad aiutare le classi popolari a «organizzarsi, disciplinarsi, limitarsi».⁶ Cionondimeno, nel maggio 1918, ritiene ancora che il suo partito si distingua dagli altri perché, quantomeno nelle intenzioni delle sue correnti più

⁵ Articolo non firmato [A. Gramsci], *La conferenza e la verità*, «Avanti!», 19 febbraio 1916 (ora in *Scritti*, vol. 1, p. 175). Su quel periodo della vita e della riflessione di Gramsci, L. Rapone, *Cinque anni che paiono secoli. Antonio Gramsci dal socialismo al comunismo (1914-1919)*, Roma, Carocci, 2011.

⁶ Articolo non firmato [A. Gramsci], *Filantropia, buona volontà e organizzazione*, «Avanti!», 24 dicembre 1917 (ora in *Scritti*, vol. 2, p. 673).

radicali, «non conquista lo Stato, lo sostituisce; sostituisce il regime, abolisce il Governo dei partiti, alla libera concorrenza sostituisce l'organizzazione della produzione e degli scambi». ⁷ Queste parole riflettono un'idea invero assai diffusa in Europa nel primo quindicennio del Novecento, e non solo negli ambienti socialisti: l'idea che, per superare la crisi del parlamentarismo, servisse un partito dominante, capace di mettere fine ai compromessi al ribasso tra i diversi partiti e così di rispondere finalmente ai bisogni delle masse. ⁸

Le cose cambiano dopo il discorso con il quale Luigi Sturzo, il 17 novembre 1918 a Milano, preannuncia la formazione del Partito Popolare Italiano, la cui nascita Gramsci saluta, già nel dicembre di quell'anno, come «il fatto più grande della storia italiana dopo il Risorgimento», ⁹ e la cui «importanza» paragona, un anno dopo, alla «Riforma germanica», scorgendovi l'«esplosione inconscia irresistibile della Riforma italiana». ¹⁰ La Grande Guerra ha ormai sconvolto gli assetti dello Stato liberale: il Vecchio Continente avverte con urgenza la necessità di legittimare “dal basso” nuovi ordinamenti, mentre in Italia il suffragio universale maschile, con la legge elettorale proporzionale del 1919 voluta soprattutto dai popolari, scompagina il quadro politico.

Durante il «biennio rosso», quando con il gruppo dell'«Ordine Nuovo» esorta il Partito Socialista a seguire l'esempio bolscevico, Gramsci non vede contraddizione tra i consigli di fabbrica, come nuovi organismi di auto-organizzazione operaia, e il partito. Quest'ultimo deve rimanere «l'organo di educazione comunista, il focolare della fede, il depositario della dottrina, il potere supremo che armonizza e conduce alla meta le forze organizzate e disciplinate della

⁷ Articolo non firmato [A. Gramsci], *L'intransigenza di classe e la storia italiana*, «Il Grido del Popolo», 18 maggio 1918 (ora in *Scritti*, vol. 3, p. 399).

⁸ Cfr. S. Mastellone, *Il partito dominante nella storia europea del XX secolo*, «Il Pensiero Politico», XXVI, 1994, pp. 423-432.

⁹ A. G.[ramsci], *I cattolici italiani*, «Avanti!», 22 dicembre 1918, il primo di tutta la stampa non cattolica a commentare la nascita del PPI (ora in *Scritti*, vol. 3, p. 808).

¹⁰ Articolo non firmato [A. Gramsci], *I popolari*, «L'Ordine Nuovo», 1° novembre 1919 (raccolto in ON, p. 284). Sulla maturazione del giudizio gramsciano rispetto a Sturzo e al Partito Popolare Italiano, P. Spriano, *Atteggiamenti e giudizi di Gramsci su Sturzo e i popolari*, in *Luigi Sturzo nella storia d'Italia. Atti del convegno internazionale di studi promosso dall'Assemblea Regionale Siciliana*, Roma, Edizioni di storia e letteratura, 1973, pp. 651-718. Sul punto, collocato all'interno di una ricostruzione diacronica e sistematica della questione religiosa nel pensiero di Gramsci, M. Lucas, *Religion et hérésies dans la pensée d'Antonio Gramsci*, Paris, Garnier, 2025.

classe operaia e contadina».¹¹ Il Gramsci consiliarista non coltiva l'illusione che la rivoluzione proletaria possa nascere spontaneamente dai luoghi della produzione e ripropone il problema di organizzare un'avanguardia proletaria. Tanto che, nel maggio 1920, prefigura la nascita di un «partito comunista», che sappia creare le condizioni per la conquista del potere politico e insieme per una socializzazione della produzione.¹² Esso dovrà essere «lo strumento e la forma storica del processo di intima liberazione» della classe operaia.¹³

Dopo la sconfitta del movimento dei Consigli, nel 1921 nasce a Livorno, sotto la guida di Amadeo Bordiga, il Partito Comunista d'Italia. Gramsci, che in seguito rivendicherà la scissione dal PSI come una necessità storica, ha inizialmente un ruolo defilato, ma acquista crescente centralità con i suoi soggiorni a Mosca, dove tra il 1922 e il 1923 è delegato italiano al Comitato esecutivo del Comintern, e a Vienna, dove tra il 1923 e il 1924 segue le relazioni con gli altri partiti comunisti europei.

Quando nel maggio 1924 rientra in Italia da deputato, Gramsci è ormai deciso a combattere apertamente la direzione di Bordiga e ad agosto, anche grazie all'intervento decisivo dell'Internazionale, viene nominato segretario. La linea di Gramsci, meglio precisata alla fine del 1925 nelle *Tesi* preparate per il Congresso di Lione, prevede un partito nazionale-popolare, capace di radicarsi nella società italiana e di elaborare una strategia flessibile e graduale, che tenga conto della composizione sociale e culturale del paese. La battaglia contro il bordighismo, dunque, non si svolge solo sul terreno pratico, ma anche su quello teorico con l'obiettivo di rinnovare la strategia e l'organizzazione di un partito che non sia né una setta né una caserma, se mai una scuola.¹⁴ Ma proprio quando il nuovo corso sembra avviato, si

¹¹ Articolo non firmato [A. Gramsci in collaborazione con P. Togliatti], *Democrazia operaia*, «L'Ordine Nuovo», 21 giugno 1919 (raccolto in ON, p. 11).

¹² A. Gramsci, *Due rivoluzioni*, «L'Ordine Nuovo», 3 luglio 1920 (raccolto in ON, pp. 135-40: 137 ss.).

¹³ Articolo non firmato [A. Gramsci], *Il Partito Comunista. I*, «L'Ordine Nuovo», 4 settembre 1920 (raccolto in ON, pp. 154-58: 156). Sull'idea gramsciana di partito, in relazione alla questione dei consigli operai e all'eredità leninista, cfr. G. Liguori, *Nuovi sentieri gramsciani*, Roma, Bordeaux Edizioni, 2024, capp. 2 e 9.

¹⁴ Su tutta questa fase, si possono vedere almeno le analisi contenute in *CPC*, culminate nel testo preparato a mo' di resoconto per i lavori del Congresso di Lione e pubblicato sull'«Unità» del 24 febbraio 1926 col titolo *Cinque anni di vita del Partito* (ivi, pp. 89-109). Cfr. inoltre P. Maltese, *Gramsci dalla scuola di partito all'Anti-Bucharin*, Palermo, Istituto Poligrafico Europeo, 2019.

apre il dissidio con Togliatti: nell'ottobre 1926 Gramsci scrive una lettera al Comitato centrale del Partito Sovietico preoccupato per la deriva autoritaria impressa da Stalin; Togliatti rifiuta di ufficializzarla, temendo che un partito ridotto in semiclandestinità dal fascismo non possa sopravvivere senza il sostegno russo. Questo episodio mostra la drammaticità con cui le teorie del partito incontrano la difficile realtà delle scelte politiche e contribuisce a spiegare perché Gramsci, arrestato dalla polizia fascista un mese dopo, continuerà a riflettere sul tema.

2. *Il partito in senso largo*

Il primo aspetto che salta all'occhio di un lettore dei *Quaderni del carcere* è la dilatazione gramsciana del concetto di partito. Con una mossa valida per molte delle categorie su cui concentra la sua attenzione nel periodo carcerario, nel § 136 del Quaderno 6 Gramsci invita a intendere «organizzazione e partito in senso largo e non formale». Nella varietà delle sue concrete configurazioni, il partito apparirà allora come una sorta di destino inevitabile: in quest'ottica, «nessuno è disorganizzato e senza partito».¹⁵

Nel febbraio-marzo 1930, sviluppando un'intuizione già abbozzata negli scritti giovanili, Gramsci nota che in Italia, nell'«assenza di partiti organizzati e centralizzati», sono stati i giornali i «veri partiti».¹⁶ Il tanto vituperato «apoliticismo» delle masse popolari, speculare al corporativismo degli strati superiori e dominanti, non avrebbe dunque cancellato la «partigianeria».¹⁷ Anche chi si presentava all'insegna dell'«anti-partito», come ad esempio Benedetto Croce, era di fatto

¹⁵ Quaderno 6, § 136: *QC*, p. 800.

¹⁶ Quaderno 1, § 116: *QM*, p. 124. Cfr. inoltre A. Gramsci, *La democrazia italiana*, «Il Grido del Popolo», 7 settembre 1918, dove si legge che «in Italia non esistono partiti politici organizzati che controllino l'operato dei giornali e degli uomini pubblici della classe borghese» e che «i giornali sostituiscono i partiti» (ora in *Scritti*, vol. 3, p. 624).

¹⁷ Nel Quaderno 6, § 162, Gramsci ammette che i partiti cui molti italiani aderiscono non sono quelli politici moderni, ma di altro tipo: «Non partecipare attivamente alla vita collettiva, cioè alla vita statale (e ciò significa solo non partecipare a questa vita attraverso l'adesione ai partiti politici "regolari") significa forse non essere "partigiani", non appartenere a nessun gruppo costituito? Significa lo "splendido isolamento" del singolo individuo, che conta solo su se stesso per creare la sua vita economica e morale? Niente affatto. Significa che al partito politico e al sindacato economico "moderni", come cioè sono stati elaborati dallo sviluppo delle forze produttive più progressive, si "preferiscono" forme organizzative di altro tipo, e precisamente del tipo "malavita", quindi le cricche, le camorre, le mafie, sia popolari, sia legate alle classi alte» (*QC*, p. 815).

alla testa di un partito, «anzi di una internazionale di partiti».¹⁸ E nei regimi totalitari a partito unico che si affermano tra gli anni Venti e Trenta? Secondo Gramsci, in quei regimi esistono sempre, di fatto, altri partiti, che la legge non può eliminare ma solo combattere «come in una partita di mosca cieca».¹⁹ In breve, a patto di intenderli in senso lato e concreto, i partiti emergono sia dove paiono assenti, come nell'Italia post-unitaria (sotto forma di giornali o di mafia), sia dove paiono soppressi da un solo partito, come nei regimi totalitari.

La dilatazione che Gramsci imprime al concetto di partito è, oltre che morfologica, storica: il partito è, se non eterno, assai più risalente di quanto generalmente si creda. Per Gramsci, «i partiti sono sempre esistiti, anche se con altre forme e altri nomi».²⁰ Con la mente rivolta a quel grande laboratorio politico che fu l'Italia nell'età comunale, gli capita di qualificare i ghibellini come «partito della nobiltà e dell'impero» e i guelfi come partito «del popolo e del papato».²¹ Sotto quest'aspetto, Gramsci è in sintonia con Max Weber, il quale negli appunti di *Economia e società* (opera pubblicata postuma nel 1922 e citata solo di seconda mano da Gramsci)²² sosteneva che «anche i partiti antichi e medievali possono venir designati come tali, nonostante la loro struttura così profondamente diversa da quella moderna».²³

Gramsci stesso sa tuttavia benissimo che tra il partito medievale e quello moderno, tra il partito in senso largo e il partito in senso stretto, esiste una differenza non solo formale, ma funzionale. Per identificarne la logica può soccorrerci il § 51 Quaderno 7 [c], scritto nel dicembre 1931 all'interno della rubrica *Nomenclatura politica*. Si tratta forse della miglior porta d'accesso alla questione del partito politico moderno. Lo è per via negativa, essendo dedicata al lemma

¹⁸ Quaderno 6, § 10: *QC*, p. 690.

¹⁹ Quaderno 17, § 37 [G 38]: *QC*, p. 1939.

²⁰ Quaderno 7 [b], § 38 [G 38]: *QC*, p. 839.

²¹ Quaderno 9 [c], § 18 [G 106]: *QC*, p. 1170.

²² Quaderno 2, § 76 [G 75]: *QM*, p. 345.

²³ M. Weber, *I partiti e il potere*, in *Sociologia dei partiti politici. Le trasformazioni nelle democrazie rappresentative*, a cura di G. Sivini, Bologna, il Mulino, 1979, p. 196. Già Theodor Mommsen (che non a caso Gramsci, sulla scorta di Marx, rimprovera per il fatto di «trovare "capitalistica" ogni economia "monetaria"», cfr. *LC*, p. 438), nella sua *Storia di Roma* (1854-1856), parlava continuamente di «partito». Criticandolo, nel suo *Römische Adelsparteien und Adelsfamilien* (1920), Friedrich Münzer avrebbe invece spiegato che i «partiti romani», ammesso e non concesso che così, in chiave modernistica, si potessero chiamare, altro non erano, in realtà, che ramificazioni familiari della *nobilitas* romana.

«fazione», di cui Gramsci denuncia l'uso antistorico da parte della destra, laddove la sinistra, per esprimere lo stesso concetto, prediligeva l'espressione «consorteria».

Il termine «fazione», spiega Gramsci, «serve oggi a indicare generalmente una certa degenerazione dello spirito di partito, una certa unilateralità estremista fanatica, esclusiva, aliena da compromessi anche, anzi specialmente, su questioni secondarie e subordinate». ²⁴ Questa frase si può leggere anche capovolta: il partito è cioè tale se supera lo spirito di fazione, se esprime una forma di unilateralità magari radicale, ma non estremista né fanatica, anzi inclusiva e capace di compromessi, ancorché intransigente sui principi generali. Proprio questa è del resto, secondo Gramsci, la lezione dei giacobini e dei bolscevichi. ²⁵

«La parola “fazione” che è d'origine militare (probabilmente) è diventata comune in Italia per indicare i partiti che si combattevano nei Comuni medioevali». ²⁶ Anche questa frase può essere letta più per quanto tace che per quanto dice. Se la fazione è un termine essenzialmente legato a un mondo classico, antico e medievale, in cui la società era basata su una gerarchia di ceti, il partito, in senso proprio, è un concetto moderno, inestricabile da una società che riconosce i cittadini come individui liberi e uguali.

Fazione e partito, lo si evince dal testo di Gramsci, si distinguono anche sul piano logico o funzionale. «“Fazione” indica il carattere delle lotte politiche medioevali, esclusiviste, tendenti a distruggere fisicamente l'avversario, non a creare un *equilibrio di partiti* in un *tutto organico* con *l'egemonia del partito più forte*, ecc. “Partito” è parte di un tutto; “fazione”, forza armata che segue le leggi militari esclusiviste, ecc.». ²⁷ Mentre il latino *factio* indicava effettivamente un gruppo politico dedito a un *facere* violento, nocivo, un “far male”, il termine partito entra nel vocabolario politico nel Seicento assumendo il significato neutro di parte, forse in sostituzione della setta. ²⁸ È vero che i termini

²⁴ Quaderno 7 [c], § 51 [G 99]: *QC*, p. 926.

²⁵ Quaderno 14, § 7 [G 10]: *QC*, pp. 1663-65.

²⁶ Quaderno 7 [c], § 51 [G 99]: *QC*, p. 926.

²⁷ *Ibid.* Corsivo mio.

²⁸ Sul passaggio storico-concettuale dalle fazioni ai partiti resta illuminante G. Sartori, *Parties and party systems. A framework for analysis* (1976), Colchester, European Consortium for Political Research Press, 2016, nuova ed. con pref. dell'autore e intr. di P. Mair, pp. 3-12. Cfr. inoltre il Quaderno 8 [c], § 81 [G 81]: *QC*, pp. 986-87, dove Gramsci distingue il «senso migliore» dello «spirito di corpo», ossia «la concordia degli intenti e delle volontà, la compatta unità morale per

per lungo tempo non si distingueranno, ma, di certo, il lemma partito non contiene, nella sua radice, il riferimento al carattere sedizioso della divisione. Esso rimanda a due semantiche opposte: da un lato, la derivazione da *partire*, e quindi il riferimento alla divisione, alla partizione, anche alla spartizione se si vuole; dall'altro, il riferimento al prendere parte, alla condivisione, alla partecipazione.

Ebbene, Gramsci comprende che la fazione è deleteria perché rovina un universo improntato all'ideale della concordia. Il partito, invece, concorre a un mondo in cui la pluralità genera progresso. Il riferimento gramsciano a una molteplicità di partiti che, in un certo equilibrio tra loro, convivono in una stessa cornice, sia pure egemonizzata da uno, è dunque indicativo del fatto che Gramsci ha piena contezza di che cosa sia il partito in senso stretto, il partito politico moderno.

3. *Il partito in senso moderno*

Gramsci storicizza il partito moderno, collegando la sua genesi alla Rivoluzione francese. Lo fa già tra febbraio e marzo 1930 nel § 47 del Quaderno 1 su *Hegel e l'associazionismo*, dove accenna alla «dottrina di Hegel sui partiti e le associazioni», letti «come trama “privata” dello Stato». Osserva quindi che la dottrina hegeliana «derivò storicamente dalle esperienze politiche della Rivoluzione francese» e, interpretandola, afferma che essa, «in un certo senso, supera già [...] il puro costituzionalismo e teorizza lo stato parlamentare col suo regime dei partiti». ²⁹ Gramsci non si limita ad ancorare la nascita dei partiti moderni al 1789. Rileggendo creativamente Hegel, conferma la loro originaria molteplicità e chiarisce quanto nel paragrafo sopra commentato era implicito: il *tutto* di cui i partiti sono parti è lo Stato, inteso già in senso allargato, come combinazione di società politica e società civile.

Oltre a vedere nella Rivoluzione francese la premessa per la costituzione dei partiti politici moderni, Gramsci individua la *forma-partito*

cui importa che le cose buone siano fatte nell'interesse dell'unico tutto», dal suo «significato peggiore», laddove, come nel caso della «consorteria», della «cricca», della «combriccola», della «camarilla», ecc., «si assume per “tutto” solo una frazione di esso [...] e si tenta di far prevalere la parte (subordinata) al tutto, per esercitare un potere indiretto (se non è possibile quello diretto) e ottenere privilegi».

²⁹ Quaderno 1, § 47: *QM*, p. 69.

che nasce allora. Nella seconda parte della nota, infatti, richiama i «clubs, che sono organizzazioni non rigide, tipo “comizio popolare”, centralizzate da singole individualità politiche, ognuna delle quali ha il suo giornale, con [...] aggruppamenti ristretti e selezionati di gente che si conosceva reciprocamente, che si riuniva a parte e preparava l'atmosfera delle riunioni per sostenere l'una o l'altra corrente secondo i momenti e anche secondo gli interessi concreti in gioco» e le «cospirazioni segrete, che poi ebbero tanta diffusione in Italia prima del '48».³⁰ Non si dimentichi che, dopo aver soppresso le Corporazioni con la legge Le Chapelier, l'Assemblea costituente francese, nel settembre dello stesso 1791, aveva approvato un decreto che recitava: «nessuna società, club, associazione di cittadini può avere, sotto alcuna forma, un'esistenza politica».³¹ Ciononostante, in parlamento nascono partiti che, pur legati alla stessa classe, la borghesia, si distinguono sulla base di due criteri principali: gli interessi concreti, immediati, e gli individui, altrettanto concreti, che li difendono, i cosiddetti notabili. Accennando subito al giornale politico, Gramsci comprende inoltre che, insieme ai partiti, non può non sorgere la sfera pubblica e con essa, inevitabilmente, la battaglia delle idee.

La seconda data periodizzante nella storia dei partiti moderni è, secondo Gramsci, il 1848. Quell'anno avrebbe determinato una mutazione completa della «tecnica politica».³² In che cosa consiste la nuova tecnica che, in una fortunata metafora, segna il «passaggio della lotta politica da “guerra manovrata” a “guerra di posizione”», «lo stesso passaggio» che, afferrato da Marx e non da Mazzini, «si ebbe dopo il 1870 ecc.»?³³ Essenzialmente nella «espansione del parlamentarismo, del regime associativo sindacale e di partito, del formarsi di vaste burocrazie statali e “private” (politico-private, di partito e sindacali)».³⁴

Il '48 è uno spartiacque per le forme e, chiaramente, per le forze politiche: forze che si vogliono radicate nella società, prima ancora che nel parlamento, e che si nutrono di dottrine complesse, quella socialista e quella di ispirazione cristiana. Sebbene ricordi che la «fi-

³⁰ Ivi, p. 70.

³¹ Cfr. M. Gregorio, *Parte totale. Le dottrine costituzionali del partito politico in Italia tra Otto e Novecento*, Milano, Giuffrè, 2013, p. 5.

³² Quaderno 13, § 27: *QC*, p. 1620.

³³ Quaderno 15, § 11: *QC*, p. 1768.

³⁴ Quaderno 13, § 27: *QC*, p. 1620.

losopia della praxis» fu elaborata proprio alla vigilia di quella data, Gramsci nei *Quaderni* non si sofferma tanto sulla costruzione del movimento operaio a partire da quel *Manifesto* commissionato a Marx e a Engels dalla Lega dei Giusti, al tempo in cui la Restaurazione e la Santa Alleanza erano sull'orlo della crisi e un «partito comunista», benché evocato nel titolo, era al più un «fantasma». ³⁵ Più interessante è la grande attenzione dedicata alla nascita del cattolicesimo politico. Come scrive con la massima chiarezza nel § 1 del Quaderno 20, «dopo il 1848 in tutta l'Europa [...] la crisi storico-politico-intellettuale è superata con la netta vittoria del liberalismo (inteso come concezione del mondo oltre che come particolare corrente politica) sulla concezione cosmopolitica e “papalina” del cattolicesimo». Gramsci comprende che, da allora in poi, il liberalismo stesso non potrà più accontentarsi di essere una «corrente politica», un partito, ma dovrà strutturarsi anche, insieme, come una «concezione del mondo». «Prima del 1848 si formavano partiti più o meno effimeri e insorgevano singole personalità»: erano i partiti notabili, nati, in questo caso, «contro il cattolicesimo; dopo il 1848 il cattolicesimo e la Chiesa “devono” avere un proprio partito per difendersi, e arretrare il meno possibile, non possono più parlare (altro che ufficialmente, perché la Chiesa non confesserà mai l'irrevocabilità di tale stato di cose) come se sapessero di essere la premessa necessaria e universale di ogni modo di pensare e di operare». ³⁶ Il trionfo della concezione del mondo liberale su quella cattolica costringe la Chiesa stessa a trasformarsi in partito: il cattolicesimo come una parte tra le altre, non più sostanza del confronto politico. Questo è un punto su cui Gramsci insisterà con forza. E forse non è anodino rimarcare come la prima nota dei *Quaderni* che affronta la questione del partito, il § 18 del Quaderno 1, riguardi proprio l'Action française, la formazione cattolica e monarchica di Maurras nella Francia della Terza Repubblica, che Gramsci chiama «partito» malgrado essa si presentasse all'opinione pubblica come un movimento antipartitico. Dopo il 1848, come il re francese non è più il rappresentante della sua nazione, così il papa non è più il rappresentante della cristianità: sono entrambi ormai capi-partito, ciascuno con la rispettiva concezione del mondo.

³⁵ Quaderno 16, § 9: *QC*, pp. 1863-64.

³⁶ Quaderno 20, § 1: *QC*, pp. 2081-82.

Come si collocano, in questo quadro, le vicende del Risorgimento italiano? Fin dal Quaderno 1, Gramsci denuncia una lunga serie di limiti, la gran parte dei quali è riassunta nel § 120 del Quaderno 3, scritto tra l'agosto e il settembre 1930. In un contesto segnato dal suffragio ristretto, Gramsci rileva «la debolezza dei partiti politici italiani in tutto il loro periodo di attività, dal risorgimento in poi (eccettuato in parte il partito nazionalista)». Una debolezza «consistita in quello che si potrebbe chiamare uno squilibrio tra l'agitazione e la propaganda, e che in altri termini si chiama mancanza di principii, opportunismo, mancanza di continuità organica, squilibrio tra tattica e strategia ecc. La causa principale di questo modo di essere dei partiti è da ricercare nella deliquescenza delle classi economiche, nella gelatinosa struttura economica e sociale del paese». Poiché però «questa spiegazione è alquanto fatalistica»,³⁷ secondo Gramsci occorre analizzare sia le dinamiche istituzionali sia le vicende interne ai partiti, che hanno un rapporto dialettico con le classi che rappresentano.

Gramsci paragona la situazione italiana a quella tedesca per com'era stata descritta e analizzata da Max Weber nel 1919 in *Parlamento e governo*, un testo probabilmente letto prima della carcerazione.³⁸ Egli punta il dito contro i governi che hanno «operato come un “partito”, per disgregar[e] i partiti esistenti, «per staccarli dalle grandi masse». La debolezza dei partiti ha consentito «le così dette dittature di Depretis, Crispi, Giolitti e il fenomeno parlamentare del trasformismo». Ma ha avuto anche un secondo effetto: la «burocrazia si estraniava dal paese, e attraverso le posizioni amministrative, diventava un vero partito politico, il peggiore di tutti, perché la gerarchia burocratica sostituiva la gerarchia intellettuale e politica: la burocrazia diventava appunto il partito statale-bonapartista».³⁹ La debolezza dei partiti, in breve, ha spianato la strada allo strapotere di capi singoli e burocrati.

Quella debolezza si è tradotta anche nell'incapacità di accompagnare adeguatamente, sul piano ideale come su quello organizzativo, il sorgere della politica di massa. La «deteriorità dei partiti politici» italiani, si legge nel Quaderno 14, dipendeva anche dal fatto che erano nati «tutti sul terreno elettorale», compreso il Partito Socialista fonda-

³⁷ Quaderno 3, § 120 [G 119]: *QM*, p. 548.

³⁸ Cfr. M. Mustè, *Rivoluzioni passive. Il mondo tra le due guerre nei Quaderni del carcere di Gramsci*, Roma, Viella, 2022, pp. 94 ss.

³⁹ *Ivi*, pp. 548-49.

to nel 1892 «al Congresso di Genova», dove «la quistione fondamentale fu quella elettorale» (con l'introduzione, quell'anno, del sistema maggioritario uninominale e meno di tre milioni di uomini con diritto di voto). Per Gramsci, in Italia «i partiti non furono una frazione organica delle classi popolari (un'avanguardia, un'élite), ma un insieme di galoppini e maneggioni elettorali, un'accolta di piccoli intellettuali di provincia, che rappresentavano una selezione alla rovescia».⁴⁰ Detto altrimenti, anche il partito che, in nome della sua identità socialista, avrebbe dovuto pensarsi e organizzarsi immediatamente come partito di massa, era nato e aveva agito innanzitutto come partito notabile.

Per attendere la genesi, in Italia, del partito di massa occorre attendere un trauma, quello della Grande Guerra, l'ultimo di quei «momenti di vita intensamente collettiva e unitaria nella vita del popolo italiano» su cui i *Quaderni* richiamano l'attenzione. La svolta è data dalle elezioni politiche del 1919, che, con l'affluenza delle masse contadine, la vittoria socialista e l'affermazione del Partito Popolare, rappresentano «per il popolo un carattere di Costituente».⁴¹ Il rammarico di Gramsci, tuttavia, è che quel significato epocale non venne compreso a tempo debito da nessun partito.

Incapaci di cogliere il salto d'epoca, cioè l'irruzione della politica di massa, il sistema dei partiti entrò in una crisi che più avanti nei *Quaderni* sarebbe stata interpretata come «crisi organica» o «crisi di egemonia». Ecco la premessa per la nascita dei sistemi monopartitici, che Gramsci chiama anche seccamente «dittature» o «regimi [...] totalitari».⁴² Riferendosi alla stretta fascista tra il 1924 e il 1926, egli condanna la «soppressione di tutti i partiti, con l'affermazione di una raggiunta identità tra reale e legale», e con «la "società civile" in tutte le sue forme dominata da una sola organizzazione statale – di partito».⁴³ «La soluzione "burocratica"», osserverà peraltro Gramsci nel maggio 1933, «maschera un regime di partiti della peggiore specie in quanto operano nascosta-

⁴⁰ Quaderno 14, § 7 [G 10]: *QC*, p. 1664.

⁴¹ Quaderno 19, § 19: *QC*, pp. 2004-5.

⁴² Cfr. Quaderno 25, § 4: *QC*, p. 2287, e Quaderno 13, § 21: *QC*, p. 1601. Non è forse superfluo ricordare nel pensiero di Gramsci il termine «totalitario» ha un significato molto più complesso rispetto a quello che si è imposto nella storiografia odierna dopo gli studi di Hannah Arendt. Per una delucidazione, F. Frosini, «*Politica totalitaria*» e «*costituentismo*» nei *Quaderni del carcere* di Antonio Gramsci, in «Paradigmi. Rivista di critica filosofica», XXXVI, 2018, n. 2, pp. 365-80.

⁴³ Quaderno 1, § 130: *QM*, p. 140, ripreso poi nel Quaderno 19, § 31.

mente, senza controllo; i partiti sono sostituiti da camarille e influssi personali non confessabili: senza contare che restringe le possibilità di scelta e ottunde la sensibilità politica e l'elasticità tattica».⁴⁴

In sintesi, dilatando e restringendo la sua semantica, Gramsci dimostra che la realtà storica del partito non rivela solo problemi organizzativi. Essa diventa un prisma attraverso il quale osservare più a fondo la struttura e la storia della civiltà moderna, la sua sostanza e le sue forme.

Da un lato, l'esame della realtà partitica mostra come, insieme alla tendenza all'unificazione del mondo, sia insopprimibile l'inclinazione degli esseri umani a raggrupparsi e a confliggere: non a caso, pur prendendo in considerazione la questione del riassorbimento della coercizione nell'autogoverno, ossia, in altre parole, il problema, classico per il marxismo, dell'estinzione dello Stato, Gramsci non solo non discute mai espressamente il tema della scomparsa dei partiti, ma anzi proclama la loro persistenza, in modalità com'è ovvio specifiche, anche laddove sembrano venir meno.

Dall'altro lato, lo studio dei partiti manifesta che essi assumono forme peculiari a seconda dei tempi e dei luoghi e che insieme lasciano trasparire logiche diverse, che valorizzano, negano oppure formalizzano la propensione umana a dividersi in gruppi. In un certo senso, l'indagine sui partiti consente di comprendere e giudicare i sistemi politici e sociali nel loro complesso. A tale scopo, però, vediamo meglio quali sono le funzioni che Gramsci assegna ai partiti.

4. Le funzioni dei partiti politici

Le funzioni essenziali dei partiti, per Gramsci, sono direzione e controllo. O, si potrebbe forse dire, partizione e partecipazione. Perché la funzione di direzione è basata su una partizione politica dell'ordine sociale, capace di mettere in moto una comunità attorno a una linea di condotta e a una prospettiva futura; la funzione di controllo, o, nel lessico di Gramsci, di «polizia in senso largo», è basata sulla partecipazione della società alla direzione impressa dalla politica. Va aggiunto, però, che la funzione direttiva prevale su quella di controllo, e che entrambe implicano a loro volta una dimensione educativa e intellettuale.

⁴⁴ Quaderno 15, § 48: *QC*, p. 1809.

4.1. La funzione direttiva

L'idea che i partiti abbiano una funzione direttiva non è una novità. In *Parlamento e governo*, facendo leva su una letteratura ormai abbondante, Weber sosteneva che i partiti «rappresent[a]no assolutamente i più importanti detentori di tutta la volontà politica dei governati dalla burocrazia» e che il loro «scopo è sempre la preparazione dei voti per le elezioni alle cariche politiche». ⁴⁵ Su questa scia, Gramsci sostiene già nell'agosto-settembre 1930 che se «le classi esprimono i partiti, i partiti elaborano gli uomini di Stato e di governo, i dirigenti della società civile e della società politica». ⁴⁶ Due anni dopo, afferma che «un “movimento” o tendenza di opinioni, diventa partito» quando è una «forza politica efficiente dal punto di vista dell'esercizio del potere governativo». ⁴⁷ Nel 1933, riecheggiando la lettura di Weber, si chiede «se il regime rappresentativo e dei partiti» sia ancora «un meccanismo idoneo a scegliere funzionari eletti che integrino ed equilibrino i burocratici nominati, per impedire ad essi di pietrificarsi». ⁴⁸ E, ragionando su come scrivere una storia di partito (autobiograficamente, per lui, quella di una compagine cementatasi negli anni della giovinezza a Torino), conclude che «un partito avrà avuto maggiore o minore significato e peso, nella misura appunto in cui la sua particolare attività avrà pesato più o meno nella determinazione della storia di un paese». ⁴⁹ L'eco di questa formulazione risuona anche nell'articolo 49 della Costituzione della Repubblica Italiana, dove si legge che «tutti i cittadini hanno diritto di associarsi liberamente in partiti per concorrere con metodo democratico a determinare la politica nazionale». ⁵⁰

⁴⁵ M. Weber, *Parlamento e governo nel nuovo ordinamento della Germania. Critica politica della burocrazia e della vita dei partiti*, trad. it. e pref. di E. Ruta, Bari, Laterza, 1919, p. 26.

⁴⁶ Quaderno 3, § 120 [G 119]: *QM*, pp. 548-49.

⁴⁷ Quaderno 13, § 31: *QC*, p. 1627. La prima formulazione si trova nel Quaderno 9 [b], § 62 [G 62]: *QC*, p. 1133, dove si legge che «un “movimento” diventa partito, cioè forza politica efficiente, nella misura in cui possiede “dirigenti” di vario grado e nella misura in cui questi dirigenti sono “capaci”. [...] si può dire che i partiti hanno il compito di creare dirigenti, sono la funzione di massa che seleziona, sviluppa e moltiplica i dirigenti necessari perché la massa determinata (che è una quantità “fissa”, in quanto si può assumere e fissare quanti sono i membri di un certo gruppo sociale) si articoli e diventi, da caos tumultuoso, esercito politico organicamente predisposto».

⁴⁸ Quaderno 14, § 46 [G 49]: *QC*, p. 1708.

⁴⁹ Quaderno 13, § 33: *QC*, p. 1630. La prima formulazione si trova nel Quaderno 9 [b], § 64 [G 64].

⁵⁰ Sul punto, cfr., tra gli altri, C. Mortati, *Note introduttive ad uno studio sui partiti politici nell'ordi-*

Originale è il modo in cui Gramsci articola l'idea che ai partiti spetti il compito di contribuire all'indirizzo politico di una nazione. Egli esalta, infatti, la dimensione intellettuale e quella specificamente educativa. Già nel § 47 del Quaderno 1, prima di diffondersi sulla funzione direttiva dei partiti, Gramsci notava che «la dottrina di Hegel sui partiti [...] doveva servire a dare una maggiore concretezza al costituzionalismo». Ciò significa «governo col consenso dei governati, ma col consenso organizzato, non generico e vago quale si afferma nell'istante delle elezioni». E poi, cercando di specificare l'esigenza di organizzare il consenso, scrive: «lo Stato ha e domanda il consenso, ma anche “educa” questo consenso». Come? «Con le associazioni politiche e sindacali, che però sono organismi privati, lasciati all'iniziativa privata della classe dirigente».⁵¹

Qui «classe dirigente» significa semplicemente la borghesia quale classe sociale politicamente dominante? Di sicuro, già prima di iniziare la stesura dei *Quaderni*, Gramsci aveva maturato la convinzione che quella di classe dirigente fosse una funzione, in questo caso di educazione dei governanti al consenso nei confronti dello Stato, e, come tale, poteva e doveva essere esercitata anche dai partiti rappresentanti le masse popolari.⁵² Tanto che poco dopo, nella prima metà di giugno del 1930, Gramsci osserva che «lo Stato moderno abolisce molte autonomie delle classi subalterne, abolisce lo Stato federazione di classi, ma certe forme di vita interna delle classi subalterne rinascono come partito, sindacato, associazione di cultura».⁵³ Non è lo Stato, dunque, a creare i partiti. Se mai questi esprimono, fuori e dentro le istituzioni, la massima forma di autonomia possibile nel mondo moderno.

Ma che cosa vuol dire, per un partito politico di massa, educare? Non può significare solo istruire i propri militanti alle tecniche di governo, amministrazione, propaganda, e, prim'ancora, alfabetizzare chi ne ha bisogno. La questione è assai più profonda. Quando scrive che un partito, per dirigere, deve educare, Gramsci intende che la sua «fun-

namento italiano, in AA.VV., *Scritti giuridici in memoria di Vittorio Emanuele Orlando*, vol. II, Padova, Cedam, 1957, pp. 111-43.

⁵¹ Quaderno 1, § 47: *QM*, p. 69.

⁵² Cfr. G. Azzolini, *La funzione di classe dirigente nei Quaderni del carcere*, in *Crisi e rivoluzione passiva. Gramsci interprete del Novecento*, a cura di G. Cospito, G. Francioni e F. Frosini, Como-Pavia, Ibis, 2021, pp. 313-34, e Id., *Da soggetto a funzione. Il giovane Gramsci e la «nozione» di classe dirigente*, in «Critica Marxista», 2018, n. 2, pp. 48-57.

⁵³ Quaderno 3, § 18: *QM*, p. 459. Cfr. inoltre la riformulazione nel Quaderno 25, § 4: *QC*, p. 2287.

zione fondamentale», come si legge nella lunga nota su *Gli intellettuali* che nel novembre 1930 apre la terza sezione del Quaderno 4, è «elevare i membri “economici” di un gruppo sociale alla qualità di “intellettuali politici”, cioè di organizzatori di tutte le funzioni inerenti all’organico sviluppo di una società integrale, civile e politica». ⁵⁴ Educare vuol dire sradicare un individuo o un gruppo dall’angustia dei propri interessi economici particolari, personali o di classe, e sublimare questi ultimi nella sfera politica, come in un processo di catarsi. ⁵⁵ «Nel partito politico gli elementi di un gruppo sociale economico superano questo momento del loro sviluppo storico e diventano agenti di attività generali, di carattere nazionale e internazionale». ⁵⁶ L’educazione intellettuale ha un effetto universalizzante, che porta innanzitutto alla legittimazione dello Stato nazionale, ma che ha sempre un respiro internazionale.

Ecco perché il rapporto tra partito e Stato non è riducibile a quello materiale che lega la parte al tutto. Come si legge in una nota scritta tra giugno e luglio del 1930, il partito «è in *embrione* una struttura statale». ⁵⁷ Il partito condivide cioè con lo Stato una logica universalistica. È, come si legge in apertura del Quaderno 13, «la prima *cellula* in cui si riassumono dei *germi* di volontà collettiva che tendono a divenire universali e totali». ⁵⁸ Questa acquisizione resta ferma nei *Quaderni*, tanto che nel febbraio 1933 Gramsci scrive: «La dimostrazione che lo spirito di partito è l’elemento fondamentale dello spirito statale è uno degli assunti più cospicui da sostenere e di maggiore importanza». ⁵⁹

La funzione educativa riguarda tutti i partiti di massa, anche quelli che agiscono all’interno di un regime totalitario. Lo stesso «Stato etico o di cultura» non può rinunciarvi. Il paragrafo che meglio condensa il nesso tra partito e Stato in base alla condivisione di una funzione direttiva e specificamente educativa è il breve § 42 del Quaderno 7 [c], scritto nel dicembre 1931.

«La funzione egemonica o di direzione politica dei partiti può essere valutata dallo svolgersi della vita interna dei partiti stessi».

⁵⁴ Quaderno 4 [c], § 1 [G 49]: *QM*, p. 774. Per la riscrittura, cfr. Quaderno 12, § 1: *QC*, p. 1522.

⁵⁵ Sul concetto di catarsi nella filosofia di Gramsci, M. Mustè, *Marxismo e filosofia della praxis. Da Labriola a Gramsci*, Roma, Viella, 2018, pp. 250-256.

⁵⁶ Quaderno 4 [c], § 1 [G 49]: *QM*, p. 775. Per la riscrittura, cfr. Quaderno 12, § 1: *QC*, p. 1523.

⁵⁷ Quaderno 3, § 43 [G 42]: *QM*, p. 479. Corsivo mio.

⁵⁸ Quaderno 13, § 1: *QC*, p. 1558. Corsivi miei.

⁵⁹ Quaderno 15, § 4: *QC*, p. 1755.

Se è vero che il partito ha una funzione dirigente, per capire come userà le leve del potere statale nel dirigere la società, occorre intanto valutare i modi attraverso i quali si organizza al suo interno. «Se lo Stato rappresenta la forza coercitiva e punitiva di regolamentazione giuridica di un paese, i partiti, rappresentando lo spontaneo aderire di una élite a tale regolamentazione, considerata come tipo di convivenza collettiva a cui tutta la massa deve essere educata, devono mostrare nella loro vita particolare interna di aver assimilato come principii di condotta morale quelle regole che nello Stato sono obbligazioni legali». Qui lo Stato è inteso solo in senso stretto, come apparato repressivo, mentre i partiti, e in particolare le loro élite, sono distinti ma insieme connessi allo Stato, nella misura in cui riescono a educare la massa, conformandola alle regole statali. «Nei partiti la necessità è già diventata libertà, e da ciò nasce il grandissimo valore politico (cioè di direzione politica) della *disciplina* interna di un partito, e quindi il valore di criterio di tal disciplina per valutare la forza di espansività dei diversi partiti». È la disciplina interna di un partito, data dalla capacità di agire in modo conforme alla teoria, a determinare l'efficacia della direzione. Conclusione: «Da questo punto di vista i partiti possono essere considerati come *scuole della vita statale*». Non più embrioni, germi, cellule, ma scuole.

La nota presenta infine una sorta di appendice, che rinvia agli «elementi di vita dei partiti: *carattere* (resistenza agli impulsi delle culture oltrepassate), *onore* (volontà intrepida nel sostenere il nuovo tipo di cultura e di vita), *dignità* (coscienza di operare per un fine superiore), ecc.». ⁶⁰ Elementi che configurano sempre rischi esiziali: di corrompersi, di sclerotizzarsi, di oligarchizzarsi.

Per esercitare una direzione e, più specificamente, una direzione capace di educare le masse occorre una teoria, una dottrina, un'ideologia. Se torniamo al § 1 del Quaderno 4 [c], leggiamo che una «funzione che è educativa e direttiva» è, per ciò stesso, una funzione «intellettuale». ⁶¹ Si conferma così il nesso con lo Stato. Per Gramsci, il partito politico «nella società civile compie la stessa *funzione* che compie lo Stato in misura maggiore nella società politica, cioè procura la *saldatura tra intellettuali organici di un gruppo sociale e intellettuali*

⁶⁰ Quaderno 7 [c], § 42 [G 90], *QC*, pp. 919-20. Corsivi miei.

⁶¹ Quaderno 4 [c], § 1 [G 49]: *QM*, p. 775. Per la riscrittura, cfr. Quaderno 12, § 1: *QC*, p. 1523.

tradizionali». ⁶² C'è però, qui, un primato del partito rispetto allo Stato. «Nel suo ambito», prosegue Gramsci, «il partito politico compie la sua funzione molto più organicamente di quanto lo Stato compia la sua nel suo ambito più vasto: un intellettuale che entra a far parte del partito politico di un determinato gruppo sociale, si confonde con gli intellettuali organici di tal gruppo, si lega strettamente a quel gruppo, ciò che non avviene attraverso la partecipazione alla vita statale che mediocrementemente e talvolta affatto». ⁶³

Davvero ciascun partito esercita una funzione intellettuale? A quale partito si riferisce Gramsci quando scrive «che tutti i membri di un partito politico [dovrebbero] essere considerati come intellettuali»? ⁶⁴ Questo è di sicuro il dovere del Partito Comunista. Gramsci è consapevole del pericolo che incombe in Italia sullo stesso partito comunista, magari sulla base di una lettura troppo drastica del *Che fare?* di Lenin: rimanere schiacciati da quella «legge ferrea dell'oligarchia» teorizzata da Robert Michels al cospetto della socialdemocrazia tedesca, sempre più divisa tra la base e i dirigenti. ⁶⁵ In uno dei più lunghi paragrafi dei *Quaderni*, scritto in due tempi, Gramsci recupera da Marx l'immagine dell'orchestra per incoraggiare il partito a organizzarsi armonicamente. ⁶⁶

In che modo l'irruzione della «politica totalitaria» trasforma la funzione dei partiti? Essi conservano la funzione direttiva, nella sua dimensione educativa e intellettuale. Anche quando occupano lo Stato, il loro compito rimane quello di farsi «elaboratori della nuova intellettualità integrale e totalitaria». ⁶⁷ Lo stesso Togliatti, nelle sue lezioni moscovite del 1935, ragionando sull'evoluzione del Partito Nazionale Fascista, spiega che «il totalitarismo non chiude al partito

⁶² Ivi, p. 774.

⁶³ *Ibid.*

⁶⁴ Ivi, p. 775.

⁶⁵ Come hanno mostrato Romain Descendre e Jean-Claude Zancarini nella loro *L'Oeuvre-vie d'Antonio Gramsci*, Paris, La Découverte, 2023, pp. 61 ss., il pessimismo di Michels spinge Gramsci a pensare, fin dal 1917, la possibilità che i partiti si basino sulla partecipazione e sulla diffusione della cultura piuttosto che sulla delega a una ristretta cerchia di dirigenti competenti.

⁶⁶ Quaderno 2, § 76 [G 75], *QM*, pp. 345-54, in particolare p. 351 (e il commento nelle note, che individua nel *Capitale* di Marx una fonte del modello gramsciano dell'orchestra). Cfr. inoltre G. Sola, *Scienza politica e analisi del partito in Gramsci*, in *Gramsci: il partito politico nei Quaderni*, a cura di S. Mastellone e G. Sola, Firenze, Centro Editoriale Toscano, 2001, pp. 27-49.

⁶⁷ Quaderno 8 [b] § 4 (G 169): *QC*, p. 1042.

la via della lotta ma apre vie nuove». ⁶⁸ È la politica di massa il terreno comune al partito fascista nell'Italia di Mussolini e al partito bolscevico nell'Unione Sovietica di Stalin. Ciò, tuttavia, non cancella le differenze. Per Gramsci, l'instaurazione di una «fase progressiva» oppure di una «fase regressiva e reazionaria oggettivamente, anche se la reazione (come sempre avviene) non confessi se stessa», dipende dalla capacità che ciascun partito ha di favorire una nuova cultura oppure di perpetuare la vecchia, per «impedire che un'altra forza, portatrice di una nuova cultura, diventi essa “totalitaria”». ⁶⁹

In ogni caso, nella lettura filosofica più che sociologica proposta da Gramsci, ⁷⁰ i partiti politici «elaborano l'etica e la politica conforme a [delle concezioni del mondo], cioè funzionano quasi da “sperimentatori” storici di esse concezioni». E «quanto più la concezione è vitalmente e radicalmente innovatrice e antagonistica dei vecchi modi di pensare», tanto più risulterà stretto il rapporto «tra teoria e pratica». ⁷¹ Si può forse dire che secondo Gramsci, quanto più un partito è totalitario, ossia portatore di una nuova cultura integrale, tanto più la «politica totalitaria» che esso attuerà sarà progressiva.

4.2. La funzione di polizia

La seconda funzione dei partiti, che è sempre presente ma è particolarmente sviluppata nei regimi totalitari, è la funzione di polizia. ⁷² Già nell'agosto del 1930, Gramsci richiamava l'attenzione sulla «nascita di partiti nuovi della classe dominante per mantenere il controllo delle classi subalterne». ⁷³ Nel novembre del 1932, sottolinea «le trasformazioni avvenute», dopo il 1848, «nell'organizzazione della polizia in senso largo, cioè non solo del servizio statale destinato alla repressione della delinquenza, ma dell'insieme di forze organizzate dallo Stato e dai privati per tutelare il dominio [politico ed economico,] della classe dirigente». «In questo senso», aggiunge, «interi

⁶⁸ P. Togliatti, *Corso sugli avversari*, in Id., *La politica nel pensiero e nell'azione*, cit., pp. 263-382: 287.

⁶⁹ Quaderno 6, § 136: *QC*, p. 800.

⁷⁰ Cfr. G. Vacca, *Modernità alternative. Il Novecento di Antonio Gramsci*, Torino, Einaudi, 2017, pp. 180-85.

⁷¹ Quaderno 11, *Avvertenza*; I°. *Alcuni punti preliminari di riferimento* [G 12]: *QC*, p. 1387.

⁷² Cfr. F. Antonini, *Fra 'vecchia' e 'nuova' politica. Stato, partito e burocrazia negli ultimi quaderni miscellanei*, in *Un nuovo Gramsci. Biografia, temi, interpretazioni*, a cura di G. Francioni e F. Giasi, Roma, Viella, 2020, pp. 365-88.

⁷³ Quaderno 3, § 91 [G 90]: *QM*, p. 532.

partiti “politici” e altre organizzazioni economiche o di altro genere devono essere considerati organismi di polizia politica di carattere “repressivo” e “investigativo”». ⁷⁴ E in fase di riscrittura, nel Quaderno 13, alla nota 27, si legge: «carattere investigativo e preventivo».

Ma il paragrafo più significativo a riguardo è il 31 del Quaderno 14, scritto nel gennaio 1933, e intitolato *Machiavelli. Partiti politici e funzioni di polizia*. Qui, con grande realismo, Gramsci osserva: «È difficile escludere che qualsiasi partito politico (dei gruppi dominanti, ma anche di gruppi subalterni) non adempia anche una funzione di polizia, cioè di tutela di un certo ordine politico e legale». Il punto non è se questa funzione venga esercitata oppure no, ma quale sia la forza che la esercita, nonché i «modi e gli indirizzi con cui una tale funzione viene esercitata». Gramsci, avendo in mente il regime mussoliniano e quello staliniano, sostiene quindi che la funzione di polizia «è progressiva quando essa tende a tenere nell’orbita della legalità le forze reazionarie spodestate e a sollevare al livello della nuova legalità le masse arretrate. È regressiva quando tende a comprimere le forze vive della storia e a mantenere una legalità sorpassata, anti-storica, divenuta estrinseca». E come si valuta la progressività o la regressività di un partito? Di nuovo, dal suo funzionamento interno: «quando il partito è progressivo esso funziona “democraticamente” (nel senso di un centralismo democratico), quando il partito è regressivo esso funziona “burocraticamente” (nel senso di un centralismo burocratico)». Detto altrimenti, se l’educatore è a sua volta educato, il partito è democratico e progressivo; qualora l’educatore sia assente o insensibile all’educato, il partito è burocratico e regressivo. «Il Partito in questo secondo caso è puro esecutore, non deliberante: esso allora è tecnicamente un organo di polizia e il suo nome di Partito politico è una pura metafora di carattere mitologico». ⁷⁵ In conclusione, solo se, anche adempiendo alla funzione di polizia, cioè di controllo e di stabilizzazione, corrispondono al loro dovere educativo, i partiti si confermano un architrave della democrazia ripensata da Gramsci alla luce della teoria dell’egemonia.

⁷⁴ Quaderno 9 [d], § 15 [G 133]: *QC*, p. 1195.

⁷⁵ Quaderno 14, § 31 [G 34]: *QC*, pp. 1691-92.

Il «giornalismo integrale» come scuola di politica

Leonardo Rapone

Fondazione Gramsci, Roma; leorapone@gmail.com

Received: 09.01.2025 - Accepted: 26.03.2025 - Published: 30.06.2025

Abstract

Il tema sarà svolto sotto due distinti profili: Gramsci giornalista e Gramsci teorico del giornalismo. Dopo aver passato in rassegna le distinte fasi dell'attività giornalistica di Gramsci dal 1915 al 1926, si fermerà l'attenzione sulla sua concezione del giornalismo e sulla funzione da lui attribuita al giornalismo in vista dello sviluppo delle forme di un «nuovo intellettualismo». Nella parte conclusiva del saggio si metterà a fuoco il concetto di «giornalismo integrale» formulato da Gramsci nei *Quaderni del carcere* e si analizzerà la composizione del Quaderno 24, quaderno speciale espressamente intitolato *Giornalismo*.

Keywords

Gramsci, Giornali, Giornalismo, Intellettuali

«Integral Journalism» as a School of Politics

Abstract

The theme will be carried out under two distinct profiles: Gramsci the journalist and Gramsci the theorist of journalism. After reviewing the distinct phases of Gramsci's journalistic activity from 1915 to 1926, we will focus on his conception of journalism and the function he attributed to journalism in view of the development of the forms of a "new intellectualism". The final part of the essay will focus on the concept of "integral journalism" formulated by Gramsci in the *Prison Notebooks* and will analyse the composition of Notebook 24, a special notebook expressly entitled *Journalism*.

Keywords

Gramsci, Newspapers, Journalism, Intellectuals

Il «giornalismo integrale» come scuola di politica

Leonardo Rapone

1.

Tratterò il tema sotto due distinti profili: il Gramsci giornalista e il Gramsci teorico del giornalismo.

Per mettere a fuoco il primo aspetto si può partire da un'affermazione, spesso citata, che incontriamo in una lettera dal carcere a Tania Schucht del 7 settembre 1931: «In dieci anni di giornalismo io ho scritto tante righe da poter costituire 15 o 20 volumi di 400 pp.».¹

L'ordine di grandezza attestato da Gramsci è ragguardevole, ci dà la misura di quanta parte del suo impegno sia stata assorbita dalla scrittura di articoli destinati a organi di stampa. I lavori in corso per la pubblicazione dell'Edizione nazionale dei suoi scritti permettono di essere anche più circostanziati: sono 401 i pezzi giornalistici a lui attribuibili per gli anni dal 1910 al 1916; 295 per il 1917; 355 per il 1918.

Ma per intendere la figura del Gramsci praticante dell'attività giornalistica non è il numero in sé delle pagine e degli articoli la questione più rilevante; più che i numeri contano altri elementi. La figura del politico-giornalista, infatti, non è per nulla anomala nel socialismo protonovecentesco; non è tipica soltanto del socialismo italiano e, a ben vedere, nemmeno del socialismo soltanto. La stampa come veicolo di comunicazione, di elaborazione e trasmissione di indicazioni politiche, come fattore di educazione, ha una funzione strategica nelle organizzazioni di massa che si affacciano sulla scena politica tra la fine dell'Ottocento e il primo Novecento (naturalmente va ricordato che la stampa non consta solo di quotidiani e periodici, ma comprende un più ampio spettro di pubblicazioni con esplicite finalità formative). Si pensi, oltre che ai socialisti, al movimento cattolico: sin dal 1882 Leone XIII, con l'enciclica *Etsi Nos*, aveva chiamato i cattolici italiani a muoversi con determinazione e intraprendenza su quel piano per combattere attraverso la "buona stampa" le influenze perniciose del pensiero irreligioso. E,

¹ Gramsci a T. Schucht, 7 settembre 1931, *LC*, p. 637.

per quanto riguarda il socialismo fuori d'Italia, si pensi a Lenin e all'«I-skra», a Jaurès e all'«Humanité», a Kautsky e alla «Neue Zeit», per dire solo dei maggiori. Senza attività e capacità di scrittura non si assurge a un effettivo ruolo di leadership nel campo socialista. Per limitarci al caso italiano: che cosa sarebbe stato Turati senza la «Critica sociale»? E non è l'«Avanti!» che ha fatto da trampolino di lancio prima a Mussolini, poi a Serrati? Per converso la scrittura giornalistica non è una qualità che si richiede ai politici liberali, i quali per influenzare la formazione delle opinioni possono affidarsi alla grande stampa fiancheggiatrice, alle testate giornalistiche più diffuse, alle firme più rinomate, agli intellettuali che operano nelle riviste di cultura, senza bisogno (a parte rare eccezioni) di mettere mano in prima persona a penna e calamaio.

Le peculiarità del giornalismo gramsciano sono altre: qualitative, non quantitative. Innanzitutto, il fatto che Gramsci nasce alla politica come giornalista e si afferma come giornalista prima che come politico attivo nell'organizzazione di partito. È noto che Gramsci aveva preso solo da alcuni mesi la tessera del Psi quando la posizione “comprensiva” da lui assunta nei confronti del Mussolini fattosi critico della neutralità italiana dopo lo scoppio della Prima guerra mondiale lo mise in urto con la sezione torinese del partito e lo tenne fuori della porta sino alla fine del 1915, allorché proprio attraverso la finestra della stampa rientrò in gioco, cominciando a collaborare al «Grido del popolo», il settimanale dei socialisti della provincia di Torino, ed entrando poi nella redazione della pagina torinese dell'«Avanti!».² Il suo impegno politico si esplicò così inizialmente all'interno degli organi della stampa socialista torinese, e quella del giornalista fu la sua prima vocazione. È anche notevole che, come giornalista dell'«Avanti!», Gramsci si sia occupato in una prima fase soprattutto di cronaca (le «Cronache torinesi»). I suoi pezzi per quasi due anni presero per lo più spunto dalla realtà torinese; dai fatti della vita quotidiana o culturale della città più spesso che da episodi della vicenda politica e amministrativa: il suo proposito era partire dalla minuta concretezza della realtà cittadina per estrarne un succo politico e una pedagogia. Si trattava di testi composti in una prosa tagliente, ironica, a volte

² Cfr. R. Martinelli, *Una polemica del 1921 e l'esordio di Gramsci sull'«Avanti!» torinese*, «Critica marxista», X, n. 5, 1972, pp. 148-57; M.L. Righi, *Gli esordi di Gramsci al «Grido del popolo» e all'«Avanti!» (1915-1916)*, «Studi Storici», LV, n. 3, 2014, pp. 727-55.

beffarda, rivelatrice di una particolarissima capacità di scavare dentro accadimenti spesso a prima vista insignificanti per presentarli, attraverso un'argomentazione serrata, come documenti del costume e del tenore morale della società italiana, a cui opporre una visione fondata su una diversa e antagonistica concezione della vita morale. Rispetto al Gramsci cronista torinese, il Gramsci collaboratore del «Grido del popolo» offre una diversa declinazione della funzione educativa da lui attribuita al giornalismo. Già nei primi articoli occasionalmente scritti per quel settimanale, poi in modo sistematico quando dal settembre 1917 ne divenne di fatto non solo il direttore, ma anche l'unico redattore, Gramsci si dà l'obiettivo di trasformare un foglio di propaganda locale in una rassegna di «cultura socialista»;³ un'intenzione che va naturalmente commisurata al senso da lui attribuito alla nozione di «cultura» in rapporto al socialismo: la cultura non in senso libresco o enciclopedico, ma come «conquista di coscienza superiore, per la quale si riesce a comprendere il proprio valore storico».⁴

Un proposito analogo aveva già guidato Gramsci tra la fine del 1916 e l'inizio del 1917 nella preparazione del numero unico «La Città futura» e sarebbe stato di nuovo alla base del varo, nel 1919, della prima serie dell'«Ordine nuovo». Quanto Gramsci scrive in una nota dei *Quaderni del carcere* a proposito delle finalità del primo «Ordine nuovo» può essere esteso anche alle due esperienze precedenti: «sviluppare certe forme di nuovo intellettualismo» e «determinarne i nuovi concetti», questa l'ambizione comune sottesa alle tre iniziative.⁵ In quel passo dei *Quaderni* si ha come una “razionalizzazione”, una reinterpretazione a posteriori dell'attività giornalistica del primo Gramsci, alla luce della particolare concezione del problema degli intellettuali che il prigioniero era venuto nel frattempo elaborando. Posto che, come lì si argomenta, l'attività intellettuale è propria di

³ «Il “Grido” ha cercato di diventare da settimanale di cronaca locale e di propaganda evangelica, una piccola rassegna di cultura socialista»: [A. Gramsci], *Il Grido del Popolo*, «Il Grido del popolo», 19 ottobre 1918, *Scritti*, 3, p. 688. Scriverà anni dopo Piero Gobetti a proposito dell'opera prestata da Gramsci al settimanale torinese: «Il modesto gioiello di propaganda di partito diventò per lui una rivista di cultura e di pensiero»: P. Gobetti, *Storia dei comunisti torinesi scritta da un liberale*, «La Rivoluzione liberale», I, n. 7, 26 marzo 1922 (raccolto in Id., *Scritti politici*, a cura di P. Spriano, Torino, Einaudi, 1960, p. 283).

⁴ Alfa Gamma, *Socialismo e cultura*, «Il Grido del popolo», 29 gennaio 1916, *Scritti*, 1, pp. 128-30.

⁵ Quaderno 12, § 3: *QC*, pp. 1550-51: nota di seconda stesura, derivante dalle precedenti di Quaderno 4 [c], §§ 3 e 24 [G 3 e 25]: *QM*, pp. 789-90 e 823.

tutti gli uomini, sia pur con gradazioni di intensità diverse, e che ogni uomo partecipa di una concezione del mondo e concorre alla sua diffusione e consolidamento, si ha che i giornali animati da Gramsci a Torino si sono proposti di concorrere alla creazione di «un nuovo ceto intellettuale» agendo su entrambi i lati della relazione tra il giornalista e il suo pubblico di riferimento, composto di lettori operai: riguardo a questi ultimi con l'obiettivo di far sì che lo sforzo «muscolare-nerroso» proprio della loro attività manuale divenisse «il fondamento di una nuova e integrale concezione del mondo»; mentre il giornalista della stampa operaia diveniva il prototipo del «nuovo intellettuale», legato al lavoro di fabbrica, mescolato attivamente «alla vita pratica». Il carattere distintivo del progetto giornalistico gramsciano emerge, attraverso una comparazione implicita, anche da un'altra nota, in cui Gramsci ricorda quale fosse nell'Italia del tempo il tenore medio dei settimanali provinciali socialisti (accomunati in questo passo ai settimanali cattolici), uno standard evidentemente assunto come modello negativo da cui differenziarsi: «Nessun interesse per la vita internazionale (altro che come curiosità e stranezza), poco interesse per la stessa vita nazionale, se non in quanto legata agli interessi locali, specialmente elettorali; tutto l'interesse per la vita locale, anche per i pettegolezzi e le minuzie. [...] L'informazione ridotta solo alle corrispondenze da vari villaggi». Non manca un accenno alla figura del redattore tradizionale – «di solito un intellettuale mediocre, pretenzioso e ignorante, pieno di cavilli e di sofismi banali»⁶ – e anche in questo caso non si può non andare con la mente al Gramsci redattore dei settimanali socialisti torinesi e al carattere di rottura di una tradizione che il suo giornalismo aveva inteso assumere.

Pur nella continuità dell'ispirazione di fondo, «L'Ordine nuovo» rappresenta però il passaggio a una fase nuova, diversa dalle precedenti, del progetto gramsciano di educazione politica attraverso la stampa. Le esperienze del 1917-18 si inscrivevano ancora all'interno del processo che Gramsci, richiamandosi a un'espressione di Bergson, aveva definito di «immagazzinamento delle energie», quelle energie «che dovranno un giorno prorompere, espandersi, esteriorizzarsi».⁷ Con «L'Ordine nuovo», soprattutto dacché il settimanale

⁶ Quaderno 6, § 104: *QC*, pp. 776-77.

⁷ Obscurus [A. Gramsci], *La vera crisi*, «Avanti!», ed. milanese, 21 settembre 1918, *Scritti*, 3, p. 652.

divenne animatore del movimento dei consigli di fabbrica, Gramsci si lascia alle spalle l'idea di un giornale tutto proteso al perfezionamento interiore e alla crescita intellettuale del militante e si propone di connettere l'azione di stimolo esercitata sulla coscienza e sull'intelletto a un'esperienza reale, segnata dalla stretta connessione tra mobilitazione anticapitalistica e rinnovamento della vita morale.

Emerge da quanto detto che un'altra tipicità di Gramsci è l'esigenza di promuovere egli stesso la nascita di organi di stampa adeguati alle circostanze del momento storico-politico: oltre alla «Città futura» e all'«Ordine nuovo» si pensi naturalmente all'«Unità», che nasce nel 1924 a seguito sì di una decisione del Komintern, ma con un titolo ideato da Gramsci e con un'impostazione programmatica da lui definita ed esposta in una celebre lettera ai compagni del Comitato esecutivo del Pcd'I, nella quale chiarisce il nesso tra il titolo e la prospettiva della Repubblica federale degli operai e contadini.⁸ Appartengono allo stesso periodo, a testimonianza di una diversificazione delle finalità assegnate ai singoli giornali, la progettazione della terza serie dell'«Ordine nuovo», della cui redazione Gramsci era stato incaricato dal Comitato esecutivo del Pcd'I,⁹ e anche di un altro periodico trimestrale, che avrebbe dovuto intitolarsi «Critica proletaria», ma non vedrà la luce.¹⁰ Nell'ottobre 1926, al momento del suo arresto, era intento a preparare una quarta serie dell'«Ordine nuovo».¹¹ E si può anche ricordare, tornando al periodo torinese, che quando nel 1916 si era accesa nella sezione cittadina del Psi una discussione sull'eventuale fondazione a Torino di un quotidiano socialista, Gramsci vi aveva partecipato in prima persona, facendosi portavoce degli argomenti a favore di quella possibilità.¹² L'attività giornalistica di Gramsci non

⁸ Lettera da Mosca del 12 settembre 1923, *L*, pp. 129-31. Sulla prima «Unità» cfr. F. Lussana, *«l'Unità» 1924-1939. Un giornale nazionale e popolare*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 2021.

⁹ Si vedano a tale proposito le sue lettere da Vienna, del 6 e del 10 dicembre 1923, rispettivamente al Comitato esecutivo del Pcd'I e a Mauro Scoccimarro, *L*, pp. 132-34 e 136-38. Sulla terza serie del periodico cfr. A. Leonetti, *Note su Gramsci*, Urbino, Argalia, 1970, pp. 85-104.

¹⁰ Si vedano le sue lettere da Vienna al Comitato esecutivo del Pcd'I del 20 dicembre 1923 e del 14 gennaio 1924, *L*, pp. 146-50 e 184-91. Si veda anche la lettera a Umberto Terracini del 13 gennaio 1924, *ivi*, pp. 174-79. Le lettere del 13 e del 14 gennaio contengono anche un abbozzo del sommario che Gramsci aveva pensato per il primo fascicolo di «Critica proletaria».

¹¹ Un accenno a questa nuova serie dell'«Ordine nuovo» è nella lettera di Gramsci a Togliatti, da Roma, del 14 ottobre 1926, *L*, p. 454.

¹² *Labirinto*, «Avanti!», 8 giugno 1916, Cronache torinesi, e *Risposta collettiva*, *ivi*, 18 giugno 1916, *Scritti*, 1, pp. 427-29 e 462-63.

consiste perciò solo degli articoli di suo pugno, ma si estende alla costruzione e alla fisionomia complessiva dei giornali da lui progettati.

Un altro aspetto da tener presente è che, anche quando nel Pcd'I raggiunse la statura di dirigente di primo piano, tratti tipici del giornalista di professione si conservarono nell'impegno che Gramsci continuò a dedicare alla stampa di partito: non scrive solo articoli per esporre e argomentare la linea politica né sceglie solo temi legati alle scelte e all'orientamento generale del partito; non smette infatti l'uso di scrivere anche pezzi coloriti in cui dare un saggio del suo gusto per la polemica e della sua capacità di impiegare l'arma corrosiva dell'ironia nel contraddittorio con gli avversari.¹³

L'altra faccia dell'intensità del giornalismo gramsciano, dell'importanza attribuita da Gramsci a questa forma di intervento, è il carattere non sistematico della sua produzione scritta, che fino al 1926 conta un solo saggio di un certo respiro, le *Note sul problema meridionale*, rimaste peraltro inedite. Il primo a ridimensionare il valore dei suoi pezzi giornalistici in ragione della loro frammentarietà fu proprio Gramsci, quando vi si riferì, nella stessa lettera dal carcere ricordata in apertura, come ad articoli «scritti alla giornata [che] dovevano, secondo me, morire dopo la giornata». Per questo motivo Gramsci rifiutò le proposte che gli vennero da più parti di pubblicarne una raccolta: in un caso – racconta sempre in quella lettera – dopo essersi lasciato convincere da Prezzolini a dare alle stampe un volume di articoli sui consigli di fabbrica tratti dall'«Ordine nuovo», si pentì di aver ceduto e preferì pagare le spese del libro che era già in composizione.¹⁴ Tuttavia, mentre sarebbe certamente una forzatura irrigidire e isolare dal flusso di quegli scritti «alla giornata» il pensiero che si manifesta

¹³ A proposito dell'originario taglio giornalistico della scrittura di Gramsci si può ricordare il singolare giudizio di uno dei primi lettori dei *Quaderni del carcere*, Luigi Russo, che nel pensiero espresso in quelle pagine notava la permanenza di «alcune scorie giornalistiche» (L. Russo, *Antonio Gramsci e l'educazione democratica in Italia*, «Belfagor», II, n. 4, 1947, p. 410; poi, con il titolo *Scoperta di Antonio Gramsci*, in Id., *Il tramonto del letterato. Scorci etico-politico-letterari sull'Otto e Novecento*, Bari, Laterza, 1960, p. 511).

¹⁴ Stando a una testimonianza di Pietro Tresso, solo a ridosso oramai del suo arresto Gramsci si sarebbe risolto a dare alle stampe una raccolta di suoi articoli e avrebbe cominciato anche a scriverne la prefazione: O. Blasco [P. Tresso], *Un grand militant est mort... Gramsci*, «La lutte ouvrière», n. 44, 14 maggio 1937, p. 2 (testo disponibile all'Url https://www.marxists.org/francais/blasco/blasco_gramsci.htm: ultima consultazione 18 luglio 2024; una edizione a stampa dell'articolo di Tresso, che non ne riporta però il titolo originale, è in «Rivista storica del socialismo», IX, n. 29, 1966: qui il passo a cui ci riferiamo è a p. 162).

in singoli articoli come se si trattasse di saggi lungamente meditati e compiutamente elaborati, è proprio la successione degli articoli, che accompagna la successione delle giornate, a restituirci il processo attraverso cui si forma la visione politica di Gramsci: con i suoi scarti, con i suoi tentennamenti anche, ma anche con le sue continuità; e con la trasformazione progressiva di spunti e di concetti appena abbozzati in convincimenti e chiavi interpretative del reale.

A proposito del giornalismo gramsciano, due altre sue caratteristiche vanno ricordate. La prima riguarda il linguaggio, lo stile di scrittura: Gramsci fu spesso rimproverato di esprimersi in modo oscuro,¹⁵ di comunicare pensieri non agevolmente intellegibili dai lettori operai. Così replicò a uno di questi rilievi:

Ammettiamo che l'articolo del «Grido» fosse il non plus ultra della difficoltà e della oscurità proletaria. Avremmo potuto scriverlo in altra maniera? [...] Per essere *facili* avremmo dovuto snaturare, impoverire un dibattito che versava su concetti di massima importanza, sulla sostanza più intima e più preziosa del nostro spirito. Far questo non è essere facili: significa frodare, tal quale il vinattiere che vende acqua tinta per barolo o lambrusco. Un concetto che sia difficile di per sé non può essere reso facile nell'espressione senza che si muti in una sguaiataggine. E d'altronde fingere che la sguaiataggine sia sempre quel concetto è da bassi demagoghi, da imbroglioni della logica e della propaganda.

Il tono degli scritti e della propaganda, aggiungeva, deve essere superiore al livello medio dei lettori «perché ci sia uno stimolo al progresso intellettuale, perché almeno un certo numero di lavoratori esca dall'indistinto generico delle rimasticature da opuscoletti, e consolidi il suo spirito in una visione critica superiore della storia e del mondo in cui vive e lotta».¹⁶

La seconda caratteristica da tener presente è la scelta di Gramsci di non firmare quasi mai i suoi articoli, rispettoso in questo di una regola etica che la Direzione del PSI aveva stabilito nell'ottobre 1914 dopo le dimissioni di Benito Mussolini dalla carica di direttore dell'«Avanti!»¹⁷ e che, secondo quanto attestato successivamente dallo stesso

¹⁵ Forse perché memore di questi rilievi, firmò una volta un suo articolo con lo pseudonimo di Obscurus, l'attributo solitamente associato al nome di Eraclito proprio per il carattere criptico del suo linguaggio (*La vera crisi*, «Avanti!», edizione milanese, 21 novembre 1918, cit.).

¹⁶ *Cultura e lotta di classe*, «Il Grido del popolo», 25 maggio 1918, *Scritti*, 3, p. 420.

¹⁷ In un comunicato della Direzione del Psi, pubblicato dall'«Avanti!» il 23 ottobre 1914, si

Gramsci, il nuovo direttore del quotidiano socialista, Giacinto Menotti Serrati, aveva motivato sostenendo «che un giornale proletario deve essere anonimo e non deve servire da vetrina a nessuno».¹⁸

2.

Veniamo ora al Gramsci che formula indicazioni sul modo in cui fare giornalismo, proponendo la sua visione della natura specifica del giornalismo legato al movimento operaio. Ne dà un primo saggio in occasione del varo, nel dicembre 1918, dell'edizione piemontese dell'«Avanti!». Qui, richiamandosi a un motto di derivazione lassalliana – «dire ciò che è»¹⁹ – stabilisce una corrispondenza fra stampa socialista e «verità»; alla base vi è la convinzione che il fine rivoluzionario del socialismo non sia un'escogitazione intellettuale, ma sia intrinseco alla rappresentazione veritiera del reale. Il reciproco di questa convinzione è la raffigurazione della stampa borghese come organo della «menzogna programmatica».

Dire «ciò che è» – scrive – è il programma dell'«Avanti!» [...]. L'«Avanti!» è l'organo della verità, che si contrappone agli innumerevoli organi della menzogna, l'«Avanti!» rappresenta nel campo intellettuale la potenza della Rivoluzione proletaria come verità.²⁰

Nella stessa circostanza presenta la stampa socialista come autocoscienza dei lavoratori, tracciando un altro discrimine nei confronti della stampa avversaria:

afferma che il giornale «non deve correre il pericolo di diventare strumento di idee, direttive, propositi individuali, ma deve essere l'interprete e banditore sicuro e fedele delle idee, direttive e propositi del Partito».

¹⁸ A.G., *Un giornale in liquidazione. Un partito alla deriva. Intermezzo semiserio*, «l'Unità», 16 settembre 1925, CPC, p. 407.

¹⁹ Il motto non deriva da Platone, come sembra credere L. Cabral Doneda, *Il giornalismo secondo Gramsci*, «Critica marxista», n. 4, 2004, pp. 62-75: 64. Era stato Lassalle, in un discorso del 1862, ad affermare che «dire quello che è» era «il mezzo politico più potente»; e aveva aggiunto: «Ogni grande atto politico consiste e ha principio nella dichiarazione di quello che è. Nel tacerlo, nell'occultarlo sta ogni volgarità politica» (F. Lassalle, *Ed ora? Secondo discorso sulle costituzioni*, in Id., *Delle costituzioni*, Roma, Mongini, 1902, pp. 40-41). Il detto di Lassalle era stato valorizzato da Rosa Luxemburg che, nel parafrasarlo, gli aveva conferito un'intonazione più radicale: «Come ha detto Lassalle, l'atto più rivoluzionario è e sarà sempre “dire ad alta voce ciò che è”» (R. Luxemburg, *Z doby revolucyjnej. Co dalej?*, Warszawa, Czerwonego Sztandaru, 1906, p. 35; trad. tedesca in R. Luxemburg, *Gesammelte Werke*, II, Berlin, Dietz, 1972, p. 36). Deriva da qui la citazione posta in esergo al primo numero dell'«Ordine nuovo» quotidiano, 1° gennaio 1921: «La verità è rivoluzionaria. Lassalle».

²⁰ *Dire ciò che è*, «Avanti!», 3 dicembre 1918, Cronache torinesi, *Scritti*, 3, p. 771.

Questa deve essere ed è la differenza essenziale tra l'«Avanti!» e i giornali borghesi: i giornali borghesi insinuano le opinioni e i giudizi che gli azionisti ritengono utili si diffondano per facilitare i loro affari; l'«Avanti!» anticipa opinioni e giudizi che i suoi lettori formerebbero da se stessi se avessero a loro disposizione i documenti di fatto, anticipa e cerca di dare loro la forma migliore, la chiarezza più efficace, la coordinazione più feconda di risultati ideali. L'«Avanti!» è l'autocoscienza degli operai e contadini.²¹

Il giudizio di Gramsci sui giornali italiani non si esaurisce peraltro nella denuncia del loro carattere “menzognero” e della loro dipendenza dagli interessi della proprietà o, per altro verso, nella caratterizzazione del giornale borghese come «giornale-merce», «quale lo determina la concorrenza commerciale tra i proprietari di aziende giornalistiche».²² Sotto il profilo dell'analisi storica è più rilevante quanto Gramsci scrive a proposito della funzione di supplenza dei partiti politici esercitata in Italia dai giornali. La presenza di partiti politici nazionalmente organizzati costituisce per Gramsci un requisito della modernità di cui però l'Italia liberale è priva. Questa mancanza riflette una deficienza strutturale dello Stato nato dal Risorgimento, la mancanza cioè di «una borghesia nazionale che abbia interessi uguali e diffusi» sull'intero territorio; esistono invece «consorterie, cricche, clientele locali che esplicano un'attività conservatrice non dell'interesse generale borghese (che allora nascerebbero i partiti nazionali borghesi), ma di interessi particolari di clientele locali affaristiche».²³ Si creano così le condizioni perché siano i giornali a sostituirsi ai partiti; le polemiche tra i giornali prendono il posto di una dialettica politica che veda contrapporsi, alla luce del sole, i programmi dei differenti partiti, di governo e di opposizione²⁴ (una considerazione, questa, che tornerà anche nei *Quaderni*: «In Italia, per l'assenza di partiti organizzati e centralizzati, non si può prescindere dai giornali: sono i giornali, raggruppati a serie, che costituiscono i veri partiti»)²⁵.

Gramsci non si limita a considerazioni o a suggerimenti di ordine generale sulle finalità e l'allestimento degli organi della stampa opera-

²¹ È questo l'ultimo numero dell'«Avanti!» milanese, «Avanti!», 4 dicembre 1918, Cronache torinesi, *Scritti*, 3, p. 774.

²² *Il giornale merce*, «Avanti!», ed. piemontese, 27 dicembre 1918, *Scritti*, 3, p. 817.

²³ *Il regime dei pascià*, «Avanti!», 28 luglio 1918, Cronache torinesi, *Scritti*, 3, p. 573.

²⁴ Cfr. *La democrazia italiana*, «Il Grido del popolo», 7 settembre 1918, *Scritti*, 3, p. 624.

²⁵ Quaderno 1, § 116: *QM*, p. 124.

ia, ma entra anche nel concreto delle modalità del lavoro redazionale. Alcune sue lettere costituiscono delle vere e proprie lezioni di giornalismo (anche sotto forma di reprimende) ai redattori della stampa comunista. Un primo esempio, abbastanza noto, è una lettera del 1924 a Vincenzo Bianco, militante di estrazione operaia, che apre uno squarcio sull'impegno di Gramsci per insegnare il mestiere anche a compagni di modesto livello culturale. Dopo aver ricevuto da Bianco il testo di un articolo per «L'Ordine nuovo» sul ruolo dell'emigrazione politica italiana, articolo da lui stesso commissionato,²⁶ Gramsci così gli scrive:

Aggiungerò io qualche cosa, sintetizzando in parte ciò che tu hai scritto. Quando avrò fatto questo lavoro, ti invierò una lettera-lezione per correggere gli errori che commetti, di stile e di grammatica. In generale però tu esponi con grande chiarezza i tuoi concetti e ciò è già una gran cosa. Certo sarebbe meglio imparare a scrivere in modo che non sia necessaria nessuna correzione. L'abitudine e l'esercizio ti gioveranno molto per ottenere ciò. Sarà bene, in linea generale, che tu, prima di scrivere un articolo, ne faccia lo schema, annotando tutte le cose che vuoi dire. Fatto questo, devi analizzare: cosa è più importante e cosa meno? Cosa è principale e cosa secondario? Così quando scrivi l'articolo, puoi disporre in ordine, con chiarezza, tutto il contenuto, secondo uno sviluppo dialettico, che si presenta ai lettori semplice e comprensivo. Per abituarti a questo lavoro, devi fare degli esercizi su scritti degli altri, per esempio sul *Manifesto dei Comunisti*, che è un capolavoro di chiarezza, di semplicità e di dialettica. Periodo per periodo, capitolo per capitolo, devi analizzare il Manifesto, studiando come una affermazione si connetta all'altra, come il ragionamento si sviluppi armonicamente. Devi fare ciò per iscritto, in modo da abituarti a una forma tua, precisa e personale.

Nella stessa lettera Gramsci aggiunge che durante la guerra, al tempo del «Grido del popolo», aveva «fatto fare a parecchi giovani compagni, lavori simili».²⁷

Altri aspetti dell'attività pedagogica di Gramsci si possono ricavare da una vicenda ricostruita recentemente in tutti i suoi particolari, che offre anche una dimostrazione del livello di severità e di durezza a cui Gramsci poteva giungere per far sì che i giornalisti della stampa di partito si conformassero al suo canone del lavoro redazionale. Si tratta di un'accesa polemica che alcune settimane prima del suo arresto Gramsci

²⁶ Gramsci, da Vienna, a Vincenzo Bianco, 1° marzo 1924, *L*, pp. 268-69.

²⁷ Gramsci, da Vienna, a Vincenzo Bianco, 28 marzo 1924, *L*, pp. 308-9. Sulle lezioni di giornalismo impartite da Gramsci ai suoi redattori si veda la testimonianza di Felice Platone (*Antonio Gramsci e l'Ordine Nuovo*), in *Gramsci*, Parigi, Edizioni italiane di cultura, 1938, pp. 146-47).

imbastì con la redazione dell'«Unità» dopo aver visto stampato sull'organo del partito un suo articolo infarcito di refusi e strafalcioni e perfino con un titolo diverso da quello originale.²⁸ In questa sede non ci interessano tanto i toni aspri e impietosi delle missive indirizzate da Gramsci ad Alfonso Leonetti, caporedattore dell'«Unità» (i giornalisti del quotidiano erano accusati di «irresponsabilità» e di «avventurierismo da zingari della politica»)²⁹ quanto la motivazione che Gramsci invocava per giustificare l'asprezza delle sue critiche, una motivazione che si collegava alla funzione da lui attribuita alla stampa di partito, in particolare in un momento in cui le misure repressive del governo avevano fortemente compromesso le possibilità di azione pubblica dei comunisti.

Voi non riflettete abbastanza che il giornale è la voce del Partito che più spesso giunge alle masse; non riflettete che esso, in assenza di altre attività e di altri organismi, rappresenta tutto l'insieme della vita e dell'azione del Partito e del proletariato che vuole distruggere il vecchio mondo per crearne uno nuovo. Voi, evidentemente, volete soffocare il vecchio mondo sotto una montagna di spropositi, ma il metodo non è buono. Il problema non è tecnico, è politico, squisitamente politico. Le opinioni del Partito si diffondono attraverso il giornale: se si diffondono vestite da Arlecchini e Stenterelli, non sono più le opinioni del Partito, ma un mezzo per confondere il cervello degli operai e per far ridere alle nostre spalle.³⁰

Al tema delle «scuole di giornalismo» Gramsci dedicherà una nota specifica nei *Quaderni del carcere* in difesa del principio «che il giornalismo [deve] essere insegnato e che non [è] razionale lasciare che il giornalista si formi da sé, casualmente, attraverso la “praticaccia”». Dal generale passerà poi al particolare, riflettendo su come il problema della formazione del giornalista si ponga «per certi tipi di giornale», espressione allusiva con cui è da presumere che Gramsci si riferisca alla stampa legata al soggetto storico-politico portatore di

²⁸ Una prima ricostruzione di questa polemica, con la documentazione a quel tempo disponibile, era nel saggio di T. Detti, *Gramsci e la politica estera del fascismo. Una polemica del 1926 con «l'Unità»*, «Studi storici», XVI, n. 1, 1975, pp. 155-81. Dopo il reperimento di nuovi documenti il quadro della vicenda è stato ora completato da F. Giasi, *Gli ultimi mesi di libertà*, in *Un nuovo Gramsci. Biografia, temi, interpretazioni*, a cura di G. Francioni e F. Giasi, Roma, Viella, 2020, pp. 113-48 (in particolare pp. 122-28). Un accenno a questa vicenda era già nella testimonianza di Giuseppe Amoretti, *Con Gramsci sotto la Mole*, in *Gramsci*, cit., pp. 88-89.

²⁹ *Nota di servizio per Leonetti*, a firma di Gramsci, 18 settembre 1926, *L*, p. 448.

³⁰ Il brano, tratto da una lettera di Gramsci a Leonetti del 25 settembre 1924 (inedita), è citato da Giasi, *Gli ultimi mesi di libertà*, cit., p. 124.

un progetto di rinnovamento totale della società. Per questi giornali «il problema della scuola professionale deve essere risolto nell'ambito della stessa redazione, trasformando o integrando le riunioni periodiche redazionali in scuole organiche di giornalismo, ad assistere alle cui lezioni dovrebbero essere invitati ad assistere anche elementi estranei alla redazione in senso stretto: giovani e studenti, fino ad assumere il carattere di vere scuole politico-giornalistiche».³¹

3.

Nei *Quaderni del carcere* il tema del giornalismo non figura come tale nell'elenco degli «argomenti principali» posto in apertura del Primo quaderno; qui troviamo, invece, al punto 14, un lemma – «*Riviste tipo: teorica, critico-storica, di cultura generale*» – che rimanda all'importanza rivestita nell'Italia protonovecentesca dalle riviste di cultura, all'interesse con cui Gramsci, sin dall'adolescenza, ne aveva seguito la vita, all'azione da lui successivamente esplicata quale ideatore e animatore di riviste politiche. Diverse note dei primi quaderni riportano intestazioni riconducibili a questa rubrica; talvolta queste note contengono anche accenni all'attività giornalistica, non solo a quella che si esplica nelle pagine delle riviste, ma anche a quella propria dei giornali in senso stretto. Ma ciò che più contraddistingue tali note sono le indicazioni che Gramsci fornisce su come dovrebbe essere allestita una rivista. È come se Gramsci si vedesse ancora nel ruolo, che era stato suo, di progettista e conduttore di riviste, e da queste sue passate esperienze, nonché dalla riflessione sui caratteri dei periodici che in carcere passavano sotto i suoi occhi, traesse suggerimenti e proposte, anche di dettaglio, su come quell'opera potrebbe essere ripresa in futuro, in funzione degli scopi educativi e dell'attività di cultura propria del partito politico (rubriche, recensioni, servizio d'informazione, collaborazioni straniere...).

Il giornalismo come tale, come oggetto di un'attenzione specifica, si fa strada progressivamente nella riflessione carceraria di Gramsci. Il termine «giornalismo» come titolo di rubrica premesso a una serie di annotazioni compare a partire dal Quaderno 6 (1930), a volte associato ancora a riviste; fino a che, quando nel Quaderno 8 (1932)

³¹ Quaderno 24, § 9: *QC*, pp. 2274-75; la nota deriva dal Quaderno 3, § 84 [G 83]: *QM*, pp. 523-24.

Gramsci enumera i «raggruppamenti di materia» nei quali si propone di articolare la fase successiva dei suoi lavori, troviamo al 10° e ultimo posto: «Appunti sul giornalismo». Il punto di approdo è il Quaderno 24 (1934), quaderno speciale intitolato *Giornalismo*. Riguardo alla sua costruzione merita rilevare due aspetti. Da un lato, qui si recuperano alcune note che nei precedenti quaderni miscellanei figuravano sotto l'intestazione «riviste tipo» (che si ritrova anche, nella forma «riviste tipiche», come intestazione di una nota, la terza, del quaderno speciale). La categoria «giornalismo» nell'accezione del Quaderno 24 abbraccia dunque tanto i giornali propriamente detti quanto le riviste; vi è in questo una corrispondenza con la biografia di Gramsci, che prima del carcere aveva svolto attività giornalistica scrivendo sia su giornali quotidiani sia su riviste (e progettandone). Da un altro lato, nel selezionare le note dei miscellanei da trascrivere o rielaborare nello speciale, Gramsci tralascia non solo diverse di quelle rubricate sotto l'espressione «riviste tipo», ma anche un buon numero di quelle che pure aveva compreso sotto il lemma «giornalismo» o che comunque contenevano riferimenti ai giornali o al giornalismo: gran parte di queste note restano quindi note di stesura unica, che non vanno oltre i miscellanei. Questo significa che il giornalismo del Quaderno 24 per un verso è un giornalismo che va oltre i giornali in senso stretto, inglobando in sé anche le riviste e abbracciando così il complesso della stampa quotidiana e periodica; per un altro verso però riprende solo determinati aspetti dell'attività giornalistica e della funzione dei giornali e delle riviste tra quelli presi in esame nei quaderni miscellanei.³²

Che cosa resta fuori? Oltre a note di carattere storico, restano fuori in primo luogo una parte delle note in cui Gramsci ragiona di futuri, possibili allestimenti di riviste e di quelle legate agli aspetti più pratici, operativi dell'attività propria delle redazioni di giornali (ad esempio la funzione del capocronista³³ o dei corrispondenti dall'estero,³⁴

³² Ecco perché nell'edizione tematica dei *Quaderni* solo una piccola parte delle note raccolte nella sezione intitolata *Giornalismo* all'interno del volume *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura* (dove costituisce la terza delle sezioni in cui si articola il volume) proviene dal Q 24 (in quell'edizione indicato come Q XXVII, secondo la numerazione data ai quaderni da Tania Schucht dopo la morte di Gramsci). Sul complesso degli scritti compresi in quella sezione si basa la ricostruzione di C. Vasoli, *Il «giornalismo integrale»*, in *Gramsci e la cultura contemporanea*, a cura di P. Rossi, Roma, Editori riuniti, 1970, vol. II, pp. 281-96.

³³ Quaderno 6, § 106: *QC*, pp. 778-79.

³⁴ Quaderno 7 [c], § 53 [G 101]: *QC*, pp. 927-28.

le rassegne della stampa,³⁵ l'arte dei titoli,³⁶ la veste esteriore di una pubblicazione³⁷). Non è però da credere che Gramsci abbia voluto convogliare nello speciale solo le note che hanno un nesso più intimo con la triade intellettuale-cultura-egemonia che costituisce uno degli assi portanti dei Quaderni e che forma anche la base, come meglio si vedrà tra breve, della visione del giornalismo proposta nel Quaderno 24. Non mancano infatti nello speciale note su aspetti specifici, concernenti la fattura di giornali e riviste (significativa in particolare una nota sulle «rubriche scientifiche», in cui Gramsci, rilevando come l'informazione scientifica sia sempre stata generalmente trascurata dai giornali italiani, ne sottolinea invece l'importanza, soprattutto per un «giornale popolare», chiamato a «controllare e dirigere la cultura dei suoi lettori, che spesso è “stregonesca” o “fantastica” e per “sprovvincializzare” le nozioni correnti»³⁸). Mentre non si ritrovano nel Quaderno 24 note di particolare rilevanza proprio alla luce del ruolo dei giornali quali componenti di un apparato ideologico-culturale. Sicché si è indotti a ritenere fondata la supposizione che la compilazione del quaderno risenta del «progressivo venir meno della capacità di concentrazione e di lavoro di Gramsci»,³⁹ non più in grado di padroneggiare l'intero spettro dei quaderni miscelanei per trarne i materiali da raggruppare nei quaderni speciali.

Per ricomporre il quadro è perciò necessario spaziare oltre il Quaderno 24. È nel Quaderno 3, ad esempio, che la stampa, non solo giornali e riviste, ma anche case editrici, è presentata come la parte «più ragguardevole e più dinamica» dell'organizzazione ideologica di una classe dominante, cioè del «complesso formidabile di trincee e fortificazioni», per contrapporsi al quale «una classe innovatrice» è tenuta a «un complesso lavoro ideologico».⁴⁰ Mentre nel Quaderno 6 Gramsci critica l'idea che, nel caso dei «movimenti culturali, che ar-

³⁵ Quaderno 8 [c], § 110 [G 110]: *QC*, pp. 1005-6.

³⁶ Quaderno 8 [c], § 143 [G 143]: *QC*, pp. 1029-30.

³⁷ Quaderno 14, § 70 [G 73]: *QC*, pp. 1740-42.

³⁸ Quaderno 24, § 8: *QC*, p. 2273; sviluppo di una nota del Quaderno 3, § 73 [G 72]: *QM*, pp. 507-8.

³⁹ Cfr. la nota introduttiva di G. Francioni e F. Frosini a *Quaderno 24*, in *QC* [anast.], 18, p. 166.

⁴⁰ Quaderno 3, § 50 [G 49]: *QM*, pp. 490-91. Da notare che inizialmente Gramsci pone questa nota sotto la rubrica «riviste tipo», poi cancellata con un tratto di penna e sostituita con «argomenti di cultura»; la nota però non è ripresa nemmeno nei due speciali (Quaderno 16 e Quaderno 26) intitolati *Argomenti di cultura*.

ruolano i loro elementi tra chi inizia solo allora la propria vita culturale», l'attività giornalistica complessivamente intesa non debba «uscire mai dall'abc» e «mai superare un certo livello» (è come se ci fosse qui un'eco della risposta che ai tempi del «Grido del popolo» aveva dato a chi gli rimproverava di scrivere difficile: per essere di stimolo alla crescita intellettuale di un gruppo sociale la rivista deve porsi al di sopra del livello medio dei suoi lettori). Nella stessa nota osserva che «le riviste di per sé sono sterili, se non diventano la forza motrice e formatrice di istituzioni culturali a tipo associativo di massa»; avverte però che a garantire il respiro di una rivista non basta il legame con un partito e con la sua politica, ma occorre anche una particolare «tecnica» di intervento nel campo culturale.⁴¹ Nello stesso Quaderno 6, nella prima nota in assoluto posta sotto la rubrica «giornalismo», Gramsci svolge delle considerazioni molto dense e allusive sull'idea di un «giornale di Stato», concepita da Napoleone III a scopo di educazione dei cittadini, per diffondere cioè la conoscenza dell'attività legislativa dei poteri pubblici. Se in quella formulazione prevaleva un intento di «giustificazione dell'attività oligarchica», per Gramsci «l'argomento però non [era] senza pregio» ove lo si fosse trasposto in una diversa realtà, quella di una società «in cui la unità storica di società civile e società politica è intesa dialetticamente (nella dialettica reale e non solo concettuale) e lo Stato è concepito come superabile dalla società "regolata"». ⁴² Infine, nel Quaderno 14, inquadrando la categoria dei «lettori» di giornali, Gramsci avverte che «essi devono essere considerati da due punti di vista principali: 1) come elementi ideologici, "trasformabili" filosoficamente, capaci, duttili, malleabili alla trasformazione; 2) come elementi "economici", capaci di acquistare le pubblicazioni e di farle acquistare ad altri». ⁴³

Il senso di queste considerazioni si precisa attraverso la nozione di «giornalismo integrale» che rappresenta il fulcro del Quaderno 24. L'espressione, come già quelle di «società integrale» o di «Stato integrale», testimonia dell'uso di Gramsci di avvalersi di un lessico circolante soprattutto tra gli avversari (in questo caso non solo l'*integralismo* cattolico, ma anche il sindacalismo *integrale*, il corporativismo *integrale*, e vi era

⁴¹ Quaderno 6, § 120: *QM*, p. 790.

⁴² Quaderno 6, § 75: *QM*, p. 734.

⁴³ Quaderno 14, § 59 [G 62]: *QC*, p. 1721.

stata anche nel Psi una corrente *integralista*), per definire il mutamento semantico da lui impresso a termini correnti, nella prospettiva di una ricomposizione dialettica di entità considerate generalmente distinte. In questo caso la ricomposizione è tra le nozioni di *giornale* e di *pubblico*. Può definirsi «integrale» il giornalismo «che non solo intende soddisfare tutti i bisogni (di una certa categoria) del suo pubblico, ma intende di creare e sviluppare questi bisogni e quindi di suscitare, in un certo senso, il suo pubblico e di estenderne progressivamente l'area». Inoltre, mentre le forme esistenti di attività pubblicistico-editoriale presuppongono che vi siano «altre forze da integrare o alle quali coordinarsi "meccanicamente"», il giornalismo integrale ha come sfondo una situazione diversa, di ricomposizione in atto, di conseguita *integrità*: cioè «che esista, come punto di partenza, un aggruppamento culturale (in senso lato) più o meno omogeneo e che su tale aggruppamento si voglia far leva per costruire un edificio culturale completo, autarchico, cominciando addirittura dalla... lingua». ⁴⁴

Al centro dell'orizzonte di Gramsci stanno i «fini educativi» assegnati agli organi di stampa, e il discorso è svolto avendo di vista l'opera che compete a un soggetto (partito politico o potere statale) teso a creare le condizioni di una propria egemonia culturale: «un organismo unitario di cultura», secondo il lessico gramsciano, chiamato a dare «soddisfazione alle esigenze di una certa massa di pubblico che è più attiva intellettualmente, ma solo allo stato potenziale, che più importa elaborare, far pensare concretamente, trasformare, omogeneizzare, secondo un processo di sviluppo organico che conduca dal semplice senso comune al pensiero coerente e sistematico». ⁴⁵

In realtà il giornalismo, così ricondotto all'interno della tipica elaborazione gramsciana sul nesso cultura-egemonia, fornisce lo spunto per avviare un ragionamento che ben presto si dilata in una dimensione ben più vasta e arriva ad affrontare, nelle sue linee generali, il tema della costruzione e della diffusione a livello di massa di una nuova coscienza, di un nuovo sistema di pensiero: quel processo che Gramsci presenta qui come «elaborazione nazionale unitaria di una coscienza collettiva omogenea» o ancora come «diffusione da un centro omoge-

⁴⁴ Quaderno 24, § 1: *QC*, p. 2259. La prima formulazione del concetto è nel Quaderno 14, § 63 [G 66]: *QC*, pp. 1725-26.

⁴⁵ Quaderno 24, § 3: *QC*, p. 2263.

neo di un modo di pensare e di operare omogeneo».⁴⁶ Di tale processo Gramsci mette in risalto la complessità, in ragione delle articolazioni presenti all'interno della massa a cui si rivolge; il che richiede un approccio differenziato secondo i diversi livelli di coscienza e le diverse attitudini intellettuali, «l'adattamento di ogni concetto alle diverse peculiarità e tradizioni culturali». Per chiarire il suo pensiero in proposito ricorre a un paragone: «Lo stesso raggio luminoso passando per prismi diversi dà rifrazioni di luce diversa: se si vuole la stessa rifrazione occorre tutta una serie di rettificazioni dei singoli prismi».⁴⁷

Ne deriva che un'altra caratteristica del Quaderno 24 – in cui si può scorgere un'altra spia dell'organizzazione non sistematica della materia all'interno di questo speciale – è data dal proiettarsi della riflessione gramsciana, a partire dal dato concreto rappresentato dalla funzione dei giornali e delle riviste, in una pluralità di direzioni, fino a toccare una serie di questioni di rilievo generale: non solo le modalità del «lavoro educativo-formativo» che compete a «un centro omogeneo di cultura»,⁴⁸ ma anche, ad esempio, l'operare «secondo un piano», con implicito riferimento alla pianificazione sovietica,⁴⁹ o i processi «di chiarificazione e distinzione» all'interno di un campo politico-ideale (un passaggio in cui si può leggere anche una velata considerazione su ciò che avrebbe dovuto essere, ma non era stata la scissione di Livorno).⁵⁰ In apparenza il giornalismo sembra dunque avere una funzione sussidiaria nell'economia dei *Quaderni*: un tramite per accedere a una serie di questioni nodali, centrali nell'elaborazione carceraria di Gramsci, e per approfondirle, investendole da una diversa prospettiva. A ben vedere, però, proprio il fatto che Gramsci per quest'opera di chiarificazione parta dalla funzione dei giornali e delle riviste testimonia del rilievo che assegna a questi strumenti di educazione politica e di crescita intellettuale, ai quali da uomo libero aveva dedicato così gran parte della sua attività.

⁴⁶ Ivi, p. 2267.

⁴⁷ Ivi, p. 2268.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ Il tema è oggetto di considerazioni nel § 1: *QC*, pp. 2259-60.

⁵⁰ Quaderno 24, § 2: *QC*, p. 2262. Scrive qui Gramsci: «Questo dovrebbe essere il compito, dopo ogni processo di chiarificazione e distinzione: ricreare l'unità, rottasi nel movimento progressivo, su un piano superiore, da parte della élite che dall'indistinto generico è riuscita a conquistare una più concreta personalità, esercitando una funzione direttiva sul vecchio complesso da cui si è distinta e staccata».

La formazione politica e ideologica: le “scuole” di Gramsci

Fiamma Lussana

Università di Sassari, flussana@uniss.it

Received: 27.12.2024 - Accepted: 17.02.2025 - Published: 30.06.2025

Abstract

Nella biografia politica e intellettuale di Gramsci, il modello politico-pedagogico ha sempre avuto grande rilevanza. Quando giunge a Torino dalla Sardegna per frequentare l'università, Gramsci fa una scoperta fondamentale: il sapere, la conoscenza, l'istruzione sono un formidabile strumento di emancipazione per le masse popolari. Più tardi, nel suo soggiorno a Mosca, nel periodo viennese, dopo il rientro in Italia e anche negli anni del carcere, Gramsci continuerà a prestare grande attenzione alle esperienze di formazione politica e ideologica. Attraverso i documenti conservati presso la Fondazione Gramsci di Roma e utilizzando le testimonianze di alcuni degli allievi italiani che hanno frequentato i corsi delle Scuole di formazione ideologica di Pietrogrado, il saggio si propone di ricostruire il ruolo di Gramsci come fautore delle prime Scuole di educazione politica istituite dall'Internazionale comunista e come organizzatore delle più importanti scuole di formazione politica.

Keywords

Antonio Gramsci, scuola di partito, rivoluzionari professionali, educazione, Internazionale comunista

o

Political and Ideological Training: Gramsci's “Schools”

Abstract

The political-pedagogical model has always had great relevance in Gramsci's political and intellectual biography. When he arrived in Turin from Sardinia to attend university, Gramsci made a fundamental discovery: that knowledge and education are formidable instruments of emancipation for the popular masses. He continued to pay great attention to the experiences of political and ideological education during his stay in Moscow, in Vienna, after his return to Italy, and during his years in prison. Using the documents held at the Gramsci Foundation in Rome and the accounts of Italian students who attended the Petrograd Schools of Ideological Education, this essay aims to shed light on Gramsci's role in establishing the first Schools of Political Education under the auspices of the Communist International, as well as his work in organising the most significant schools of political education.

Keywords

Antonio Gramsci, Party school, Professional Revolutionaries, Education, Communist International

La formazione politica e ideologica: le “scuole” di Gramsci

Fiamma Lussana

Nella riflessione gramsciana degli anni Venti e Trenta, il tema dell'educazione occupa un posto centrale, che tende fin da subito a configurarsi come un modello politico-ideologico di lunga prospettiva. Già quando, a vent'anni, giunge a Torino, dove si iscriverà alla Facoltà di Filosofia e Lettere e, contemporaneamente, alla sezione socialista piemontese, Gramsci assume ed elabora un'idea semplice ma geniale, destinata a diventare parte integrante del suo pensiero: il sapere, la conoscenza, l'educazione sono uno strumento formidabile di emancipazione delle masse popolari. Scopo del suo viaggio nel continente è la partecipazione al concorso bandito dal Collegio Carlo Alberto di Torino che ha messo a disposizione 39 borse di studio per gli studenti poveri, diplomati nelle scuole superiori di tutto il Regno.¹ Antonio Gramsci arriva da Cagliari, dove ha frequentato con profitto il liceo Dettori, da Sassari Palmiro Togliatti, che si è appena diplomato a pieni voti al Liceo Azuni. Entrambi si piazzaeranno in vetta alla graduatoria: Togliatti è secondo, Gramsci nono.

I pochi soldi della borsa di studio basteranno a stento per prendere una stanza in subaffitto, comprarsi i libri per seguire i corsi universitari e mangiare due volte al giorno. Non bastano per comprarsi un cappotto che, nel gelido inverno torinese, è necessario quanto il pane. Nella città della Fiat che più tardi definirà la “Pietrogrado d'Italia”, Gramsci si convincerà a poco a poco che per vincere l'arretratezza, la rabbia, la disperazione dei contadini e dei minatori sardi, per fare la rivoluzione in Italia, operai del Nord e contadini poveri del Sud, non c'è che un modo: bisogna istruirsi. Originale e densa di implicazioni

¹ Fra le biografie di Gramsci ci limitiamo a segnalare la nota e più volte ristampata *Vita di Antonio Gramsci*, pubblicata da G. Fiori nel 1966 (Bari, Laterza) e alcuni importanti lavori più recenti come la monografia di L. Rapone *Cinque anni che paiono secoli. Antonio Gramsci dal socialismo al comunismo (1914-1919)*, Roma, Carocci, 2011; *Un nuovo Gramsci. Biografia, temi, interpretazioni*, a cura di G. Francioni e F. Giasi, Roma, Viella, 2020; A. d'Orsi, *Gramsci. Una nuova biografia*, Milano, Feltrinelli, 2019 (2017¹) e ora Id., *Gramsci. La biografia*, Milano, Feltrinelli, 2024. Uno strumento fondamentale per un quadro d'insieme sulla vita e il pensiero di Gramsci è la recente pubblicazione delle *Lettere dal carcere* (LC).

è l'intuizione di Gramsci: solo conoscendo a fondo le distorsioni, le contraddizioni, le pieghe amare del "mondo grande e terribile" che ci circonda, solo attraverso l'educazione e una profonda formazione politica e ideologica, operai del Nord e contadini poveri del Sud diventeranno pienamente consapevoli della propria forza e del proprio destino storico. Questa idea attraversa in modo costante e pervasivo l'intera biografia politica e intellettuale di Gramsci ed è destinata, com'è noto, a influenzare profondamente tutto il suo pensiero.

1. Le prime scuole di formazione ideologica

Lunga sarà la gestazione, preparazione e programmazione delle prime scuole di formazione ideologico-dottrinario che faranno da sfondo alle esperienze educative ideate e realizzate da Gramsci nel solco del pensiero leniniano.² Dopo la pubblicazione del primo libro del *Capitale* di Marx, avvenuta ad Amburgo nel settembre del 1867 con una tiratura di soli mille esemplari, la prima traduzione dell'opera era stata quella in lingua russa: tremila copie, quasi subito esaurite, verranno infatti stampate a San Pietroburgo nel 1872. Nello stesso anno, dopo la sconfitta della Comune di Parigi, comincerà a uscire a dispense anche un'edizione in francese che, fino al 1875, raggiungerà una tiratura di 10 mila copie.

Prima ancora della fondazione dell'Internazionale comunista (Ic), che per Vladimir Ilič Ulianov Lenin dovrà diventare la casa madre del comunismo mondiale e il centro di irradiazione della dottrina marxista, il capo dei bolscevichi russi sollecita la formazione di "rivoluzionari professionali", il cui compito strategico sarà quello di istruire, orientare, educare giovani apprendisti rivoluzionari, in grado di fare la rivoluzione secondo i principi ideologici del marxismo. Nel marzo del 1902, Lenin pubblica a Stoccarda l'"opuscolo" *Che fare?*, dove descrive la rivoluzione come un processo che dovrà essere orientato da precise regole e principi dottrinari. Per organizzare un'azione politica efficace bisogna «fare in modo che la massa operaia non solo "avanzi" le rivendicazioni concrete, ma "generi" anche dei rivoluzionari di professione in numero sempre più grande».³

² Ho affrontato il tema delle scuole di formazione ideologica nella Russia degli anni Venti e Trenta nel saggio *A scuola di comunismo. Emigrati italiani nelle scuole del Comintern*, «Studi Storici», 2005, 4, pp. 967-1031. Cfr. anche il mio *In Russia prima del Gulag. Emigrati italiani a scuola di comunismo*, Roma, Carocci, 2007.

³ V. I. Lenin, *Che fare?*, trad. it. Roma, Editori Riuniti, 1980, p. 126.

Lenin insiste sul fatto che i «rivoluzionari di professione» sarebbero stati una minoranza, non la massa del movimento rivoluzionario. Insisteva cioè su un'idea che solo apparentemente poteva sembrare “antidemocratica”: l'accentramento delle funzioni rivoluzionarie in poche, ma sicure mani avrebbe avvantaggiato di molto la presa di coscienza di operai e contadini e la partecipazione della massa all'azione rivoluzionaria. Lenin è inoltre convinto che un movimento rivoluzionario spontaneo, istintivo, emotivo, magmatico, che metta in atto forme di intervento di stampo ribellistico e anarco-terroristico, è votato al fallimento. Perché solo un'*élite* di quadri rivoluzionari, che poggi la sua azione su una solida base organizzativa, potrà far nascere e crescere le idee rivoluzionarie.

Durante l'esilio forzato seguito alla fallita rivoluzione russa del 1905, dopo essere stato in Finlandia e in Svizzera e dopo aver partecipato, a Copenaghen, all'VIII Congresso della Seconda Internazionale, Lenin si stabilisce in Francia. Nel 1911, a Longjumeau, una località a pochi chilometri a Sud di Parigi, realizza la prima scuola di partito. È un'esperienza breve ma intensa. Due esperienze analoghe l'avevano preceduta: le scuole di partito di Capri e di Bologna, le cosiddette Scuole superiori social-democratiche di propaganda e agitazione per operai.⁴ Tali esperienze erano state organizzate nell'estate del 1909, la prima, e tra il 1910 e il 1911, la seconda, dal leader dei “bolscevichi di sinistra” Bogdanov, assieme a Lunačarskij e Gorkij, tutti appartenenti al gruppo letterario *Vpered*, di cui Bogdanov era stato fondatore. Fra i militanti del gruppo vi erano anche Aleksandra Kollontaj e Bucharin. Lenin aveva giudicato eretiche le scuole di Capri e di Bologna che si ponevano come obiettivo l'acquisizione di una “cultura proletaria” di tipo speciale: ideologica e culturale prima che politica, ovvero basata sul principio morale della solidarietà fraterna più che sulle alleanze tattiche delle battaglie politiche. Base teorica del cosiddetto “Proletkult”⁵ era in particolare il rifiuto di qualunque

⁴ Sull'esperienza della Scuola di Capri cfr. V. Strada, *L'altra rivoluzione. Gor'kij - Lunačarskij - Bogdanov. La “Scuola di Capri” e la “Costruzione di Dio”*. Con scritti di J. Scherrer, G. Gloveli, I. Revjakina, Capri, Edizioni La Conchiglia, 1994.

⁵ Sul “Proletkult” e più in generale sulle esperienze pedagogiche collegate all'Ic cfr. D. Lindenberg, *L'Internazionale comunista e la scuola di classe*, prefazione di N. Poulantzas, Milano, Feltrinelli, 1978 (ed. orig. Paris, François Maspero, 1972), soprattutto le pp. 239 sgg. e 254 sgg.; cfr. anche L. Mally, *Culture of the Future. The Proletkult Movement in Revolutionary Russia*, Berkeley, University of California Press, 1990.

lavoro legale, soprattutto di quello parlamentare, e l'idea che l'autonomia operaia, concetto cardine del bolscevismo, andava affermata e difesa non solo nella lotta economica e politica del proletariato, ma anche nella lotta culturale. Lenin aveva esplicitato la sua critica al revisionismo filosofico neokantiano di Bogdanov e Lunačarskij in *Materialismo ed empiriocriticismo*.⁶ Nell'autunno del 1909, l'attacco di Lenin all'"idealismo" delle prime esperienze ideologiche matura sul terreno più propriamente politico: dopo una dura requisitoria, Bogdanov era stato escluso dal centro bolscevico. E due anni dopo sarebbe stato estromesso dal Partito operaio socialdemocratico russo bolscevico.

A Parigi, Lenin aveva organizzato alcune conferenze per 6 dei 12 allievi della Scuola di Capri, espulsi per le loro simpatie leniniane.⁷ Nel dicembre del 1910, terminati i corsi, anche gli altri allievi della Scuola di Capri erano giunti a Parigi. Lenin parla loro della situazione politica attuale e dei compiti del proletariato. E intanto si convince che è tempo di creare una scuola di quadri, ovvero di autentici propagandisti della rivoluzione, aperta a tutti, ai bolscevichi, ma anche ai menscevichi e ai dissidenti.⁸ L'idea di impiantare una scuola di partito a Longjumeau nasce durante un'escursione in bicicletta: Lenin rimane colpito da quel piccolo borgo di basse casette di pietra, allineate ai due lati della strada principale, la Grande Rue. Nel borgo, circondato da campi, c'è una fabbrica per la lavorazione di pellami che dà

⁶ La prima edizione di *Materialismo ed empiriocriticismo. Note critiche su una filosofia reazionaria* esce a Mosca nel 1909. Nello stesso anno, a San Pietroburgo, erano usciti i *Saggi di filosofia marxistica*, che raccoglievano articoli di Bazarov, Bogdanov, Lunačarskij, Bermann, Hellfond, Iuskevitch, Suvorov. Alcuni degli autori dei *Saggi* avevano pubblicato subito dopo altri studi sullo stesso tema.

⁷ «Les élèves de l'école de Capri – scrive la moglie di Lenin nelle sue memorie – invitèrent en automne Ilitch à venir leur faire des cours. Ilitch refusa catégoriquement; dans sa réponse, il leur expliqua le caractère dissident de l'école et leur proposa de venir à Paris. Une lutte intestine s'engagea à l'école. Au début de novembre, cinq élèves de l'école de Capri (il y en avait douze en tout), parmi lesquels se trouvait Vilonov, organisateur de l'école, se déclarèrent ouvertement partisans de Lénine et furent exclus de l'école. Ce fait démontrait explicitement combien avait raison Ilitch lorsqu'il alléguait le caractère dissident de l'école de Capri» (N. Kroupskaïa [compagne de Vladimir Ilitch Lénine], *Ma vie avec Lénine 1893-1917*, Paris, Payot, 1933, pp. 137-38). Su questo punto cfr. anche J. Fréville, *Une grande figure de la Révolution russe. Inessa Armand*, Paris, Editions Sociales, 1957, pp. 69-70.

⁸ «Vladimir Ilitch – scrive la Krupskaja – ne doutait pas qu'à l'intérieur du Parti les bolchéviks n'obtinssent la majorité et que le Parti ne s'orientât, en fin de compte, vers la voie tracée par les bolchéviks, mais il fallait qu'il en fût ainsi pour le Parti tout entier, et non seulement sa fraction. Telles étaient les visées qu'Ilitch poursuivait en 1911, lorsque nous organisâmes aux environs de Paris une école du Parti dont l'accès était ouvert aux partisans du "Vpériod" ainsi qu'aux menchéviks, membres du Parti» (Kroupskaïa, *Ma vie avec Lénine*, cit., p. 142).

lavoro alla gente locale, composta da operai e contadini. Al numero 17 della Grande Rue, Lenin affitta un locale che diventerà una scuola in piena regola con regolari corsi, tenuti per circa cinque mesi, dalla primavera all'autunno del 1911, da regolari docenti. Obiettivo della scuola è formare politicamente giovani militanti russi, inviati lì dalle organizzazioni del partito bolscevico. Gli allievi ammessi a frequentare i corsi sono tutti operai.

Lenin si sistema con la moglie in due stanze ammobiliate nella casa di un operaio che abita sulla Grande Rue. Inessa Armand, che Lenin ha conosciuto a Parigi due anni prima,⁹ affitta invece una casa situata all'ingresso del borgo, dove ospita alcuni degli allievi e dove, al piano terra, viene allestita la mensa della scuola. Le lezioni cominciano alle otto di mattina. I docenti sono lo stesso Lenin, che farà trenta lezioni di economia politica, dieci sui problemi agrari, cinque sulla teoria e la pratica del socialismo; Zinovev e Kamenev, che tengono un corso sulla storia del partito bolscevico; Rjazanov, che espone la storia del movimento operaio nell'Europa occidentale; Charles Rappoport, che tiene un corso di storia del movimento operaio francese; Lunačarskij, che insegna letteratura; Steklov e Finn-Enoutaevskij si occupano di diritto costituzionale; Stanislas Volskij che parla di tecnica del giornalismo e infine Inessa Armand che assiste Lenin nelle lezioni di economia.¹⁰

Dopo la Rivoluzione d'Ottobre e la nascita del Comintern, nel contesto sociale e politico drammaticamente segnato dalla deflagrazione della guerra civile fra i bolscevichi e le armate "bianche" controrivoluzionarie, riemerge in Russia il problema della formazione di quadri ideologici, custodi e insieme promotori dei principi rivoluzionari. Durante l'VIII Congresso del Partito comunista russo (Pcr), che si tiene a Mosca nel marzo del 1919, pochi giorni dopo il congresso fondativo dell'Ic, ci si pronuncia ufficialmente per la nascita delle prime scuole di formazione ideologica dell'Internazionale, che non a caso avranno l'assetto istituzionale e l'organizzazione di Accademie militari. Di lì a

⁹ «Nadja e Inessa – scrive Service – non si consideravano rivali: verso la fine del 1911 lavorarono insieme alla scuola di partito di Longjumeau, una località a una ventina di chilometri a Sud di Parigi dove gli Ul'janov avevano affittato un appartamento al 140 della Grande Rue» (R. Service, *Lenin. L'uomo, il leader, il mito*, Milano, Mondadori, 2001 [ed. orig. London, Macmillan, 2000], p. 185). Sulla biografia di Ines Armand cfr. J. Fréville, *Inessa Armand. Figure de la Révolution russe*, Paris, Le Temps des cerises, 2024.

¹⁰ Sugli allievi e i docenti della Scuola di Longjumeau cfr. Kroupskaïa, *Ma vie avec Lénine*, cit., pp. 157 sgg., e Fréville, *Une grande figure de la Révolution russe*, cit., pp. 71-72.

poco saranno inaugurate a Pietrogrado l'Internacionalnaja Škola e poi l'Istituto Tolmačëv, i cui corsi di formazione sono finalizzati all'istruzione e alla ferrea preparazione dottrinarie di quadri ideologici che dovranno sottostare anche a una severa disciplina militare.

2. *Il modello pedagogico gramsciano*

A Mosca, fra il maggio del '22 e il giugno del '23, quando Gramsci rappresenta il Pcd'I nell'Esecutivo del Comintern, è in corso una grave crisi politica: nei mesi che precedono la morte di Lenin si profila un aspro scontro di potere fra la vecchia guardia leniniana e il nuovo gruppo dirigente che si prepara a conquistare il potere. Nel programma di ricerca gramsciano, che si muove nel solco della prospettiva leniniana, comincia da ora in poi a delinearsi l'interesse per la strategia del potere, per la sua conquista, per la sua durata.¹¹ *Unità* diventa una parola chiave. L'unità del gruppo dirigente del partito bolscevico è una condizione fondamentale per dar corso alla diffusione del processo rivoluzionario. È un elemento costitutivo della concezione leniniana del centralismo democratico, in cui si crea un rapporto di reciprocità fra il motore internazionale della rivoluzione e le diverse esperienze nazionali. Questa convinzione di Gramsci acquista un significato profetico rispetto al consolidarsi del potere staliniano e alla strategia del "socialismo in un solo paese", molto tempo prima che, nell'ottobre del '26, si consumi la frattura con la maggioranza del Pcr e con Togliatti.¹²

Il 12 settembre 1923 Gramsci scrive da Mosca ai compagni del Comitato esecutivo del Partito comunista la lettera per la fondazione del quotidiano «l'Unità». La lettera si colloca in un momento centrale della biografia politica e intellettuale di Gramsci che, negli anni del soggiorno moscovita e poi viennese, si appresta a ridisegnare la

¹¹ Sul mutamento di prospettiva di Gramsci a partire dal 1923 cfr. L. Paggi, *Le strategie del potere in Gramsci. Tra fascismo e socialismo in un solo paese (1923-1926)*, Roma, Editori Riuniti, 1984.

¹² Il carteggio fra Gramsci e Togliatti dell'ottobre 1926 mette allo scoperto due punti di vista molto diversi fra loro: dal punto di vista togliattiano, non era l'unità del gruppo dirigente del partito bolscevico a garantire la sua funzione internazionale; il compito storico e la funzione internazionale del Partito comunista russo dovevano essere giudicati solo in base alla linea politica. Il giudizio gramsciano sulla rottura dell'unità del "nucleo leninista" non coglie per Togliatti la realtà della situazione politica, soffermandosi su un aspetto solo simbolico. La ricostruzione completa del carteggio del '26 è in *Gramsci a Roma, Togliatti a Mosca. Il carteggio del 1926*, a cura di C. Daniele, con un saggio di G. Vacca, Torino, Einaudi, 1999.

strategia politica del partito, riorganizzando il suo gruppo dirigente e appropriandosi di una nuova visione dei problemi nazionali e internazionali. Contro la linea politica bordighiana, ancora ferma nella visione eroica di un partito di “pochi ma buoni” rivoluzionari irriducibili, Gramsci guarda a un grande partito di massa, “nazionale” e “popolare”. Il nuovo giornale, che vedrà la luce a Milano il 12 febbraio dell’anno successivo, sarà lo strumento di questo nuovo programma politico.¹³ Dovrà essere un «giornale di sinistra», della «sinistra operaia», una «tribuna legale che permetta di giungere alle più larghe masse con continuità e sistematicamente» e che nasca dalla collaborazione politica fra i comunisti e i terzinternazionalisti espulsi dal partito socialista. Rispondendo ad un esplicito pronunciamento dell’Ic, che vuole in Italia un grande quotidiano popolare, in grado di raggiungere le tirature dell’«Avanti!», Gramsci scrive ai suoi compagni proponendo un titolo che corrisponde a una precisa strategia: lavorare per l’unità del proletariato italiano significa contribuire alla soluzione dei problemi e delle lacerazioni del paese e guardare al rapporto fra operai e contadini italiani non solo come a un rapporto di classe, ma come a uno degli aspetti cruciali della questione nazionale.

Da Vienna, dove giunge ai primi di dicembre del ’23 con l’incarico di dirigere l’Ufficio di coordinamento fra il Pcd’I e gli altri partiti comunisti europei, Gramsci comincia a porsi l’obiettivo politico, ritenuto strategico e ineludibile, di dar vita a scuole di formazione ideologica finalizzate a forgiare, istruire, educare quadri avveduti, addestrati alla disciplina ferrea che i tempi richiedono e fedeli servitori del partito della rivoluzione mondiale. Non ci sono documenti che provino un intervento diretto di Gramsci per l’invio a Pietrogrado del primo nucleo di allievi italiani, ma abbiamo prove sufficienti a spiegare il suo impegno per avviare e sostenere l’iniziativa ideologico-formativa dell’Internacionalnaja Škola di Pietrogrado, dove gli «elementi di terzo o di quarto grado» di cui ora il partito dispone, potranno diventare professionisti della rivoluzione. Bisogna inoltre ripulire la base dal «virus bordighista» che ancora prevale e correggere la visione del partito. Questi sono i motivi per cui tornerà utile

¹³ Ho ricostruito il contesto politico e sociale che fa da sfondo alla nascita de «l’Unità» e la storia del quotidiano comunista nel mio *«l’Unità» 1924-1939: un giornale “nazionale” e “popolare”*, nuova ed. aggiornata, Alessandria, Edizioni dell’Orso, 2021 (2002¹).

mandare giovani militanti del Pcd'I a Pietrogrado, a scuola di comunismo. Il 20 dicembre del '23, Gramsci scrive da Vienna ai compagni in Italia:

Questione della scuola di Pietrogrado: [...] ho l'impressione che voi non abbiate valutato in tutta la sua importanza questa iniziativa. Si può osservare a questo proposito che anche voi non avete costituito un'eccezione, all'esperienza generale, che consiste nello spendere molte parole per approvare genericamente iniziative di questo genere e nel non far poi niente praticamente quando si tratta di realizzarne qualcheduna. La verità è che noi, in questo campo, non abbiamo fatto quasi nulla e non possediamo che uno scarsissimo numero di elementi di terzo o di quarto grado. Mentre è un dovere imperioso pensare a questo problema [...] Penso che vi assumerete una gravissima responsabilità se non farete di tutto per dare la massima solidità ed efficienza a questa iniziativa.¹⁴

Per l'avvio e il funzionamento della scuola di Pietrogrado Gramsci si impegna anche dal punto di vista organizzativo. Suggerisce di attivare una sorta di "patronato", istituzione che esiste in Russia, ma che ricalca le esperienze socialiste del mutuo soccorso in Italia. Seguendo le indicazioni di Terracini, che allora è il rappresentante del partito italiano presso l'Esecutivo del Comintern, si può pensare di «aiutare la scuola con mezzi che non gravino sul bilancio ordinario del partito», raccogliendo fra gli operai dei paesi d'origine degli allievi le somme di danaro necessarie al loro invio in Russia e al loro mantenimento. Si otterrà così il doppio obiettivo di fare «della buona propaganda» per il partito e di raccogliere quanto basta per dar modo agli allievi italiani di «diventare dei buoni organizzatori» e di «assimilarsi, sul posto, le esperienze della rivoluzione».¹⁵

All'inizio del '24, scrivendo ancora ai compagni del Comitato esecutivo del Pcd'I, Gramsci tornerà sull'esperienza negativa della scuola:¹⁶ tale giudizio è confermato anche dalla testimonianza di Vincenzo Bianco che Togliatti sollecita alla fine del 1960, quando raccoglie i materiali per il suo volume sulla formazione del gruppo

¹⁴ [Gramsci] al C.E. del P.C.I., Vienna, 20 dicembre 1923, in Fondazione Gramsci, Archivi, Archivio del Partito comunista italiano (d'ora in poi FGR, APC), Fondo 513, I inventario, fasc. 189, p. 4. La lettera è stata pubblicata da Spriano su «Rinascita», XXIII, 4, 22 gennaio 1966, pp. 23-24.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ Gramsci a Scoccimarro, Vienna, 5 gennaio 1924, in P. Togliatti, *La formazione del gruppo dirigente del Partito comunista italiano nel 1923-1924*, Milano, Feltrinelli, 1960, p. 151.

dirigente del Pci nel '23-'24.¹⁷ Ecco quanto ricorda Bianco nella sua risposta a Togliatti:

La scuola di Leningrado era per gli allievi ufficiali. Essi erano inquadrati nelle compagnie alla pari degli altri. L'«esperienza negativa» concerneva il comportamento di Alberganti, Bernolfo e gli altri, che di fronte ai sacrifici che dovettero affrontare, chiesero il rimpatrio, anche quando, su iniziativa di Sozzi, erano riusciti a compiere i primi passi per essere passati alla «Tolmaciova» ove le condizioni erano incomparabilmente migliori sotto ogni aspetto, compreso lo studio.¹⁸

Edoardo D'Onofrio, allievo di entrambe le scuole militari in Russia, ricostruisce in una lettera a Togliatti del 2 dicembre 1960 l'esperienza dei «40 compagni» italiani, inviati con lui a frequentare i corsi. Il primo corso organizzato nel '23 all'Internacionalnaja Škola di Pietrogrado si rivelerà inadatto a formare quadri di partito mentre quello successivo, predisposto per il gruppo italiano all'Istituto politico-militare Tolmačëv sarà un successo. D'Onofrio fornisce utili informazioni sul ruolo diretto di Gramsci nel progetto delle scuole e anche sulla delusione relativa al fallimento del primo corso:

La amarezza di Gramsci per questo doveva essere molto grande: il Partito italiano non ci aveva fatto una bella figura di fronte alla Internazionale e ai compagni sovietici. D'altra parte era stato proprio Gramsci uno dei fautori della Scuola e vederla dissolversi nella parte italiana costituiva per lui una vera e propria delusione. Gramsci aveva persino scelto lui più di un allievo e sperava molto nella scuola. Solo che non si era reso conto del modo non certo soddisfacente con il quale l'ufficio di organizzazione del Komintern e i compagni sovietici l'avevano messa su e fatta funzionare.¹⁹

¹⁷ «Caro Bianco – scrive Togliatti – in una lettera di Gramsci del '24 trovo una espressione relativa a una esperienza negativa che sarebbe stata fatta con i compagni italiani inviati a una scuola di Leningrado. Ricordi qualcosa di questo episodio? Me lo puoi rammentare? (per una pubblicazione di documenti di quel periodo che sto preparando)» (FGR, *Fondo Palmiro Togliatti, Carte Ferri e Amadesi*, 1960, *Corrispondenza*). La lettera di Togliatti a Bianco è del 20 novembre 1960 ed è stata pubblicata in *Togliatti editore di Gramsci*, «Annali della Fondazione Istituto Gramsci», a cura di C. Daniele, introduzione di G. Vacca, Roma, Carocci, 2005, p. 162.

¹⁸ La risposta di V. Bianco a Togliatti del 21 novembre 1960 è riportata in nota alla lettera di Togliatti del 20 novembre 1960, in *Togliatti editore di Gramsci*, cit., pp. 162-63.

¹⁹ FGR, *Fondo Palmiro Togliatti*, scatola *Formazione Gruppo dirigente Pci, Materiali preparatori*. Copia della stessa lettera è in APC, mf. 425, *Carte D'Onofrio*, lettera di E. D'Onofrio a P. Togliatti, 2 dicembre 1960, f. 202i.

Un'altra conferma indiretta del rapporto di Gramsci con la scuola di Pietrogrado e i suoi allievi ci viene dalla testimonianza di Vincenzo Bianco, segretario, nel '23, del collettivo degli emigrati politici italiani a Mosca. In una lettera del 14 giugno 1978, indirizzata a Norma Sozzi, Bianco rievoca l'incontro da lui avuto a Mosca nel settembre del '23 con Gastone Sozzi, in procinto di partire per Pietrogrado. Col gruppo degli allievi italiani, scrive, «non avevamo relazioni, dato che erano collegati direttamente con il compagno A. Gramsci, membro dell'Esecutivo della III Internazionale e rappresentante del nostro partito».²⁰ Nella stessa lettera Bianco ricorda che Gramsci, giunto a Mosca per partecipare ai lavori del V Esecutivo allargato dell'Ic, si era recato in visita all'Istituto Tolmačëv per valutare assieme agli allievi, giunti ormai quasi alla fine del corso, la loro possibile collocazione nel partito italiano.²¹

Secondo Felice Chilanti, autore nel dopoguerra della biografia di Gastone Sozzi, è Gramsci a decidere la partenza del giovane militante romagnolo per la Russia.²² Alla fine del '22, quando parte per Mosca, Sozzi non ha ancora vent'anni anche se, solo pochi mesi dopo, all'Internacionalnaja Škola di Pietrogrado, sarà nominato *starsci*, capo anziano del gruppo degli italiani. Prima della partenza per il paese dei Soviet, nell'estate del '22, Sozzi era a Torino e lavorava nell'amministrazione de «L'Ordine nuovo» quotidiano. Ma a Torino Gramsci non c'era: a maggio era partito per Mosca. È dunque da escludere che sia stato lui a mandarlo a Pietrogrado. Sappiamo però che dietro la scelta del partito di organizzare a Pietrogrado un corso di formazione ideologica per giovani militanti, c'è Gramsci. Quando approda

²⁰ La lettera di Bianco a Norma Balelli Sozzi del 14 giugno 1978 è citata da Agosti nel saggio *La formazione di un quadro del Pci alla scuola del Comintern: Gastone Sozzi in Urss (1923-1925)*, «Annali della Fondazione Luigi Einaudi», XII, 1978, p. 498.

²¹ Ivi, p. 516. Gramsci sarà a Mosca nella primavera del '25. Fidia Sassano, allievo, fra il '23 e il '25, delle scuole politico-militari di Pietrogrado/Leningrado, colloca la visita di Gramsci all'Istituto Tolmačëv all'inizio del '25: «vidi per la prima volta Antonio Gramsci a Leningrado, nel febbraio del 1925. Antonio venne a visitare la nostra scuola e si fece presentare da Sozzi, che era il nostro capogruppo, ai vari compagni» (*Fidia Sassano, un compagno difficile. Vita e scritti di un militante, dall'occupazione delle fabbriche al carcere fascista, all'impegno per l'unità e l'autonomia sindacale*, presentazione di S. Pertini, con due note di R. Lombardi e A. Marianetti, Venezia, Marsilio, 1979, p. 32).

²² Cfr. F. Chilanti, *Gastone Sozzi*, Roma, Edizioni di cultura sociale, 1955, p. 110 (nuova ed. Cesena, Il Ponte Vecchio, 2003). Cfr. inoltre Agosti, *La formazione di un quadro del Pci alla scuola del Comintern*, cit., pp. 495-516 e *Gastone Sozzi. Le passioni politiche, i sentimenti, l'antifascismo*, a cura di M. Ridolfi, Cesena, Il Ponte Vecchio, 2006.

a Torino, proveniente dalla sua Cesena, Sozzi è ricercato dalla polizia fascista perché implicato nello scontro a fuoco in cui è rimasto ucciso il fascista Clearco Montanari e ferito Leandro Arpinati. Come scrive al fratello Sigfrido, Sozzi ha una cultura «fatta a spizzico». Ha il diploma di ragioniere, ma non gli basta. Sente il desiderio di istruirsi ed è convinto, come molti altri giovani che crescono alla “scuola” di Gramsci, che lo studio è un complemento importante della politica. Anzi, senza cultura, non si cresce politicamente. E l’obiettivo suo e degli altri giovani inviati a studiare nelle scuole del Comintern, è mettere la politica al centro della vita. Questa è l’idea di Sozzi e degli altri aspiranti rivoluzionari che all’inizio degli anni Venti il Pci manda in Russia a scuola di comunismo. La politica diventa un credo assoluto al quale tutto è dovuto. Madri, spose, figli vengono dopo: prima viene la politica e poi la vita privata. Per il giovane Sozzi, prima vengono lo studio e l’impegno politico, poi l’amore per la compagna Norma, che ha lasciato a Cesena. Prima il dovere di apprendista rivoluzionario, poi l’affetto per il fratello “Frido” e per i suoi genitori, socialisti da sempre. Per due giovani comunisti di vent’anni come Gastone e Norma, amarsi può voler dire scriversi per anni, senza mai vedersi, ma avendo entrambi la stessa idea. L’amore è un sentimento virtuale, dove le parole, l’idea, il sacrificio sono tutto. Fin dalla prima lettera, Gastone propone a Norma un terribile patto: amarsi intanto solo nell’idea, costi quel che costi: «Tu mi scriverai ed io ti scriverò, sempre in attesa di poterci rivedere e rivedere. Non posso, per ora, limitarmi che a mandarti dei baci sulla carta che sono peggiori degli spilli pungenti sulla pelle».²³

Questo strano tipo di amore coincide con un atteggiamento mentale diffuso fra i giovani comunisti di allora: la vita del rivoluzionario è una “non vita”, ovvero una promessa di vita. All’inizio degli anni Venti, quando il fascismo prende il potere in Italia, per due giovani cresciuti nell’idea, amarsi è sognare l’amore, non viverlo. È aspettare tempi migliori. Solo dopo la rivoluzione, quando il mondo sarà degli

²³ Le lettere a Norma sono in Istituto storico provinciale della Resistenza - Forlì, *Gastone Sozzi. Scritti*, II, *Lettere a Norma*, a cura di L. Casali e V. Flamigni, Cesena, Editrice cooperativa libraria di Romagna, 1985; le lettere al padre Amedeo Sozzi, trascritte da Norma Balelli, sono depositate in FGR, *Fondo Edoardo D’Onofrio*, fasc. «Gastone Sozzi»; le lettere a Sigfrido sono in G. Sozzi, *Lettere dalla Russia*, Cesena, Circolo culturale «Rodolfo Morandi», 1975. L’archivio contenente le lettere di Gastone Sozzi è stato donato dal figlio Sergio alla Biblioteca Malatestiana di Cesena.

operai e dei contadini, amarsi non sarà più un sogno. Per ora la vita è lotta, dolore, lontananza dagli affetti più cari: bisogna rassegnarsi, abituarsi a vivere lontani, braccati e segnati a dito da tutti. Del resto, scrive Gastone:

I comunisti [...] ovunque vengano scoperti vengono trattati da schiavi o da criminali nati. La mia vita sarà come quella dei compagni che sono riusciti a sfuggire agli artigli della gente per bene. Mi sarà compagna la miseria e la fuga [...] Non potrò aver pace [...] Chi mi sarà vicino [...] non potrà aver pace.

Alla scuola di Gramsci, Sozzi e gli altri giovani emigrati comunisti imparano che il comunismo è una speranza di libertà. Scopo delle lettere a Norma e al fratello Sigfrido è parlare di questa speranza, convincere all'idea, sapendo però che forse saranno altri a vederla realizzata. A Norma, al padre Amedeo, al fratello Sigfrido che è ancora un ragazzo, Sozzi parla della vita del "rivoluzionario di professione". Che non si illuda Norma di avere un marito normale, con l'impiego di ragioniere, la sua carriera, la sua "sposina": essere rivoluzionari è rinnegare la vita senza idee, intrisa di piccole e morbose beghe, piccoli e morbosi desideri, tipici della piccola borghesia di provincia. Lo sappia fin d'ora Norma che legarsi a un bolscevico è penare tutta la vita, scappare tutta la vita, ma è anche avere l'idea e quella nessuno può portargliela via. Tutto si sopporta per l'idea, la fame, il disprezzo della gente "perbene", gli insulti: emigrati comunisti si resta a vita.

Nell'epistolario di Sozzi c'è poi un'altra componente importante, tipica del modo di pensare e di vivere di tutti i giovani comunisti, emigrati e non: il valore dello studio, inteso come strumento di crescita intellettuale e, anche in questo caso, come sacrificio. Per Gramsci in carcere lo studio e la riflessione intellettuale diventeranno, com'è noto, una modalità dell'esistenza, anzi l'unica possibile per combattere la dura battaglia contro chi vuole "impedire al suo cervello di funzionare". Per i giovani apprendisti rivoluzionari studiare è in primo luogo il modo per "farsi una coscienza comunista" ed è dunque il primo passo per fare politica. Lo studio rappresenta la fase preliminare dell'impegno politico, ma è anche il modo per rendere stabile e duraturo un rapporto sentimentale che, prima delle carezze, si nutre di marxismo-leninismo. La base dell'amore è l'idea. Dunque, martella Sozzi, bisogna studiare, farsi un'idea. «L'Ordine nuovo», di

cui, per sua stessa ammissione, Sozzi era stato fra i primi abbonati,²⁴ per lui come per molti altri giovani militanti comunisti, era stato una propedeutica “scuola” di partito. Era servito a dare ordine a una cultura improvvisata e alle letture occasionali. A Torino, prima di partire per la Russia, Sozzi aveva cominciato a studiare filosofia, sociologia, economia politica, ma anche matematica.²⁵ Fino ad allora aveva letto Tolstoj e Dostoevskij, Romain Rolland e Henri Barbusse ma, come scrive al fratello, il suo modo di pensare era stato sempre «senza metodo»²⁶: «L’Ordine nuovo» e la teoria dei consigli di fabbrica sarebbero stati il metodo.

3. Le “scuole” di Gramsci

Durante il periodo viennese, parallelamente all’esperienza della scuola di Pietrogrado, Gramsci progetta una serie di iniziative editoriali per far crescere i quadri del partito. Nasce da Vienna la terza serie de «L’Ordine Nuovo»: alla fine del ’23 Gramsci indica la linea della nuova rivista che avrà un carattere teorico e una «forma non strettamente dipendente dal partito». Al contrario del quotidiano del ’21 e riprendendo il programma culturale della prima serie de «L’Ordine nuovo», la nuova rassegna di politica e di cultura non seguirà la cronaca politica, ma dovrà occuparsi dei problemi “vitali” della classe operaia italiana.²⁷ Nel *Programma* della terza serie de «L’Ordine nuovo» c’è anche l’abbozzo della prima “scuola” di partito gramsciana che, attivando un corso per corrispondenza e avvalendosi di alcune delle quote di sottoscrizione previste per sostenere la rivista, dovrà formare organizzatori e propagandisti del partito.²⁸ Gramsci precisa obiettivi e finalità strategiche della scuola:

²⁴ Nella biografia di Sozzi, Chilanti informa che il giovane comunista romagnolo era abbonato a «L’Ordine nuovo» fin dal primo numero, uscito nel maggio del 1919 (cfr. Chilanti, *Gastone Sozzi*, cit., p. 28).

²⁵ Cfr. lettera di G. Sozzi a N. Balelli, [Torino, ottobre 1922], in *Gastone Sozzi. Scritti*, II, *Lettere a Norma*, cit., p. 99, e in Chilanti, *Gastone Sozzi*, cit., p. 112.

²⁶ G. Sozzi, lettera a Sigfrido, s.d. (ma luglio 1924), in Sozzi, *Lettere dalla Russia*, cit., p. 58.

²⁷ Gramsci informa i compagni in Italia del carattere che dovrà avere la nuova rivista nella lettera spedita da Vienna il 6 dicembre del ’23. La lettera è in FGR, *APC, Fondo 513*, I inventario, fasc. 189, pp. 1-2. È stata pubblicata da Spriano su «Rinascita», 22 gennaio 1966, cit., pp. 22-23.

²⁸ A. Gramsci, *Il programma de “L’Ordine Nuovo”*, “L’Ordine Nuovo”, terza serie, I, n. 3-4, 1-15 aprile 1924, pp. 1-2. Versando un minimo di dieci lire, scrive Gramsci, si avrà diritto «ad avere un numero di lezioni che sarà determinato dalle spese complessive di stampa e di porto» (ivi, p. 2).

Il corso per corrispondenza deve diventare la prima fase di un movimento per la creazione di piccole scuole di partito, atte a creare degli organizzatori e dei propagandisti bolscevichi, non massimalisti, che abbiano cioè cervello oltre polmoni e gola. Perciò ci terremo sempre in corrispondenza epistolare coi migliori compagni, per comunicare loro le esperienze che in questo campo sono state fatte in Russia e negli altri paesi, per indirizzarli, per consigliare i libri da leggere e i metodi da applicare. Crediamo che in questo senso molto debbano lavorare specialmente i compagni emigrati: dovunque esiste all'estero un gruppo di 10 compagni deve sorgere una scuola di Partito: gli elementi più anziani e più pratici devono essere gli istruttori di queste scuole, far partecipi i più giovani della loro esperienza, contribuire a elevare il livello politico della massa.²⁹

Nella primavera del '24, appena eletto deputato, Gramsci realizza la prima esperienza pratica di scuola di partito. Organizza sulle montagne del Comasco la cosiddetta "scuola ambulante" il cui scopo principale è formare un piccolo gruppo di quadri giovanili, estirpando il «virus bordighista», ancora prevalente «nella gran parte delle province». In sole due settimane di corso elementare intensivo, Gramsci vuole allargare l'orizzonte angusto dei giovani allievi nei quali, proprio perché giovani, il dogmatismo è meno radicato. Giulio Cerreti racconta nelle sue memorie qual è il metodo seguito da Gramsci e come funziona questa scuola speciale:

Tutto era da rifare e la strada migliore da seguire non poteva non essere la formazione rapida di nuovi quadri di direzione dal ricco vivaio giovanile. Non che il virus bordighista non avesse intaccato e anche profondamente certi ambienti giovanili, ma qui le possibilità di ripresa erano grandi [...] A questo si aggiungano le grandi capacità di Antonio di "lavorare sull'uomo", di intervenire con pazienza sui compagni che lo interessavano per attirarli uno a uno alla sua politica. Così fece con Terracini, con Grieco e con tanti altri, non escluso Togliatti, che in certi momenti aveva manifestato delle esitazioni soprattutto in occasione di un manifesto contro l'Internazionale presentato da Bordiga. Della scuola ambulante in questione Antonio Gramsci fu il maestro, la guida turistica, l'organizzatore dello svago e... il cuoco [...]. La lezione quotidiana cominciava invariabilmente con un commento politico sull'avvenimento più importante del giorno. Anche questo era uno scherzo di Gramsci, perché, privi di giornali come eravamo, [...] c'era poco da ispirarsi al fatto del giorno [...]. Faceva seguito l'ora delle domande e risposte, senz'altro la più vivace e produttiva delle lezioni. Dopodiché veniva stabilito l'itinerario turistico per la seduta successiva, che sarebbe stata occupata da una lezione sulla dialettica e da una seconda di economia politica. Natural-

²⁹ *Ibidem.*

mente l'insegnante era ancora Gramsci e per libri di testo usufruivamo di alcune copie dell'*ABC del comunismo* di Nicola Bukarin e del trattato di economia di Lapidus [...]. Gramsci sapeva adattare egregiamente le sue forbite lezioni al livello culturale degli allievi, che era in verità molto basso, salvo due o tre casi. Giovani di diversa formazione e di origine disparata che avevano però in comune un dato essenziale: la sete di imparare, di istruirsi.³⁰

L'evolversi del quadro internazionale condiziona profondamente la linea politica dei comunisti italiani. Nell'estate del '24 si svolge a Mosca il V Congresso dell'Ic, che avrà una rilevanza strategica almeno per due motivi: è il primo congresso che si svolge dopo la morte di Lenin e soprattutto, per salvaguardare, almeno formalmente, l'eredità politica del fondatore dell'Ic, viene avviato il programma della "bolscevizzazione", il cui obiettivo principale, come scriverà Gramsci nelle *Tesi di Lione*, è la trasformazione dei partiti comunisti in veri «partiti bolscevichi», fedeli cioè all'ideologia marxista e leninista.³¹ Sarà dunque più che mai necessario formare una nuova leva di specialisti della rivoluzione attraverso l'istituzione di opportune scuole ideologiche. La conoscenza dottrina diventa un obbligo per combattere qualunque forma di estremismo o di «malattia» opportunistica.³² Coerentemente con le indicazioni congressuali, la Scuola leninista internazionale di Mosca sarebbe stata la più alta istituzione di educazione marxista per i «militanti operai» delle diverse sezioni nazionali.³³

Una circolare del Presidium dell'Ic, datata 5 marzo 1926, indica al Comitato centrale del partito italiano la data del 10 marzo per l'inizio ufficiale dei corsi internazionali,³⁴ ma l'inizio delle lezioni avverrà un paio di mesi più tardi. Nella stessa circolare sono elencate le severe

³⁰ G. Cerreti, *Con Togliatti e Thorez. Quarant'anni di lotte politiche*, Milano, Feltrinelli, 1973, pp. 44-46.

³¹ Cfr. C. Natoli, *Gramsci e la bolscevizzazione del movimento comunista: il confronto sulle differenze tra Oriente e Occidente*, in *Le Tesi di Lione. Riflessioni su Gramsci e la storia d'Italia*, presentazione di G. Sappelli, con la pubblicazione integrale delle Tesi di Lione, Milano, FrancoAngeli, 1990 (Fondazione Feltrinelli, Quaderni/39), pp. 205-28.

³² Cfr. *Ve Congrès communiste mondial. Résolutions*, VII, *Sur la Propagande dans l'I.C. et ses Sections*, Paris, Librairie de l'Humanité, 1924, p. 50. Aldo Agosti ha raccolto le Tesi del V Congresso, disponibili però in una versione parziale, nel suo *La Terza Internazionale. Storia documentaria*, II, 1924-1928, Roma, Editori Riuniti, 1976, pp. 180 sgg. Citiamo dalla versione integrale francese.

³³ Cfr. J.-T. Murphy, *La première année de l'Ecole Lénine et ses perspectives*, «L'Internationale communiste», 1er octobre 1927, n. 18 et 19, pp. 1225-34. Rimando inoltre al mio *In Russia prima del Gulag*, cit., pp. 85 sgg.

³⁴ FGR, APC, Fondo 513, I inventario, fasc. 380, p. 31.

condizioni di ammissione degli allievi che dovranno rispondere a precisi requisiti di idoneità. Innanzitutto «l'Ecole ne sera pas une école élémentaire»:³⁵ la differenza principale fra la Scuola leninista e le altre scuole ideologiche è infatti il suo carattere di scuola di studi superiori. Alla metà degli anni Venti, l'obiettivo principale del partito italiano è inviare in Russia degli apprendisti rivoluzionari per correggere le tendenze estremistiche o devianti e formare professionisti della politica in senso gramsciano, che sappiano cioè guardare alla rivoluzione come a una prospettiva di lungo periodo. Ma nel '27-'28, quando inizieranno effettivamente i corsi del settore italiano alla Scuola leninista, la drammatica crisi economica mondiale farà da sfondo all'aggiustamento tattico e strategico della linea dell'Ic e del partito italiano imponendo un radicale cambiamento di rotta: si farà strada cioè l'idea che la rivoluzione è un obiettivo inevitabile che si raggiungerà senza fasi intermedie.

In Italia intanto il clima politico si aggrava: il 31 ottobre del '26, dopo l'ennesimo attentato a Mussolini, che si trova a Bologna per partecipare alle iniziative commemorative del quarto anniversario della marcia su Roma, scattano le misure repressive destinate a stringere il regime nella morsa della dittatura senza ritorno. Gramsci è arrestato a Roma. Rinchiuso nel carcere di Regina Coeli dove viene subito sottoposto a due settimane di isolamento, è assegnato per cinque anni al confino di polizia nell'isola di Ustica. In realtà, Gramsci resterà solo un mese e mezzo nella piccola isola che si trova a pochi chilometri dalla costa palermitana: all'inizio del '27, colpito da un mandato di cattura, sarà trasferito a Milano, nel carcere di San Vittore. Nel suo breve soggiorno a Ustica, assieme agli altri trenta confinati politici, fra cui Amadeo Bordiga e Giuseppe Berti, Gramsci pensa fin da subito a organizzare veri e propri corsi di studio.³⁶

La "scuola" di Ustica è organizzata in corsi regolari suddivisi in due sezioni tematiche, quella storico-letteraria, diretta dallo stesso Gramsci, e quella scientifica, di cui si occupa Bordiga. Le lettere a Piero Sraffa, alla cognata Tatiana Schucht e alla moglie Iulca descrivono la vita sull'isola sottoposta alle regole e agli orari imposti ai confinati politici. Gramsci ammira il paesaggio ameno, aspetta ansiosamente

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ Cfr. A. Fellegara, *La scuola dei confinati politici a Ustica*, «Lettera del Centro Studi e Documentazione Isola di Ustica», n. 3, dicembre 1999, pp. 8-11.

l'arrivo del vaporetto che porta la posta, i libri e i giornali; cucina, lava i piatti e la sera gioca a scopone scientifico con i compagni della piccola comunità dei confinati. Ma soprattutto, legge e studia i libri che è riuscito a raccogliere in una vera e propria «bibliotechina».³⁷ Alcuni testi di economia sono inviati da Piero Sraffa, che ha anche preso accordi con la libreria Sperling & Kupfer di Milano per far recapitare all'amico confinato i libri di cui ha bisogno. Come scrive alla cognata Tatiana, Gramsci si è abbonato a tre quotidiani e a una quindicina di riviste. Il suo intento è quello di organizzare un corso di «cultura generale» per i vari confinati presenti sull'isola, nel quale insegnerà storia e geografia: le sue tre lezioni inaugurali sono dedicate alle civiltà mesopotamiche, egiziana e assiro-babilonese. A sua volta si dedicherà «con metodo e continuità» allo studio del tedesco e del russo. Ecco come descrive a Sraffa la struttura della “scuola” di Ustica:

Siamo già una sessantina, dei quali 36 amici di località diverse; predominano relativamente i romani. Abbiamo già iniziato una scuola, divisa in vari corsi: 1° corso (1a e 2a elementare), 2° c[orso] (3a elem[entare]), 3° c[orso] (4a-5a elem[entare]), corso complementare, due corsi di francese (inferiore e superiore), un corso di tedesco. I corsi sono stabiliti in relazione alla coltura nelle materie che possono ridursi ad un certo corredo di nozioni esattamente determinabili (grammatica e matematica); perciò gli allievi dei corsi elem[entari] frequentano le lezioni di storia e geografia del corso complementare, per esempio. Insomma, abbiamo cercato di temperare la necessità di un ordine scolastico graduale col fatto che gli allievi anche se talvolta semianalfabeti, sono intellettualmente sviluppati. I corsi sono seguiti con grande diligenza e attenzione. Con la scuola, che è frequentata anche da alcuni funzionari e abitanti dell'isola, abbiamo evitato i pericoli di demoralizzazione che sono grandissimi.³⁸

La “scuola” di Ustica si protrarrà fino all'ottobre del '27, anche dopo la partenza di Gramsci, che lascia l'isola a gennaio, diretto Milano, da dove resterà però in contatto epistolare con i confinati politici. Nel carcere di San Vittore, due mesi dopo, riceverà la sentenza di rinvio a giudizio presso il Tribunale speciale.

³⁷ Per le lettere da e su Ustica rimandiamo alla già citata edizione delle *Lettere dal carcere* (LC). Cfr. soprattutto le lettere da Ustica n. 17 e n. 20 alla moglie Iulca; le lettere n. 21 e n. 24 alla cognata Tatiana e le lettere n. 27, 30, 32, 35, 38 su Ustica, scritte sempre a Tatiana, dal carcere di San Vittore. Nei suoi quarantaquattro giorni di confino, Gramsci invia da Ustica circa venti lettere. Ventidue saranno quelle inviate a Ustica dal carcere di San Vittore, delle quali solo sette sono state rinvenute.

³⁸ Lettera n. 14 a Piero Sraffa, 2 gennaio 1927 (LC, p. 38).

Nell'estate del '28 quasi tutti gli allievi della Scuola leninista di Mosca assistono ai lavori del VI Congresso dell'Ic in cui, com'è noto, viene esasperata la contrapposizione fra comunismo e socialdemocrazia europea, bollata come «socialfascista».³⁹ Durante il congresso, in una riunione di commissione, Longo espone ai compagni italiani la nuova linea politica dell'Internazionale, che contrasta con quella della maggioranza del partito: contro la parola d'ordine gramsciana dell'Assemblea repubblicana, la prospettiva è ora quella del «governo operaio e contadino». È la «svolta». Non serve parlare di stabilizzazione del capitalismo, di rafforzamento del fascismo, di stagnazione della lotta di classe: non c'è tempo da perdere, la rivoluzione si può fare. Dimenticare Gramsci o costruire il partito di massa? «svolta» sì, o «svolta» no? Fra gli studenti della Scuola leninista si accende un sofferto dibattito che riflette quello che lacera il partito.

Dopo la sentenza che, il 4 giugno 1928, lo ha condannato a venti anni, quattro mesi e cinque giorni di reclusione, il detenuto Antonio Gramsci è stato destinato alla Casa penale di Turi di Bari per detenuti affetti da mali fisici e psichici: dall'8 febbraio del 1929 incomincia la stesura dei suoi quaderni del carcere. Nel giugno del '30 Gennaro Gramsci si recherà a far visita al fratello in carcere, trovando il detenuto profondamente immerso nel lavoro dei *Quaderni* e in una situazione umana, materiale e psicologica molto difficile. Gennaro riferisce al partito di aver trovato Gramsci allineato con la nuova strategia politica, per non esporlo ad una completa emarginazione, ma la visita del fratello provoca in Gramsci un profondo turbamento.⁴⁰ In carcere, Gramsci non manca di esprimere il suo netto dissenso dalla linea del partito. Verso la fine del 1930, per quindici giorni, nelle ore mattutine dedicate al passeggio, che diventeranno un'occasione di «scuola» politica, Gramsci esporrà al collettivo comunista dei detenuti di Turi la sua teoria antisvoltista del «cazzotto nell'occhio», ovvero la questione dell'Assemblea costituente e l'apertura a tutte le forze democratiche.⁴¹

³⁹ Sui programmi e le prospettive della socialdemocrazia cfr. L. Rapone, *La socialdemocrazia europea tra le due guerre. Dall'organizzazione della pace alla resistenza al fascismo (1923-1936)*, Roma, Carocci, 1999.

⁴⁰ «Carissima Tatiana – scrive alla cognata il 16 giugno 1930 – ho avuto poco fa il colloquio con mio fratello e ciò ha determinato un corso a zig zag dei miei pensieri» (LC, p. 477).

⁴¹ Cfr. A. Lisa, *Memorie. Dall'ergastolo di Santo Stefano alla casa penale di Turi di Bari*, prefazione di U. Terracini, Milano, Feltrinelli, 1973. Cfr. inoltre P. Spriano, *Gramsci in carcere e il partito*, Roma, Editori Riuniti, 1977.

All'inizio degli anni Trenta, cambia la congiuntura internazionale. Cresce e si organizza il fronte antifascista: nell'agosto del '32 si tiene ad Amsterdam il Congresso internazionale contro la guerra di cui sono promotori Romain Rolland, André Gide e Henri Barbusse e il cui obiettivo è costruire un fronte democratico internazionale contro la guerra. Si profila una nuova strategia che riprende e sviluppa il tema gramsciano della costruzione di un movimento di massa e delle alleanze politiche democratiche. Il quotidiano comunista «l'Unità» è lo specchio della nuova fase politica:⁴² si fa strada sul giornale la strategia del fronte politico antifascista e compaiono gli appelli per la liberazione di Gramsci, che in carcere, staccato dai compagni e dal partito, ha espresso il suo dissenso dalla “svolta”.

Anche in questo caso, come era stato per la “svolta” del '29-'30, fra gli allievi italiani che frequentano la Scuola leninista di Mosca si diffondono sentimenti di disagio e di sbandamento ideologico. Bisogna essere “gramsciani” o “svoltisti”? Credere nel partito di massa o fare la rivoluzione? La storia della Scuola leninista è anche la storia del difficile adeguamento del partito italiano alle diverse strategie politiche imposte dalla congiuntura internazionale. Fin dall'inizio dei corsi, Togliatti era entrato a far parte della direzione della scuola, assumendo quindi l'incarico di presidente del Consiglio direttivo. Dal gennaio all'aprile del '35, quando terrà nella Scuola il suo noto corso sugli avversari, sarà Togliatti a riportare gli allievi italiani sulla strada di Gramsci. Le sue quindici lezioni, dieci delle quali dedicate al fascismo, gettano le fondamenta della politica nuova, che dovrà puntare a costruire un partito di massa nel quadro di un largo fronte politico antifascista.

Le lezioni sul fascismo⁴³ hanno molto seguito nella Scuola leninista, ben oltre il pubblico degli allievi del settore italiano. Hanno una forma semplice e discorsiva. Il loro scopo è educare. E Togliatti sa bene che parlare del fascismo come «dittatura di classe» e insieme come «regime reazionario di massa» significa inquadrare l'analisi del

⁴² Ho documentato questo cambiamento di linea del partito e del giornale comunista nel mio «l'Unità» 1924-1939, cit., pp. 131 sgg.

⁴³ Francesco M. Biscione ha curato la pubblicazione delle lezioni undici e dodici su «Studi Storici», XLVI, 2005, n. 2, pp. 302-31. Cfr. inoltre P. Togliatti, *Corso sugli avversari. Le lezioni sul fascismo*, a cura di F. M. Biscione, Torino, Einaudi, 2010. Il percorso di ricerca e riflessione di Togliatti sul fascismo è ricostruito in P. Togliatti, *Sul fascismo*, a cura di G. Vacca, Roma-Bari, Laterza, 2004, in cui le Lezioni sul fascismo sono riprodotte alle pp. 114-236. Si veda in particolare l'ampia introduzione di Vacca al volume, *La lezione del fascismo*, pp. XV-CLXVI.

fascismo nella visione gramsciana della rivoluzione come processo, cogliendo cioè la *forza* del fascismo e le sue radici nella società italiana. Sfatando una volta per tutte la vecchia opinione che il fascismo è destinato a «sfasciarsi da sé» e superando ritardi politici e atteggiamenti di distacco dalle masse, i comunisti italiani dovranno «fare politica» dentro le organizzazioni di massa del regime per costruire un grande movimento organizzato contro l'ordine attuale. La “scuola” di Gramsci continua anche senza Gramsci. Le lezioni togliattiane sul fascismo sono un illuminante documento preparatorio in vista del VII Congresso dell'Ic, che si svolgerà a Mosca nell'estate del '35, aprendo la strada alla politica dei fronti popolari e configurandosi come un esempio originale dell'eredità politica gramsciana. I corsi per gli italiani della Scuola leninista continueranno fino al '36, ma la pedagogia politica gramsciana è destinata a diventare, anche per le generazioni future, una scuola di educazione politica.

Il «cittadino-funzionario» nei *Quaderni del carcere* di Antonio Gramsci

Federico Di Blasio

Università di Palermo, federico.diblasio@unipa.it

Received: 26.12.2024 - Accepted: 04.02.2025 - Published: 30.06.2025

Abstract

Questo contributo si propone di analizzare un'importante categoria dei *Quaderni del carcere* di Antonio Gramsci: il cittadino-funzionario. Tra il 1930 e il 1933, mediate questa categoria il prigioniero si confronta con alcune questioni inerenti al fascismo e alla realizzazione della società comunista. In questo articolo cercheremo di mostrare le origini e lo svolgimento di questa discussione. Inizialmente, la categoria di cittadino-funzionario riguardava solo la riproduzione attiva del programma sociale dello Stato, ma in seguito essa perde la sua implicita carica negativa, diventando una categoria interpretativa. In questo senso, essa acquista uno status speciale nella risignificazione della politica e nella tendenza ad abbattere la distinzione tra sfera pubblica e privata. Ciò dimostra i progressivi spostamenti teorici della categoria. Infine, si delineano alcune considerazioni teoriche sulle possibili prospettive politiche contenute in questi sviluppi teorici.

Keywords

Antonio Gramsci, cittadino, funzionario, Stato, pubblico/privato

The «Citizen-Functionary» in Antonio Gramsci's *Prison Notebooks*

Abstract

This contribution aims to analyse an important category from Antonio Gramsci's *Prison Notebooks*: the citizen-functionary. Between 1930 and 1933, the prisoner is confronted with a number of questions concerning fascism and the realisation of communist society through this category. This article will explore the origins and evolution of this analysis. Initially, the category of citizen-functionary was concerned solely with the active reproduction of the state's social programme, but it later lost its implicit negative connotations and became an interpretative category. In this sense, it acquires a special status in the re-signification of politics and the tendency to break down the distinction between the public and private spheres. This demonstrates the category's progressive theoretical shifts. Finally, we outline some theoretical considerations on the possible political perspectives contained in these developments.

Keywords

Antonio Gramsci, citizen, functionary, State, public/private

Il «cittadino-funzionario» nei Quaderni del carcere di Antonio Gramsci¹

Federico Di Blasio

1. Inquadramento del problema

Compito di queste pagine sarà quello di indagare lo stringente nesso tra questione educativo-filosofica e questione giuridico-politica nei *Quaderni del carcere* di Antonio Gramsci. Il contributo cercherà così di mostrare come si dia traducibilità reciproca tra la riflessione che Gramsci porta avanti su alcuni problemi politico-pedagogici, come quello della *formazione* delle volontà, e problemi, apparentemente *stricto sensu*, giuridici, quali quello della partecipazione attiva e consensuale alle leggi di un determinato Stato. Quest'indagine dovrebbe giungere a mostrare l'allargamento dell'attività politica per mezzo della riflessione sulla figura raramente evocata, ma sempre con profondo spessore teorico, del cittadino-funzionario. Per fare ciò, si proverà a lumeggiare un percorso che il dirigente comunista elaborò all'indomani di quella che è stata definita da Francioni come «l'«esplosione» della riflessione più direttamente teorico politica»² dei *Quaderni*.

In tal senso, l'occasione di queste riflessioni è da individuarsi, a parere di chi scrive, nella lettura, da parte di Gramsci, del primo fascicolo del terzo volume dei *Nuovi studi di diritto, economia e politica*, pubblicato nel gennaio-febbraio del 1930. Testo arrivato in carcere a Gramsci con visto di Amaducci.³ In quest'ultimo fascicolo, l'autore dei *Quaderni* poteva leggere di una lunga *querelle* che aveva animato i dibattiti del cosiddetto corporativismo di sinistra, circa il ruolo e la funzione che avrebbe dovuto svolgere il cittadino, con la sua

¹ Desidero ringraziare Giuseppe Cospito, Anxo Garrido, Giuliano Guzzone, Pietro Maltese e i due anonimi *referees* per i commenti e le indicazioni.

² G. Francioni, *Gramsci tra Croce e Bucharin: sulla struttura dei Quaderni 10 e 11*, «Critica marxista», XXV, n. 6, 1987, p. 30.

³ Cfr. G. Francioni, *Come lavorava Gramsci*, in A. Gramsci, *Quaderni del carcere. Edizione anastatica dei manoscritti*, Cagliari, L'Unione Sarda, 2009, p. 42. Si veda anche il Fondo Gramsci, liberamente consultabile online al seguente link: <https://gramsci.digital-library.it/mirador/mirador.html?manifest-url=https://iiif.fondazionegramsci.org/manifest/iiif-gramsci-fl-0001/63d10b843a6a-ae5b2d1da512/manifest.json&viewMode=single> (ultima visita: 12/02/2025)

iniziativa individuale, all'interno dello Stato fascista.⁴ Più in particolare, attraverso un confronto con le posizioni emerse dal volume, il carcerato giungeva ad avvedersi di come si era avviata in Italia una profonda discussione sullo statuto del cittadino all'interno dello Stato. Ciò poiché il corporativismo aveva tentato di porre un processo di ricomposizione tra apparato statale e individuo, tale da sciogliere ogni apparente opposizione tra i termini in virtù di un – anche solo evocato – piano di immanenza.

L'ipotesi di fondo del presente contributo è che ciò abbia potuto rappresentare, probabilmente, un importante catalizzatore della riflessione carceraria per almeno due ragioni di fondo: 1) per il fatto che tale questione esprimeva un problema inerente al progetto egemonico del fascismo; 2) poiché la questione rimandava al problema del processo di transizione al socialismo, e al passaggio dalla fase della "statolatria" a quella dell'autogoverno, attraverso un *focus* su cosa significasse sedimentare e consolidare una nuova proposta egemonica.

2. Le prime occorrenze (luglio-dicembre 1930)

La prima nota in cui appare la questione del cittadino-funzionario è databile, come si anticipava, al luglio-agosto del 1930.⁵ In Quaderno 3, § 62 [G § 61], Gramsci scriveva:

Lotta di generazioni. Il fatto che la generazione anziana non riesca a guidare la generazione più giovane è in parte anche l'espressione della crisi dell'istituto familiare e della nuova situazione dell'elemento femminile nella società. L'educazione dei figli è affidata sempre più allo stato o a iniziative scolastiche private e ciò determina un impoverimento "sentimentale" per rispetto al passato e una meccanizzazione della vita. Il più grave è che la generaz<ione> anziana rinunzia al suo compito educativo in determinate situazioni, sulla base di teorie mal comprese o applicate in situazioni diverse da quelle di cui erano l'espressione. Si cade anche in forme statolatriche: in realtà ogni elemento sociale omogeneo è "stato", rappresenta lo Stato, in quanto aderisce al suo programma: altrimenti

⁴ Sul tema si veda almeno F. Frosini, *La costruzione dello Stato nuovo. Scritti e discorsi di Benito Mussolini (1921-1932)*, Venezia, Marsilio, 2022. Nel volume, l'autore sostiene come «il "corporativismo" fu il nome che, in modi diversi e financo stridenti, assunse la ricerca dell'equilibrio tra le due istanze opposte da cui l'ideologia fascista era nata: quella centrifuga del sindacalismo e quella centripeta dello Stato. Si potrebbe dire che il corporativismo svolse la funzione di una "grammatica" che permise di articolare discorsivamente il "mito" della nazione» (p. 33).

⁵ Per la datazione delle note, si rimanda a G. Cospito, *Verso l'edizione critica e integrale dei «Quaderni del carcere»*, «Studi Storici», LII, n. 4, 2011, in particolare pp. 896-904.

si confonde lo Stato con la burocrazia statale. Ogni cittadino è “funzionario” se è attivo nella vita sociale nella direzione tracciata dallo stato-governo, ed è tanto più “funzionario” quanto più aderisce al programma statale e lo elabora intelligentemente.⁶

Come si può notare, in questa fase della scrittura carceraria, Gramsci iniziava ad allargare il concetto di funzionario non facendolo coincidere esclusivamente con l'esercizio e lo svolgimento di mansioni burocratiche e di rappresentanza da parte del personale amministrativo dello Stato, ma donandogli un portato più ampio, così come ha notato l'estensore della nota critica dell'Edizione Nazionale.⁷ In questa prima occorrenza, funzionario è infatti colui che aderisce al programma dello Stato, impiegando le proprie forze per applicarlo e diffonderlo. In tal senso, questi non è una semplice figura della burocrazia statale, ma una parte organica dell'apparato egemonico che trascende il mero tracciato degli organi governativi.

Inoltre, è utile rimarcare come la questione del cittadino-funzionario sia per Gramsci, a partire da quest'occorrenza, un correlato della riflessione più generale sulla statolatria. Infatti, già nella prima apparizione di questa figura, si può apprezzare come essa rinvii al problema dello Stato e dell'attività del cittadino all'interno di quest'ultimo. D'altra parte, il paragrafo metteva a tema l'importanza dello strumento educativo ai fini della formazione delle giovani generazioni. Questione centrale in altre annotazioni del Quaderno 3, tesa a mostrare i

⁶ Quaderno 3, § 62 [G § 61]: *QM*, p. 497.

⁷ Nella nota al paragrafo in questione, si legge: «nel Quaderno 8 [c], §142, Gramsci utilizzerà nuovamente questa accezione ampliata di “funzionario”, rinviando anche in quel caso alla questione della “statolatria”, tracciata nel § 130 dello stesso quaderno. Considerazioni simili a quelle sviluppate in questo testo del Quaderno 3 sono già presenti nell'articolo *La famiglia*, “Il Grido del Popolo”, 9 febbraio 1918 (dove compare anche il riferimento alle “ubbie statolatriche” di quei “socialisti” che ritengono che “in regime socialista l'educazione dei figli debba essere affidata agli istituti di Stato, impersonali, operanti meccanicamente, e burocraticamente”), è possibile che uno spunto per questo paragrafo sia stato offerto da Renato Ricci, *I giovani nello stato fascista*, “Gerarchia”, a. VIII, n. 12, dicembre 1928, pp. 954-59: dopo aver ricordato “un severo esame del giornale *Il Times* sulle realizzazioni del fascismo”, in cui “l'anonimo scrittore londinese parlava dell'”Opera nazionale balilla” e dell'ordinamento corporativo dello stato come di mostruose organizzazioni destinate a creare una forma di statolatria senza precedenti nella storia delle nazioni” (ivi, p. 954), Ricci discute “la riforma della scuola” realizzata dal fascismo, precisando che questo “è andato più in là; ha voluto prendersi il compito della totale educazione e formazione dei fanciulli e dei giovani per donarli alla vita produttiva della nazione con un senso unico dei loro doveri e con una passione unica e un fine pure unico da raggiungere nell'esistenza” (ivi, p. 956)» (*QM*, p. 608).

rischi sottesi alla carenza di capacità di proposta egemonica da parte dei gruppi sociali antagonisti a quello del blocco dominante. La rinuncia educativa era vista in tal senso come sintomo di una mancata articolazione propositiva di una fase statale positiva. Un problema quest'ultimo che avrebbe potuto pregiudicare la direzione consapevole delle masse, liberando spazio per la formazione di un progetto egemonico delle forze antagoniste. Ciò accadeva particolarmente in fasi di crisi d'egemonia, laddove l'urgenza educativa nei confronti delle "nuove" generazioni rendeva ancor più decisivo il ruolo giocato dallo Stato come campo di tensioni contrapposte.⁸ Le riflessioni sullo Stato e sulla necessità di superare la fase della statolatria lo conducevano a dovere riprendere il nesso tra coercizione e spontaneità, tra conformismo e iniziativa individuale; in sintesi, alla riapertura del fascicolo sullo Stato che avrebbe condotto al progressivo ricalibrarsi della distinzione tra sfera pubblica e sfera privata. Tanto nel senso di un uso metodico di tal distinzione, quanto nella direzione di una nuova significazione di queste sfere nel passaggio dallo Stato liberale a quello "totalitario".⁹

Di più, nella nota, Gramsci segnalava la necessità nello Stato di transizione di non ricadere in forme di burocrazia sclerotizzata: un'urgenza tanto più sentita per il partito – come si vedrà nelle analisi condotte nel Quaderno 14 – che vorrebbe cercare di svolgere funzioni "progressive". E in tal senso il Sardo scriveva di un pericolo di meccanizzazione della vita, cioè di mancanza di adesione attiva alla vita statale. In questa prima apparizione della questione, dunque, il cittadino veniva definito come funzionario, solo se attivo nel raggiungimento di tutti quegli obiettivi posti dallo Stato e se consapevole dei mezzi necessari per l'ottenimento di quest'ultimi. Il ruolo attribuito alla riproduzione attiva e intelligente del programma sociale dello Stato-governo poneva, così, alcuni pericoli di de-autonomizzazione delle iniziative individuali dei cittadini-funzionari. Contro i

⁸ Cfr. F. Frosini - O. Zara, *Quaderno 3 (e Quaderno 2). Seminario sulla storia dei Quaderni del carcere*, in particolare pp. 13-14. Il saggio è liberamente consultabile al seguente link: [https://www.igsitalia.org/images/Allegati/Documenti_Seminari/4-Fabio-Frosini-e-Ornella-Zara-Quaderno-3-\(e-Quaderno-2\).pdf](https://www.igsitalia.org/images/Allegati/Documenti_Seminari/4-Fabio-Frosini-e-Ornella-Zara-Quaderno-3-(e-Quaderno-2).pdf) (ultima visita: 12/02/2025).

⁹ Cfr. F. Frosini, *La «politica totalitaria» e la crisi dello Stato*, in G. Cospito - G. Francioni - F. Frosini, a cura di, *Crisi e rivoluzione passiva. Gramsci interprete del Novecento*, Como-Pavia, Ibis, 2021, pp. 181-219.

rischi sottesi a tale tendenza, però, l'autore dei *Quaderni* aveva già speso importanti parole circa la necessità di segnalare l'importanza, e specie, probabilmente, per l'Unione Sovietica, di sviluppare forme di auto-disciplina tali da respingere forme di «bonapartismo» o di «invasione straniera».¹⁰

La questione del cittadino-funzionario era destinata a essere ripresa, a pochi mesi di distanza, in una nota di unica stesura del Quaderno 6. Il paragrafo in questione veniva stilato in una fase in cui era già stato steso il programma di ricerca intitolato *Note sparse e appunti per una storia degli intellettuali italiani* tra il novembre e il dicembre del '30.¹¹

Dunque, una volta avviati i lavori del Quaderno 6, tra il novembre e il dicembre del '30, Gramsci annotava in un paragrafo della rubrica *Passato e presente* che: «il concetto di cittadino-funzionario dello Stato [...] discende direttamente dalla mancata divisione tra società politica e società civile, tra egemonia politica e governo politico-statale».¹² L'autore dei *Quaderni* si riferiva a un dibattito apparso sulla rivista «Nuovi Studi» nel campo dell'economia politica tra Einaudi e gli attualisti, inteso dallo stesso Gramsci come *traduzione* sul piano dell'economia politica di alcuni dibattiti filosofici tra Croce e Gentile. In particolare, erano le posizioni di Ugo Spirito ad avere acceso l'interesse del Sardo. Nel suo articolo-risposta ad alcune critiche mosse dall'economista e accademico Rodolfo Benini, Spirito affermava dapprima che «lo Stato non deve essere, non è, un organo fuori dall'organismo, una sovranità opposta ai sudditi, una realtà *sui generis* diversa dal cittadino»,¹³ sostenendo infine come «lo sforzo del fascismo deve essere appunto quello di sburocratizzare lo Stato, elevando ogni cittadino al grado di funzionario pubblico».¹⁴ Appare evidente come l'intenzione di Gramsci fosse quella di ironizzare le posizioni di Spirito, facendone una vera e propria critica immanente. La figura del

¹⁰ Quaderno 1, § 158: *QM*, p. 165.

¹¹ In tal senso giova ricordare che, per l'appunto, il Quaderno 6 «non è il “successore” del 5, bensì dei §§ 49-77 del Quaderno 4», ossia i §§ 1-29 del Quaderno 4 [c], «cioè della sezione teorica sugli intellettuali»: F. Frosini, *Quaderno 6 e 7. Seminario sulla storia dei Quaderni del carcere*, p. 2, consultabile al link: [https://www.igsitalia.org/images/Allegati/9-Seminario-Quaderno-6-e-7-\(Frosini\).pdf](https://www.igsitalia.org/images/Allegati/9-Seminario-Quaderno-6-e-7-(Frosini).pdf), (ultima visita: 12/02/2025).

¹² Quaderno 6, § 10: *QC*, p. 692.

¹³ U. Spirito, *La riforma della scienza economica e il concetto di Stato*, «Nuovi studi di diritto, economia e politica», n. 3, 1930, p. 70.

¹⁴ *Ivi*, p. 71.

cittadino-funzionario era infatti vista in questa sede come meramente verbale, in quanto frutto «dell'antistoricità o astoricità della concezione dello Stato» propria dei gentiliani.¹⁵ A Spirito veniva rimproverato, inoltre, un «ritorno alla pura economicità»¹⁶ a causa della non formalizzazione della distinzione tra società politica e società civile, che avrebbe condotto alla sovrapposizione nominalistica della figura del cittadino con quella del funzionario e al mancato riconoscimento del ruolo giocato dallo Stato, inteso in senso allargato, nella vita economica. Senza la mediazione della società civile, si sarebbe altresì realizzata la coincidenza, anch'essa astratta, tra economia e politica e la riduzione di quest'ultime a mera forza agente sul cittadino-funzionario. In tal senso, quella di Spirito sarebbe alla resa dei conti una «soluzione speculativa»,¹⁷ alla quale Gramsci contrapponeva un differente ruolo attribuito allo Stato nella mediazione, attraverso i suoi istituti e i suoi strumenti, tra iniziativa individuale e mercato.

3. La ripresa dell'aprile '32

A un anno e mezzo di distanza, nel blocco miscellaneo del *Quaderno* 8 [c], il carcerato stendeva due note che riprendevano la questione del cittadino-funzionario. Questa volta dandone un'accezione differente: si tratta dei §§ 130 e 142. Come si può evincere dalle carte,¹⁸ è lo stesso Gramsci a connettere la questione della statolatria con quella dell'iniziativa individuale, attraverso un'aggiunta seriore, contemporanea o posteriore alla scrittura del § 142, che pone in comunicazione i due paragrafi.¹⁹ Prima di entrare nel dettaglio dei paragrafi in questione, potrebbe essere allora utile riferirsi a un'altra nota di unica stesura del blocco miscellaneo del *Quaderno* 8 [c], vale a dire

¹⁵ Differente invece il giudizio in questa sede su Gentile. Sul tema si veda, F. Frosini, *Quaderno* 6 e 7, cit., pp. 7-8.

¹⁶ *Quaderno* 6, § 10, *QC*: p. 692.

¹⁷ G. Guzzone, *Gramsci e la critica dell'economia politica. Dal dibattito sul liberismo al paradigma della "traducibilità"*, Roma, Viella, 2018, p. 174.

¹⁸ Il riferimento al numero di pagina alla fine del § 130 nell'edizione Gerratana è un'aggiunta redazionale non presente nel manoscritto originale, che si limita a rimandare al titolo di rubrica non specificando la pagina.

¹⁹ Dunque, che l'aggiunta al § 130 sia successiva o contemporanea alla stesura del § 142, certo è che il nesso tra iniziativa individuale e statolatria risulta essere un nucleo "primitivo" della riflessione gramsciana, già a partire dall'estate del '30. Ringrazio Giuseppe Cospito per le informazioni fornitemi in anticipo, frutto dei lavori attualmente in corso dell'Edizione Nazionale degli scritti di Antonio Gramsci.

il § 55, laddove l'autore dei *Quaderni* aveva posto il problema dell'auto-governo attraverso un riferimento ai rischi, ancora una volta, di burocratizzazione della vita che rischiano di arrestare lo sviluppo del *Self-government*.²⁰

Tornando al ragionamento sul cittadino-funzionario, va menzionato il § 130 del blocco miscelaneo del Quaderno 8 [c], intitolato *Nozioni enciclopediche e argomenti di cultura. Statolatria*, laddove Gramsci aveva sostenuto come:

L'affermazione che lo Stato si identifica con gli individui (con gli individui di un gruppo sociale), come elemento di cultura attiva (cioè come movimento per creare una nuova civiltà, un nuovo tipo di uomo e di cittadino) deve servire a determinare la volontà di costruire nell'involucro della Società politica una complessa e ben articolata società civile, in cui il singolo individuo si governi da sé senza che perciò questo suo autogoverno entri in conflitto con la società politica, anzi diventandone la normale continuazione, il complemento organico.²¹

Come si può notare, dato il già consolidato secondo allargamento del concetto di Stato compiuto da Gramsci nel settembre del '31,²² anche il concetto di cittadino-funzionario veniva travolto da tale allargamento. La questione iniziava pertanto a subire alcuni significativi slittamenti teorici. Nello specifico, il Sardo poneva due ordini di questioni volte a problematizzare il concetto: da una parte mostrava, attraverso un uso strumentale del concetto di società civile, come fosse imprescindibile, per lo Stato che volesse porre fine ai rapporti dissimmetrici tra governanti e governati, l'educare allo sviluppo di contropunte, di iniziative autonome, tutti gli individui sociali facenti parte del gruppo sociale diretto. In tal senso, la nuova civiltà e il nuovo tipo umano, cioè il nuovo *cittadino-funzionario*, dovevano continuare la vita statale senza dissolvere la propria irriducibile autonomia

²⁰ È interessante notare come anche questa nota appartenesse alla rubrica *Nozioni enciclopediche*, intesa da Gramsci alla stregua di un raccoglitore di tutti gli «spunti per un dizionario di politica e critica, nozioni enciclopediche propriamente dette, motivi di vita morale, argomenti di cultura, apologhi filosofici ecc.», Quaderno 8 [c], § 125 [G 125]: *QC*, p. 1015. Di più, giova ricordare che, come previsto per il Quaderno 6, anche quest'ultimo blocco era stato originariamente destinato a essere un raccoglitore delle note sugli intellettuali, giungendo a perdere solo nel gennaio '32 la sua iniziale destinazione. Cfr. G. Francioni, *L'officina gramsciana. Ipotesi sulla struttura dei «Quaderni del carcere»*, Napoli Bibliopolis, 1984, p. 80.

²¹ Quaderno 8 [c], § 130: *QC*, p. 1020.

²² Sul punto si veda G. Liguori, *Sentieri gramsciani*, Roma, Carocci, 2006, pp. 18-19. Cfr. anche *LC*, pp. 637-38.

nelle maglie dello Stato stesso. D'altra parte, si doveva evitare che il compito della vita del cittadino dello Stato fosse quello di ipostatizzare, attraverso fanatismi o applicazioni meramente meccaniche delle norme di un determinato Stato, ogni forma di società politica. Lo stesso governo dei funzionari doveva essere coinvolto nell'attività di critica, al fine di predisporre forme spontanee – che non fossero, tuttavia, la negazione dello Stato – di vita politica statale.

Nello stesso paragrafo, Gramsci ribadiva l'eccezionalità del caso sovietico,²³ ricordando come

per alcuni gruppi sociali che prima della ascesa alla vita statale autonoma non hanno avuto un lungo periodo di sviluppo culturale e morale proprio e indipendente [...], un periodo di statolatria è necessario e anzi opportuno.²⁴

Aggiungendo in seguito che

tuttavia questa tale “statolatria” non deve essere abbandonata a sé, non deve, specialmente, diventare fanatismo teorico, ed essere concepita come “perpetua”: deve essere criticata, appunto perché si sviluppi, e produca nuove forme di vita statale, in cui l'iniziativa degli individui e dei gruppi sia “statale” anche se non dovuta al “governo dei funzionari” (far diventare “spontanea” la vita statale).²⁵

In tal direzione, nel § 142 del medesimo blocco miscellaneo, riprendendo le considerazioni precedentemente svolte, Gramsci aggiungeva:

“ogni individuo è funzionario” non in quanto è impiegato stipendiato dallo Stato e sottoposto al controllo “gerarchico” della burocrazia statale, ma in quanto “operando spontaneamente” la sua operosità si identifica coi fini dello Stato (cioè del gruppo sociale determinato o società civile). L'iniziativa individuale non è perciò una ipotesi di “buona volontà” ma un presupposto necessario.²⁶

L'attività dell'individuo-funzionario perdeva qui ogni connotato *negativo* assumendo valore neutro e convertendosi, a tutti gli effetti, in una categoria interpretativa. Con questa acquisizione teorica,

²³ Sul punto si veda S. Pons, *Gramsci e la rivoluzione russa: una riconsiderazione (1917-1935)*, «Studi storici», LVIII, n. 4, 2017, in particolare p. 918.

²⁴ Quaderno 8 [c], § 130 [G 130]: *QC*, p. 1020.

²⁵ *Ivi*, pp. 1020-21.

²⁶ Quaderno 8 [c], § 142 : *QC*, pp. 1028-29.

Gramsci era così in grado di descrivere le forme di partecipazione alla vita politica all'interno dello Stato. Era in questo senso che nel prosieguo del paragrafo, il Sardo affrontava il problema dell'iniziativa individuale in campo economico. Quest'ultima non era da considerarsi come «iniziativa a carattere “utilitario” immediatamente e strettamente personale», ma nella sua capacità di proporsi con un carattere «non “immediatamente interessat[o], cioè interessat[o] nel senso più elevato, dell'interesse statale o del gruppo che costituisce la società civile».²⁷ Ancora una volta, la dialettica tra Stato e individuo sociale trovava nell'educazione e nella formazione dell'interesse collettivo un terreno strategico di lotta egemonica. Affinché ciò si ponesse come possibile, però, il Sardo ricordava la necessità di non dispiegare le forze solo sul piano culturale. Quest'ultimo infatti non potrà che essere «soprattutto negativo, di critica del passato»,²⁸ non garantendo da solo il nuovo indirizzo che andrebbe dato al nuovo gruppo sociale emergente che dovrebbe essere, invece, di riassetto e riordine economico. In tal senso, per Gramsci «il contenuto dell'egemonia politica del nuovo gruppo sociale che ha fondato il nuovo tipo di Stato deve essere prevalentemente di ordine economico».²⁹

Infine, nel lungo secondo paragrafo del Quaderno 12, steso verosimilmente tra il maggio e il giugno del '32, Gramsci giungeva a scrivere che «ogni “cittadino” può diventare “governante”» a patto che «la società lo pon[ga] sia pure “astrattamente”, nelle condizioni generali di poterlo diventare».³⁰ Il superamento della società in classi e della divisione sociale del lavoro dovrebbero infatti giungere a porre in essere un allargamento della funzione dirigenziale (in questo passaggio definita come *governativa*) al punto che le figure del cittadino e del governante giungano *tendenzialmente* a coincidere. Anzi, a essere reciprocamente traducibili. In tal sede, il discorso gramsciano non verteva, però, unicamente sulla società socialista, ma su qualsiasi forma di governo democratico che ponesse nelle condizioni di accedere alla vita politica statale, attraverso la formazione, facendo coincidere «governanti e governati».³¹

²⁷ Ivi, p. 1029.

²⁸ Quaderno 8 [b], § 20 [G 185]: *QC*, p. 1053.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ Quaderno 12, § 2: *QC*, p. 1547.

³¹ *Ibidem*.

La questione della dialettica tra iniziativa individuale e statolatria conduceva Gramsci a tematizzare un nuovo ruolo giocato dallo Stato nella gestione e nella pianificazione della vita economica, e da lì a breve a individuare nuove capacità attribuite agli attori sociali all'interno delle forme di vita organizzata.

4. *Chi è (dunque) il legislatore?*

In tal senso, la riflessione gramsciana maturava una nuova complessità in una nota di unica stesura, *Machiavelli. Chi è il legislatore?*, stessa verosimilmente nel gennaio 1933. In Quaderno 14, § 16 [G § 13] Gramsci tornava largamente sul rapporto tra cittadino e funzionario, e sul ruolo del legislatore riprendendo un'espressione dell'allievo di Einaudi, Mauro Fasiani.³² Riportiamo la nota nella sua interezza:

Machiavelli. Chi è legislatore? Il concetto di «legislatore» non può non identificarsi col concetto di «politico». Poiché tutti sono «uomini politici» tutti sono anche «legislatori». Ma occorrerà fare delle distinzioni. «Legislatore» ha un preciso significato giuridico-statale, cioè significa quelle persone che sono abilitate dalle leggi a legiferare. Ma può avere anche altri significati. Ogni uomo, in quanto è attivo, cioè vivente contribuisce a modificare l'ambiente sociale in cui si sviluppa (a modificarne determinati caratteri o a conservarne altri), cioè tende a stabilire «norme», regole di vita e di condotta. La cerchia di attività sarà maggiore o minore, la consapevolezza della propria azione e dei fini sarà maggiore o minore; inoltre, il potere rappresentativo sarà maggiore o minore, e sarà più o meno attuato dai «rappresentati» nella sua espressione sistematica normativa. Un padre è un legislatore per i figli, ma l'autorità paterna sarà più o meno consapevole e più o meno obbedita e così via. In generale si può dire che tra la comune degli uomini e altri uomini più specificatamente legislatori la distinzione è data dal fatto che questo secondo gruppo non solo elabora direttive che dovrebbero diventare norma di condotta per gli altri, ma nello stesso tempo elabora gli strumenti attraverso i quali le direttive stesse saranno «imposte» e se ne verificherà l'esecuzione. Di questo secondo gruppo il massimo di potere legislativo è nel personale statale (funzionari elettivi e di carriera) che hanno a loro disposizione le forze coercitive legali dello Stato. Ma non è detto che anche i dirigenti di organismi e organizzazioni «private» non abbiano sanzioni coercitive a loro disposizione, fino anche alla pena di morte. Il massimo di capacità del legislatore si può desumere dal fatto che alla perfetta elaborazione delle direttive corrisponde una perfetta predisposizione degli organismi di esecuzione e di verifica e una perfetta preparazione del consenso «spontaneo» delle masse che devono «vivere»

³² Cfr. F. Antonini, *Quaderno 14. Seminario sulla storia dei Quaderni*, consultabile al link: <https://www.igsitalia.org/images/Q14-Antonini.pdf>, (ultima visita: 12/02/2025).

quelle direttive, modificando le proprie abitudini, la propria volontà, le proprie convinzioni conformemente a queste direttive e ai fini che esse si propongono di raggiungere.

Se ognuno è legislatore nel senso più largo del concetto, ognuno continua ad essere legislatore anche se accetta direttive di altri, ed eseguendole controlla che anche gli altri le eseguano, avendole comprese nel loro spirito, le divulga, quasi facendone dei regolamenti di applicazione particolare a zone di vita ristretta e individuata.³³

La nota in questione riprendeva, come si può vedere, tutta una serie di considerazioni svolte da Gramsci nel § 62 [G § 61] del Quaderno 3. In primo luogo, veniva richiamato il ruolo svolto dalla generazione precedente (padri, famiglia) nei confronti delle giovani generazioni con riferimento alla necessità di ridurre al grado minimo l'elemento coercitivo, affinché si dia ricambio organico tra dirigenti e diretti. In secondo luogo, la figura del legislatore esondava finalmente finanche lo spazio abituale del politico. L'attività del legislatore – inteso in senso largo – dipendeva allora dal grado maggiore o minore di consapevolezza del suo raggio d'azione. Discorso analogo a quello che Gramsci aveva condotto per il filosofo (Quaderno 11) e per l'intellettuale (Quaderno 12), allorché non si trattava semplicemente di guardare a tali figure per mezzo di un filtro “professionale”, ma anche – e forse soprattutto – per mezzo di un'analisi del portato *egemonico* del loro operato. In tal senso, come ha scritto Antonini, la figura del legislatore «coincide, di fatto, con la sfera politica stessa».³⁴

Il cittadino-funzionario esprimeva così l'allargamento delle forme della politica e delle possibilità di partecipazione alla vita politica. Se nella prima occorrenza della coppia concettuale, si era cittadini-funzionari nella misura in cui si esercitava una riproduzione *attiva* delle norme di condotta di un determinato Stato, in quest'ultima occorrenza la figura del cittadino-funzionario riguardava tutti coloro i quali *passivamente* o *attivamente* concorrevano nella produzione dell'egemonia di un determinato gruppo (o insieme di gruppi) sociale. Di più, si era cittadini-funzionari tanto nella sfera cosiddetta pubblica, quanto in quella definita come privata, giungendo così a una politicizzazione

³³ Quaderno 14, § 16 [G 13]: *QC*, pp. 1668-69.

³⁴ F. Antonini, *Quaderno 14*, cit., p. 15. Si veda anche F. Antonini, *Fra “vecchia” e “nuova” politica: Stato, partito e burocrazia negli ultimi quaderni miscelanei*, in G. Francioni - F. Giasi, a cura di, *Un nuovo Gramsci. Biografia, temi, interpretazioni*, Roma, Viella, 2020, pp. 365-88.

totale di tutte le sfere della vita. In tal senso, l'attività legislativa e il ruolo del funzionario si estendevano al punto di coincidere, attraverso la mediazione dell'economia e dell'ideologie, con l'attività politica stessa. Si trattava, insomma, di sviluppare quanto più consciamente tutti quei meccanismi di auto-disciplina e auto-controllo in modo tale da renderli organici all'operato generale del gruppo sociale di appartenenza. L'attività legislativa cui il binomio cittadino-funzionario fa riferimento veniva a sua volta coinvolta in quel processo di allargamento semantico tipico del dispositivo di pensiero gramsciano. Essa apriva così un ventaglio di considerazioni sulla possibilità di rinvenire nelle carte carcerarie il sorgere di un *nuovo tipo di diritto*. L'albeggiare delle nuove forme di organizzazione e di un nuovo diritto a esse connesso si intrecciavano con la risignificazione della guerra di posizione come nuova forma della rivoluzione in permanenza e come esordio di un nuovo tipo di egemonia,³⁵ cui il problema del ruolo e della funzione del cittadino rinviano.

³⁵ Cfr. F. Frosini, *La religione dell'uomo moderno. Politica e verità nei Quaderni del carcere di Antonio Gramsci*, Roma, Carocci, 2010, in particolare pp. 204-26.

«Fenômenos morbidos»: considerações sobre a relação entre massa, chefe, e formação na distração na era do *selfie*

Clara Figueiredo

Independent scholar, chiarinh@gmail.com

Received: 14.01.2025 - Accepted: 14.04.2025 - Published: 30.06.2025

Abstract

Como se relacionam as multidões, os líderes e a “estetização da política” na era dos smartphones? O fascismo histórico operou a serviço da “revolução passiva”, ou seja, de sua expectativa. Hoje, assistimos, perplexos, à atualização de vários fenômenos mórbidos. Uma minoria de proprietários continua a explorar a inegável necessidade das classes subalternas de novas condições sociais para sobreviver. As representações dos movimentos de massa não são mais os traços faciais de um líder do século XX, mas a própria *selfie*. A partir da interseção entre a “estetização da política” e a “revolução passiva” – entendidas não apenas como categorias de análise histórica de eventos específicos, mas como um programa de ações liderado pela burguesia –, este artigo tem como objetivo analisar o papel da fotografia, das *selfies* e do Instagram na contenção de multidões e no enfrentamento de crises de representatividade. Para isso, a sintaxe visual da ascensão de Bolsonaro ao poder no Instagram é examinada como um estudo de caso.

Keywords

revolução passiva, estetização da política, Instagram, *Selfie*, Fotografia, Bolsonarismo

«Morbid Phenomena». Considerations on the Relationship between Mass, Boss and Formation in Distraction in the Age of *Selfie*

Abstract

In the age of smartphones, how do crowds, leaders and “aestheticization of politics” relate? Historical fascism operated at the service of “passive revolution”, or expectation thereof. Today, we watch, befuddled, as various morbid phenomena are updated. A minority of property owners continues to exploit the subaltern classes’ undeniable need for new social conditions to survive. Representations of mass movements are no longer the facial features of a 20th century leader, but the *selfie* itself. From the intersection of “aestheticization of politics” and “passive revolution” – understood not only as categories of historical analysis of specific events, but as a program of actions led by the bourgeoisie – this paper aims to analyze the role of photography, selfies and Instagram in containing crowds and handling crises of representativeness. To this end, the visual syntax of Bolsonaro’s rise to power on Instagram is examined as a case study.

Keywords

Passive Revolution, Aestheticization of politics, Instagram, *Selfie*, Bolsonarism

«Fenômenos mórbidos»: considerações sobre a relação entre massa, chefe e formação na distração na era do selfie

Clara F. Figueiredo

Nos Estados Unidos, [...] a racionalização do trabalho e o proibicionismo estão indubitavelmente conectados: as investigações dos industriais sobre a vida íntima dos operários, os serviços de inspeção criados por algumas empresas para controlar a «moralidade» dos operários são necessidades do novo método de trabalho. [...]

A expressão «consciência da finalidade» pode parecer no mínimo engraçada para aqueles que se lembram da frase de Taylor sobre o «gorila treinado». Taylor, na verdade, expressa com cinismo brutal o objetivo da sociedade americana: *desenvolver no trabalhador atitudes maquinicas e automáticas em grau máximo, esfacelar o antigo nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado que exigia do trabalhador a participação ativa da inteligência, da imaginação e da iniciativa e reduzir suas operações produtivas ao mero aspecto físico maquínico. [...] estão sendo criadas margens cada vez maiores de passividade social*.¹

Em evidência desde 1970, o conceito de «revolução passiva» não apenas tem ganhado maior atenção entre os Estudos Gramscianos, como adquirido novas conotações entre os intérpretes.² Investigações de caráter filológico recentes, a exemplo das empreendidas por

¹ Q 22, § 11; A. Gramsci, *Americanismo e Fordismo*, São Paulo, Hedra, 2008, p. 69, grifos meus.

² Podemos citar números monográficos como: *Crisi e rivoluzione passiva. Gramsci interprete del Novecento*, editado por G. Cospito, G. Francioni e F. Frosini, Como-Pavia, Ibis, 2021, fruto das discussões da Ghilarza Summer School de 2018. Ver também: M. Mustè, *Rivoluzioni passive: il mondo tra le due guerre nei Quaderni del carcere di Gramsci*, Roma, Viella, 2022; P. D. Thomas, *Modernity as "passive revolution": Gramsci and the Fundamental Concepts of Historical Materialism*, «Journal of the Canadian Historical Association / Revue de la Société historique du Canada», 2006, 2, pp. 61-78; Id., *Hegemony, passive revolution and the modern Prince*, «Thesis Eleven», vol. 117, 2013, 1, pp. 20-39; F. Frosini, *Fascismo, parlamentarismo e lotta per il comunismo in Gramsci*, «Critica Marxista», 2011, 5, pp. 29-35; Id., *Entre a superação do parlamentarismo e lutas sociais: a função do direito e as dinâmicas do poder na análise gramsciana do fascismo e do comunismo soviético*, «Novos Rumos», 2018, 2; Id., *Croce, fascismo, comunismo*, «Il Cannocchiale. Rivista di studi filosofici», XLVIII, 2012, 3, pp. 141-62; Id., *Prefácio*, in *Gramsci e a Revolução Russa*, editado por A. Lole, V. L. Chaves e M. Del Roio, Rio de Janeiro, MV Serviços e Editora LTDA-Mórula Editorial, 2017, pp. 13-14; e A. Bianchi, *Revolução passiva: o pretérito do futuro*, «Crítica Marxista», 23, 2006.

Fabio Frosini redimensionam o caráter programático do termo.³ O qual, associado às suas fontes, torna-se mais do que uma ferramenta de análise histórica – da formação de Estados modernos – e adquire características sistêmica, como um *programma de ação política*.⁴

Estudos que extrapolaram o campo historiográfico e filológico, como notou Peter Thomas,⁵ destacam a sua relevância para compreender movimentos contemporâneos – tais quais, a chamada «onda vermelha» (na América Latina, Brasil, 2013) e a «primavera árabe» (Oriente Médio, 2010-12).

Chave de interpretação crítica de um conjunto de ações burguesas para conservação hegemônica frente às sucessivas crises do modo de produção capitalista, o termo, segundo Álvaro Bianchi,⁶ versa não apenas sobre a ascensão e consolidação do bloco históricos burguês no âmbito da estrutura, mas também sobre as ferramentas de manutenção da primazia político-hegemônica burguesa no âmbito da superestrutura. Isso é, da cultura. É justamente nesse âmbito que se insere o presente artigo, com o objetivo de traçar hipóteses sobre a função da fotografia, do *selfie* e do *Instagram* na contenção dos impulsos transformadores das classes subalternas e no enfrentamento de crises de representatividade burguesa.

A partir da associação do conceito de «revolução passiva» com o de «estetização da política»⁷ pretende-se investigar a questão da visualidade e a dimensão estética do mesmo, compreendido como parte um *programma de ação política* burguês, para: 1) manter-se hegemônica; 2) desenvolver novas formas de contenção; e, 3) empreender solução capitalistas para as sucessivas crises do capitalismo. Para tanto, será analisada, como estudo

³ Fabio Frosini, investiga a construção do conceito de «revolução passiva» em diálogo com a obra *Il pensiero politico meridionale nei secoli XVIII e XIX* (1922) de Guido De Ruggiero (1888-1948). Cfr. «Rivoluzione Passiva». *Le fonti di Gramsci e alcune conseguenze*, in *Crisi e rivoluzione passiva*, cit., pp. 181-218.

⁴ *Ibidem*, p. 206.

⁵ P. D. Thomas, *L'architettura lessicale della rivoluzione passiva*, in *Crisi e rivoluzione passiva*, cit., p. 159.

⁶ Bianchi, *Revolução passiva*, cit., p. 25.

⁷ O presente artigo desdobra-se da tese realizada na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (bolsa CAPES), na qual discutiu-se a intersecção entre «estetização da política» e «revolução passiva» a partir de suas respectivas inscrições históricas e mediante a análise da estruturação do sistema artístico italiano e em seu ápice a Mostra da Revolução Fascista (1932-1934). A saber que, a associação entre Benjamin e Gramsci tem tido crescente atenção, a exemplo de: *Un incontro mancato*, editado por D. Gentili, E. Stimilli e G. Guerra, Macerata, Materiali IT, 2023 (recentemente publicado em inglês: *Walter Benjamin and Antonio Gramsci: A Missed Encounter*, edited by D. Gentili, E. Stimilli and G. Guerra, New York, Routledge, 2024) e *Benjamin e Gramsci*, «International Gramsci Journal», vol. 3, 2020, 4 (editado por B. Wagner e I. Pohn-Lauggas).

de caso, a sintaxe visual da ascensão ao poder (2013-2018) de Jair M. Bolsonaro (1955) no perfil de *Instagram* oficial do ex-presidente da república.

Na atualidade, as representações de movimentações de massas não são mais os músculos do chefe, mas o próprio *selfie*. O fascismo histórico operou a estetização da vida política à serviço da «revolução passiva», ou da expectativa desta. Hoje assistimos, abestalhados, a mobilização de imaginários e afetos, gestos e funções via os novos meios de comunicação de massa (*smartphones* e redes sociais) – das *hashtags* contagiantes à estética do *selfie* do chefe de Estado.

A fotografia pelas relações sociais. Ou seja, nos termos do binômio estética e *anestésica*, desenvolvidos a seguir, trata-se de uma inversão dialética, segundo a qual os estímulos sensíveis (estéticos) bloqueiam a capacidade do organismo humano de apreender, compreender ou reagir politicamente à realidade, ao mesmo tempo em que possibilitam uma fruição narcísica associada à formação na distração.

O presente artigo gira em torno da hipótese de que estética e *anestésica* seguem canalizando a inegável necessidade de novas condições sociais (os impulsos revolucionários) das classes subalternas, enquanto as formas na distração mantendo, assim, os privilégios de classe, raça e gênero de uma minoria de proprietários.

1. «Revolução passiva», «dialética» e domesticação

Que um tal esquema possa traduzir-se em prática, e em que medida e em que formas, isto tem um valor relativo: o que importa politicamente e ideologicamente é que ele possa haver e haja realmente a virtude de criar um período de expectativa e de esperanças [...] e conseqüentemente, manter o sistema hegemônico e as forças de coerção militar e civil à disposição das classes dirigentes tradicionais.⁸

Ao estudar a ausência de participação popular no *Risorgimento* e os «contragolpes» da Revolução Napolitana (1799), Antônio Gramsci (1891-1937) desenvolveu o conceito de «revolução passiva».⁹ Para ele, o tipo de ruptura presente na Revolução Francesa não se aplicaria ao caso italiano, que teria inaugurado uma nova fórmula de revolução

⁸ Cfr. Q 10 I, § 9.

⁹ Cfr. Q 1, § 44: *QC*, pp. 1228-29 e A. Gramsci, *Cadernos do Cárcere*, editado por C. N. Coutinho, L. Sérgio Henriques e M. A. Nogueira, Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 2002, pp. 299-300. Conforme a nova edição crítica dos *Cadernos*, Frosini indica novembro de 1930 como data do primeiro uso do termo por Gramsci. Cfr. Frosini, «*Rivoluzione passiva*», cit., p. 184.

burguesa, sem ruptura brusca de poder, participação popular e con-comitante à restauração.

Os *Cadernos do Cárcere* (1929-1935) mostram que o termo sofreu inflexões. Em 1932,¹⁰ Gramsci modifica a noção de «revolução passiva» em um ponto decisivo, como explica Frosini: «tal fórmula começa a ser vista também como um *programma de ação política* e não mais apenas um cânone de interpretação histórica».¹¹ Segundo Thomas,¹² o conceito passa a designar um processo social complexo, liderado pela burguesia para manter-se hegemônica e empreender solução para as sucessivas crises do capitalismo.¹³

A inflexão de 1932 marca também a mudança da análise de Gramsci sobre o fascismo.¹⁴ Ao conjecturar neste sua possível atualização, questiona-se: «Não seria o fascismo precisamente a forma de “revolução passiva” própria do século XX como o liberalismo foi do século XIX?».¹⁵

Com efeito, a radicalidade e originalidade da análise gramsciana do fascismo deriva justamente desta associação. Gramsci identifica no fascismo elementos que ultrapassariam o aspecto meramente coercivo ou regressivo. Segundo tal lógica, o fascismo assimilaria, de forma «molecular», os impulsos dos subalternos para a mudança, enquanto desenvolveria métodos (transformismos) de domesticação das classes subalternas – contemplando parcialmente suas demandas dentro de um projeto hegemônico das classes dirigentes tradicionais.¹⁶ Ou seja, para manter seu

¹⁰ Cfr. Q 8, § 25.

¹¹ Frosini, «*Rivoluzione passiva*», cit., p. 206.

¹² Em sua inflexão de 1932 a noção de «revolução passiva» continuou a ressaltar a ausência de participação ativa das classes subalternas em processos de modernização (progressistas) burgueses. Cfr. Thomas, *Modernity as «passive revolution»*, cit., p. 37.

¹³ Cfr. Gramsci, *Cadernos do cárcere*, cit., pp. 209-10 e *QC*, pp. 1088-89.

¹⁴ Cfr. Q 8, § 236; Q 10 I, § 1. Cfr. F. De Felice, *Revolução passiva, fascismo, americanismo em Gramsci*, in *Política e História em Gramsci*, coordenação de F. Ferri, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978, pp. 189-257.

¹⁵ Cfr. *QC*, pp. 1088-89. Segundo Frosini, Gramsci aventou, pela primeira vez, o fascismo como «revolução passiva» em maio de 1932, na crítica ao recém-publicado livro de Benedetto Croce (1866-1952) *Storia dell'Europa nel secolo decimonono*. Frosini, *Croce, fascismo, comunismo*, cit., pp. 159-60.

¹⁶ Cfr. *QC*, pp. 299-300. Segundo Giuseppe Vacca o conceito de «guerra de posição» teria sido introduzido por Gramsci em novembro de 1930, no parágrafo § 10 do Caderno 7 (G. Vacca, *Vida e pensamento de Antônio Gramsci: 1926-1937*, Rio de Janeiro, Contraponto, 2010, pp. 211-12). «Guerra de movimento» ou «guerra de manobra», diria respeito a um enfrentamento direto entre classes (como, por exemplo, a Revolução Russa), enquanto a «guerra de posição» representaria um embate indireto, no qual mobilizar-se-ia uma ampla gama de recursos, em todos os âmbitos da vida – de acordo com a ideia de Estado integral ou Estado ampliado. Cfr. *Dicionário gramsciano (1926-1937)*, editado por G. Liguori e P. Voza, São Paulo, Boitempo, 2017, pp. 355-56.

projeto hegemônico e impedir o protagonismo das classes subalternas, a «revolução passiva» fascista assimilaria, em pequenas doses elementos do campo antagônico.¹⁷ Os quais, ainda que não se traduzam em prática, possuem «um valor relativo», na medida em que, politicamente e ideologicamente, tem a capacidade de «criar um período de expectativa», e com isso, manter o sistema hegemônico «à disposição das classes dirigentes».¹⁸

Um outro salto crítico da análise gramsciana sobre o fascismo estaria na identificação de sua dimensão laboratorial. Não por acaso, Frosini, refere-se a este como «um laboratório»:

Esta [«revolução passiva»] era para o autor dos *Cadernos* um *laboratório* no qual não apenas definia-se a nova estratégia da burguesia para sair da crise orgânica do pós-guerra, mas em que – para responder ao desafio lançado pelo proletariado – modificavam-se as próprias categorias de cunho «liberal» que haviam constituído a ossatura do poder moderno.¹⁹

É interessante notar que, especialmente após a sua associação a noção de «guerra de posição»,²⁰ o termo ganhou contornos de uma espécie de «dialética» histórica «domesticada»²¹ – ou quem sabe, como um procedimento maquínico de «domesticação» com «margens cada vez maiores de passividade social»,²² na esteira do debate sobre «americanismo e fordismo».

Na era do *smartphone*, qual a atualidade de tal *programa de ação política* – já não mais em fase laboratorial? A atualização de fenômenos mór-bidos variados,²³ do fascismo histórico (1922-1949) ao bolsonarismo?

2. «Revolução passiva», «estetização da política» e formação na distração

A recepção tátil [tática?] e a distração não se excluem mutuamente. O condutor de automóvel que, em pensamento, «anda nas nuvens», [...] habituar-se-á melhor à moderna forma da garagem do que o historiador da arte, que perante ela faz um grande esforço apenas para investigar o seu estilo. *A recepção na distração*, que

¹⁷ Cfr. Frosini, *Entre a superação do parlamentarismo e lutas sociais*, cit., p. 9; Id., *Fascismo, parlamentarismo e lotta per il comunismo in Gramsci*, cit., pp. 29 e 32; e Id., *Prefácio*, cit., pp. 13-14.

¹⁸ Cfr. Q 10 I, § 9.

¹⁹ Id., *Fascismo, parlamentarismo e lotta per il comunismo in Gramsci*, cit., p. 30.

²⁰ Cfr. Q 8, § 225.

²¹ Id., «*Rivoluzione passiva*», cit., pp. 206-8.

²² Cfr. Q 22, § 11; Gramsci, *Americanismo e fordismo*, cit., p. 69.

²³ Q 3, § 34.

se torna evidente em quase todos os domínios da arte, *é sintoma de uma mudança funcional decisiva no aparelho perceptivo do homem, que se vê colocado perante tarefas que só podem ser resolvidas coletivamente.*²⁴

Para discutir os mecanismos elaborados pelo fascismo ao desafio lançado pelo movimento operário, pela reprodutibilidade técnica (rádio, foto e cinema) e pelas crises econômicas do capitalismo Walter Benjamin (1892-1940) elaborou a noção de «estetização da política». De modo categórico, ele finalizou «A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica» (1935-36) descrevendo a coisificação das massas espetacularizadas pelo fascismo – no advento da indústria cultural:

«Faça-se arte, pereça o mundo», diz o fascismo, e espera a satisfação artística da percepção sensorial transformada pela técnica [...]. A humanidade, que na época de Homero era um espetáculo para os deuses do Olimpo, agora se transforma em um espetáculo para si mesma. Sua autoalienação atingiu um grau que lhe permite vivenciar sua própria destruição como um gozo estético de primeira ordem. Essa é a situação da estetização da política que o fascismo pratica.²⁵

O ensaio em questão é um prognóstico amplo sobre as tendências de desenvolvimento da arte frente a reprodutibilidade técnica. Na medida que, em sua análise, Benjamin aponta dimensões revolucionárias da fotografia e uma tendência à politização da arte, aponta também sua metamorfose contrarrevolucionária. Isso é, seus usos inaugurais para a perpetuação de um regime de dominação e o impedimento do protagonismo das massas.

A «estetização da política» fascista objetivava (mediante inclusões moleculares), para ele, «organizar as massas proletarizadas recém-surgidas sem tocar nas relações de propriedade, por cuja eliminação elas pressionam».²⁶ O fascismo veria «sua salvação em deixar as massas alcançarem a sua expressão (de modo algum o seu direito)».²⁷ Ou seja, Benjamin observou na «estetização da política» praticada pelo fascismo, um possível mecanismo da «revolução passiva» gramsciana,

²⁴ Cfr. nota manuscrita n. 1024, do Arquivo Benjamin in: W. Benjamin, *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica*, in Id., *Estética e sociologia da arte*, editado e traduzido por J. Barrento, São Paulo, Autêntica, 2017, pp. 243-44.

²⁵ Id., *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*, Porto Alegre, Zouk, 2012, p. 123.

²⁶ *Ibidem*, p. 117.

²⁷ *Ibidem*.

não nestes termos. Com efeito, verificou-se, na Itália fascista, a mobilização da satisfação narcísica, da alienação sensorial e da liturgia das massas via: 1) dispositivos culturais (megaexposições, bienais etc.); 2) meios de comunicação de massas; e, 3) apropriação da sintaxe de vanguarda (futurista, racionalista, construtivistas etc.).

Em nota de rodapé²⁸ da segunda versão (a primeira considerada pronta [1935-36]) do ensaio em questão, Benjamin contrapõe a mobilização fascista das *massas compactadas* à ação revolucionária de *quadros proletários autodeterminados* que unidos, responderiam a uma razão solidária coletiva (de classe). Ele também vincula «estetização da política» e *compactação das massas*.²⁹ Com isso, apropriação fascista dos meios de comunicação de massas adquire significado estratégico. Pois, é na inversão objeto-imagem que estes proporcionam compactação e inclusão «molecular».³⁰

Compactadas e estetizadas, as massas fascistas eram alocadas num papel duplo: «de observadoras e de massa inerte que era formada e moldada»³¹ pela distração, na fruição. Conforme tal assertiva, a «estetização da política» funda-se no consumo narcísico da imagem técnica amparado na alienação do aparato sinestésico.

Benjamin, leitor de S. Freud (1856-1939),³² estende a experiência do choque nervoso do *front* de batalha para os choques cotidianos da vida moderna. Conforme Freud, a fim de repelir traumas e choques o aparato sinestésico cognitivo inverte sua função, não mais assimilando a experiência ao qual está submetido, mas bloqueando-a. Ou seja, como uma resposta protetiva fisiológica, ao choque (do trauma de guerra) se seguiria a alienação do aparato sinestésico cognitivo «isolando a cons-

²⁸ Ainda que pouco tematizada pela fortuna crítica, a nota não passou despercebida por leitores atentos. T. Adorno, em 18 de março de 1936, escreveu: «Não posso concluir sem deixar de lhe dizer que suas poucas frases sobre a desintegração do proletariado como “massa”, graças à revolução, se contam entre aquelas mais profundas e poderosas que pude encontrar na teoria política desde que li O Estado e a Revolução (Lênin, 1917)». T. Adorno, *apud* W. Benjamin, *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica*, in *Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção*, editado por T. Capistrano, Rio de Janeiro, Contraponto, p. 139. Cfr. M. Berdet, *Walter Benjamin et la question des masses*, «Contretemps», 2011, 10, pp. 121-25.

²⁹ Benjamin, *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*, cit., p. 77.

³⁰ Conforme a acepção de «revolução passiva» aqui adotada, um dos elementos-chave é a elaboração de métodos de contenção de massas e suas demandas, mediante o reformismo e a criação de aparatos capilares de construção de hegemonia. Cfr. Frosini, *Fascismo, parlamentarismo e lotta per il comunismo in Gramsci*, cit.

³¹ S. Buck-Morss, *Estética e anestésica: uma reconsideração de A obra de arte de Walter Benjamin*, in *Benjamin e a obra de arte*, cit., p. 190.

³² Cfr. S. Freud, *Além do princípio do prazer*, Rio de Janeiro, L&PM Editores, 2016.

ciência presente e a memória passada. Sem a profundidade da memória, a experiência fica empobrecida».³³ A resposta condicionada ao posto da memória; a repetição e o «exercício», ao posto da habilidade e da aprendizagem adquiridas. Desta equação resultariam as respostas automáticas e a reprodução massiva de movimentos uniformes – como não lembrar dos «gorilas treinados» mencionados por Gramsci?

Choque e alienação sensorial seriam uma pré-condição cognitiva para a formação na distração inerente ao modo de vida moderno. Aos quais, se associaria, conforme tal hipótese, à fruição narcísica da própria imagem no espelho, na fotografia, nas cenas de representação de massa e, hoje, na estética do *selfie*.

Atento à esfera da circulação, Benjamin identificou a magnitude do «caráter econômico da fotografia»³⁴ que não se esgotaria no fato de ela própria ser mercadoria, mas na assimilação, para a esfera mercantil, de novos objetos até então fora dela, como as próprias atitudes e funções humanas.³⁵ Tal qual o mitológico rei Midas, a câmera fotográfica transformaria em ouro (em mercadoria) tudo que toca. Para Benjamin, a dominação do ser humano pelo aparato ganhou, com a câmera fotográfica, uma nova camada de estranhamento.

Contemporânea à ascensão da burguesia, a câmera fotográfica amplificaria o que Marx nomeou de «fetichismo da mercadoria»,³⁶ atribuindo-lhe nova camada mediante a inversão entre objeto e representação do objeto. «A expressão pela transformação das relações de propriedade e produção».³⁷ Na publicidade esse procedimento foi mais visível: «colocaram a fotografia no lugar da amostra do produto».³⁸

«No grande “espelho da tecnologia”, a imagem que retorna é deslocada, [...] o sujeito vê a si mesmo como um corpo físico separado da vulnerabilidade sensorial»³⁹ e social. No fascismo, essa fantasmagoria do indivíduo se realiza nas representações de massa. Ali, o su-

³³ Buck-Morss, *Estética e anestésica*, cit., p. 168.

³⁴ Cfr. Benjamin, *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*, cit., pp. 249-58 e 235-54.

³⁵ «A reprodução em massa das obras de arte não está, assim, apenas ligada à produção em massa de produtos industriais, mas também à reprodução em massa de atitudes e funções humanas» (W. Benjamin, *Arquivo Benjamin, manuscrito n. 383*, in Id., *Estética e sociologia da arte*, cit., p. 240).

³⁶ K. Marx, *O capital. Crítica da economia política, Livro I*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006, p. 94.

³⁷ Benjamin, *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*, cit., p. 240.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ Buck-Morss, *Estética e anestésica*, cit., p. 185.

jeito vê a si mesmo deslocado, integrante desse corpo social blindado, bélico, capaz de suportar a dor dos choques da modernidade.

A satisfação narcísica transformada pela técnica (estetização) proporciona um espaço de anestesia na recepção, a fruição da imagem invertida de si mesmo, ainda que essa imagem seja a própria aniquilação.⁴⁰ É nas fotos de desfiles e comícios monstruosos, que *compactação das massas* atingiu seu ápice, observou Benjamin. Nelas, contemplam com prazer estético sua própria imagem (nos músculos do chefe).⁴¹ Mas não sem serem coisificadas e inseridas na esfera da circulação, do consumo narcísico.⁴²

Associadas as noções de «revolução passiva» e «estetização da política» ganham novos contornos. Com isso, não poderíamos aventar a «estetização da política» como parte do *programa de ação político* e assimilação molecular do «novo», domesticado e depurado de efeitos disruptivos via *formação da distração*? Se assim fosse, quais seriam os termos e atualidade?

3. Bolsonarismo, «E daí?»

É verdade que na oratória não há só o elemento «palavra»: há o gesto, o tom de voz etc., ou seja, um elemento musical que comunica o leitmotiv do sentimento predominante, da paixão principal, e o elemento orquestral: o gesto no sentido amplo que pontua e articula a onda sentimental e apaixonada. Para estabelecer uma política de cultura, essas observações são indispensáveis; *para uma política de cultura das massas populares, elas são fundamentais.*⁴³

«Boa sexta-feira a todos! 🙌», dizia a legenda da postagem do *Instagram* do candidato que 9 dias depois venceria o segundo turno

⁴⁰ Benjamin, *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*, cit., p. 240.

⁴¹ A título anedótico, cabe mencionar que na sintaxe visual fascista deu-se um processo esquemático de apropriação molecular (depurada de efeitos disruptivos e apassivada) da linguagem soviética de vanguarda em exposições como a Mostra da Revolução Fascista (1932). Cfr. C. Figueiredo, *Fotografia: Entre Fato e Farsa (Urss - Itália, 1928-1934)*, tese de doutorado, ECA/USP, São Paulo, 2018, pp. 143-44. Texto disponível no site: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-13092018-145951/pt-br.php> [25/05/2024].

⁴² Em um «passe de mágica» a lá rei Midas o fascismo esvazia o potencial revolucionário não só das classes subalternas, mas: da fotografia, do cinema e da arte. Tal «passe de mágica» ironicamente acenado, estaria calcado, na transferência da *aura* para o *valor de culto* do estrelato, o qual, em mais de uma passagem, é associado ao culto do líder e ao culto do espectador. Cfr. D. Schottker, *Comentários sobre Benjamin e a obra de arte*, in *Benjamin e a obra de arte*, cit., p. 76.

⁴³ Q 23, § 7: *QC*, pp. 2194-95, grifos meus.

das eleições presidenciais brasileiras (28/10/2018). «Pão à Bolsonaro», anunciava a manchete do jornal que noticiava os R\$ 15 milhões gastos pela presidência da república em leite condensado no ano de 2020. Uma piada pronta de repercussão nacional, que entre tantas ilustra a indissociação entre o público e o privado característicos da «estetização da política» bolsonarista.

«Presta [sic.] mais fotos reais presidente! Chama mais a atenção das pessoas, nós amamos isso!!»; «Esse sim me representa!»; «Se liga na humildade do nosso presidente »; «Simplicidade em pessoa. Amo isso nele!»; «Café da manhã simples estou chocada». E, assim seguem os 59.034 comentários da foto «Boa sexta-feira a todos! » de @jairmessiasbolsonaro. A postagem bateu 1.139.307 likes e foi repostada, no mesmo perfil, em 27 de agosto de 2023 com a legenda «Bom domingo a todos! ». Um *hit*, aqui analisada como estudo de caso.

O ex-presidente da república despontou na mídia em 2010, nas redes sociais em 2013 e popularizou-se em rede nacional em 2016. No arco de sete anos as postagens do «mito» foram de 2.299 (2013) para 216.719 mil curtidas (2020). Entre seguidores e *bots* a enxurrada de *views* e *likes* segue ascensionária. Se, em 2022 ele perdeu a reeleição, em 2024, ele segue em 1º lugar na parada com 25.5 milhões de seguidores, quase o dobro de de do atual presidente eleito Luiz Inácio Lula da Silva (1945) com 13.2 milhões.⁴⁴ As curtidas obtidas em uma única foto de @jairmessiasbolsonaro ultrapassam a casa do milhão, 1.139.307 milhões de pessoas. Agora multipliquemos isso pelo número de postagem e seguidores? Uma imagem que reproduzida e multiplicada poderia ser 7.329 mil vezes 25.5 milhões.⁴⁵

Na esteira do que ficou conhecido como as *Jornadas de Junho* (2013), na crista da «onda vermelha» (2013),⁴⁶ o representante simbólico do

⁴⁴ Na mesma data (11/06/2024) o perfil da ex-presidente Dilma Rousseff conta com 1.4 milhões de seguidores, Michel Temer com 216 mil, FHC com 140 mil e o atual senador Sergio Moro com 2.8 milhões de seguidores.

⁴⁵ Texto disponível no sítio: <https://www.instagram.com/jairmessiasbolsonaro?igsh=YjFnaG91amptazZ4> [11/06/2024].

⁴⁶ As *Jornadas de Junho* (2013) foi uma série de mobilizações de massa em mais de quinhentas cidades do Brasil. Ver: *Cidades rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*, São Paulo, Boitempo Editorial, 2015. Sobre as *Jornadas de Junho* e a evidencição de uma extrema direita com aparecimento dos primeiros cartazes pedindo intervenção militar. Cfr. C. Figueiredo *et al.*, *O aviso de incêndio soon: A esquerda diante do gigante verde-amarelo*, «Brasil de Fato: Uma visão popular do Brasil e do mundo», São Paulo, 2013. Texto disponível no sítio: <https://www.viomundo.com.br/politica/o-aviso-de-incendio-soou-a-esquerda-diante-do-gigante-verde-amarelo.html>

«homem cru» canalizou a reação reacionária. O refluxo mostrou-se maior do que os impulsos de insurreição e o vácuo da crise de hegemonia burguesa rapidamente ocupado por uma extrema direita até então fora dos holofotes. O homem que, em 2013, não sabia interagir «com o difícil mundo virtual» consolidou-se (nas redes sociais e na grande mídia) em 2016, na ocasião do espetaculoso *impeachment* da presidenta Dilma Rouseff (1974).⁴⁷

Sem filtro, sem make: as decisões parlamentares calcadas em crimes de lesa-humanidade e interesses pessoais. Esvaziados, os teatros e os parlamentos foram suplantados pelo rádio, pelo cinema e pela televisão e, hoje, são todos suplantados pelas redes sociais. Na era do *smartphone*, a crise da condição de exposição do político e a da democracia, constatadas por Benjamin no séc. XX, não foram atualizadas e agravadas? No século XXI, o pódio não é justamente as redes sociais?

Devidamente trajado para um churrasco de domingo, o novo representante das classes dirigentes tradicionais conecta-se diretamente com seu público. Com traços associáveis aos «chefes carismáticos» do século XX,⁴⁸ o representante simbólico do «homem comum» ascendeu ao Palácio do Planalto sem participar ou a ganhar debates. Surdo, ele mirou a primazia do olhar, o canalizador do «leitmotiv» do séc. XXI.

É «no gesto, no tom da voz etc.», que «a onda sentimental e apaixonada» mobiliza as massas, escreveu Gramsci.⁴⁹ Na primazia da visão, tal onda sentimental não seria mobilizada por um imaginário iconográfico e afetivo evocado por uma gramática visual «casualmente» elaborada? A estética do *selfie*?

Na já citada fotografia (de 19/10/2018), o então candidato à presidência serve café, enquanto observa a tela do celular. *WhatsApp? Fake News?* Ele veste uma camisa de futebol – presumivelmente falsificada, o que mobiliza comentários de identificação e simplicidade no *Instagram*. Parede, piso e mobiliário indicam a locação, trata-se de uma varanda ou garagem. A materialidade do cenário reforça o enquadramento fronteiro entre o público e o privado. O singular generalizável. Um churrasco? Um convite?

⁴⁷ «Perderam em 1964 e agora em 2016. Pela família e inocência das crianças que o PT nunca respeitou, contra o comunismo, o Foro de São Paulo e em memória do coronel Brilhante Ustra, o meu voto é sim», proferiu Bolsonaro, na ocasião deputado do PSC-RJ.

⁴⁸ Cfr. Figueiredo, *Fotografia: Entre Fato e Farsa*, cit., pp. 112 e 159.

⁴⁹ *QC*, pp. 2194-95.

Garrafa térmica preta e copo americano. Lata de leite condensado, com colherinha. Faca de serra e pão sobre a mesa, sem prato. Tijolo aparente e azulejo cerâmico. Mesa e cadeira de madeira escura, envernizadas. Em primeiro plano, a faca e o queijo. Objetos e alimentos escolhidos evocam memórias afetivas comuns.

Em canteiros de obras, *padocas*, na saída do metrô há sempre uma garrafa térmica e um copo americano para compartilhar o café, eles remetem ao cotidiano das classes trabalhadoras brasileiras. Já o leite condensado no pão remonta memórias infantis daqueles nascidos entre os anos 1980-1990. Mas, não só, tal imagem fala também com o recalque das forças reacionárias no campo ideológico da moral e dos «bons costumes». O leite condensado de colherinha ou no pão, tal qual o pão com manteiga e açúcar, são signos associáveis há momentos de excessos, permissividade e gozo de um passado remoto, o tempo do «politicamente incorreto», do «E daí?».

Os comentários da foto não deixam dúvidas: «Voltei ao passado»; «Tão familiar». Assim como, não deixam dúvidas sobre o elo entre tais representantes simbólicos e os respectivos valores «moraís» predominantes na época. «Bem que a michelle falou, “ele faz uma bagunça na cosinha [sic]”», escreveu uma das seguidoras de Bolsonaro. Ele bagunça a cozinha, afinal, podemos deduzir do comentário machista, «cozinha não é lugar de homem». Ou seja, em sua «estetização da política», Bolsonaro mobiliza forças e recalques reacionárias daqueles que se sentiram ameaçados com o crescimento de pautas de gênero, raça e classe.

A foto analisada (19/10/2018), ainda que muito didática e ilustrativa, é apenas uma entre várias. A análise da construção iconográfica do perfil *@jairmessiasbolsonaro* revela um percurso coerente. Vocabulário, vestuário, locação, técnicas e dispositivos de comunicação adotados apaixonam e entorpecem o espectador mediante identificação, associação e contágio. Filmagens e fotografias de baixa resolução, geralmente feitas com o celular, enquadramentos e ângulos tortos, foco e iluminação «desleixados» o conecta diretamente com seus seguidores: «Homem simples, com hábitos simples»; «Um brasileiro, igualzinho a nós»; «Pessoa de verdade». «Gente da gente»; «até parece nós».⁵⁰

⁵⁰ Texto disponível no sítio: <https://www.instagram.com/jairmessiasbolsonaro?igsh=YjFna-G91amptazZ4> [11/06/2024].

A crença na eliminação da mediação e na verdade documental da crueza da imagem tosca (a «foto real», «raiz») completa a operação ao ecoar a lógica do *selfie* e do *do it yourself*. Capitaneada pela bandeira da luta contra a corrupção (2013), a resposta do pequeno grupo de proprietários à crise de representação e hegemonia (marcada pelas *Jornadas de Junho*) foi cômica, mas não desprezível. Atinentes as suas variantes econômicas e estéticas, a lógica do *self management* e do *selfie* foram conjugadas na figura do chefe de estado, sem filtro (de *Instagram*), sem edição, sem *photoshop*, sem maquiagem ou outros subterfúgios que supostamente retirariam o valor «real» (não corrompido, não corrupto) da imagem. *Sem filtro e sem make*, ele é a própria encarnação da luta contra a corrupção!

Ou seja, frente a suposta «realidade» historicamente eclipsada por políticos que, cheios de truques e maquiagens falam uma coisa e fazem outra, o homem «cru», «honesto» e «simples» operou como uma válvula de escape – canalizando enquanto representante simbólico os influxos da reação. Sem truques e subterfúgios ele é o «próprio» «homem comum». A saber que, conforme tal cadeia de significantes e significados o «homem comum» é impreterivelmente branco, do sexo masculino, com traços europeus e olhos claros. Bem como, simples, rústico, raiz e «verdadeiro», ele fala o que pensa, fala sem filtros:

– «E daí»?

– «Eu sou Messias, mas não faço milagre», zombeteou o então presidente após ser questionado por jornalistas sobre o recorde no número de mortos pelo covid-19 no Brasil, em 28 de abril de 2020.⁵¹

A *hashtag* *#semfiltrosemmake*, popularizou-se em 2014, parte de uma das inúmeras correntes virtuais nas quais posta-se, fotos de si mesmo (retratos, acima de tudo *selfies*) repetindo uma pose ou uma cena em resposta a alguma questão ou desafio. Em *#semfiltrosemmake*, os usuários do *Instagram* desafiavam-se a publicar uma fotografia sem filtros, sem edições ou tratamentos da imagem e sem o uso de maquiagem no rosto. Redundantes, os termos da *hashtag* aludem à ausência de falsificações e trucagens da imagem. Seu uso aponta uma crença e

⁵¹ Texto disponível no sítio: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/28/e-dai-lamento-quer-que-eu-faca-o-que-diz-bolsonaro-sobre-mortes-por-coronavirus-no-brasil.ghtml> [11/06/2024].

uma demanda pela reprodução «verdadeira» da realidade. «Pessoa de verdade». «Foto real». «...até parece nós».⁵²

Como espero possa ser aferido pelo apresentado até aqui, a mobilização bem-sucedida de afetos e imaginários bolsonarista marca uma identificação narcísica produzida por uma gramática visual nada casual: aqui denominada *sem make, sem filtro*. Frente a crise da representação, *sem filtro, sem make* dá voz às forças reacionárias, que se viram ameaçadas pelo vislumbre de ações afirmativas sociais, étnico-raciais, de pluralidade de gênero e orientação sexual crescentes entre os governos petistas (2003-2013). Ademais, enquanto um mecanismo potencial de inclusão molecular e estetização, a ausência de filtros discursivos, éticos e morais bolsonarista canaliza as energias da embriaguez (passionais) – metamorfoses, segundo Benjamin, das energias revolucionárias.⁵³

É neste sentido que, enquanto um estudo de caso, a estetização da política bolsonarista desvela procedimentos que ultrapassam as circunstâncias e especificidades e nos questionam sobre o alcance a potencialidade do procedimento.

4. Hashtags e selfies: Apropriações moleculares desprovidas de efeitos disruptivos?

*Se a classe dominante perdeu o consenso, ou seja, não é mais «dirigente», mas unicamente «dominante», detentora da força coercitiva pura, isso de fato significa que as grandes massas se destacaram da ideologia tradicional, não acreditando mais naquilo que antes acreditavam etc. A crise consiste exatamente no fato de que o velho morre e o novo não pode nascer: nesse interregno se verificam os fenômenos mórbidos mais variados».*⁵⁴

Postas em diálogo, as noções «estetização da política» e «revolução passiva» no fascismo, fornecem instrumentos relevantes para a análise de cenas decisivas da constituição de um novo dispositivo de dominação das massas mediante a nascente indústria cultural.

Um verdadeiro «milagre» burguês, a «revolução passiva» marcou o desenvolvimento de novas estratégias de conservação das relações

⁵² Texto disponível no sítio: <https://www.instagram.com/jairmessiasbolsonaro?igsh=YjFna-G91amptazZ4> [11/06/2024].

⁵³ W. Benjamin, *O surrealismo. O último instantâneo da inteligência europeia*, in Id., *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*, ed. São Paulo, Brasiliense, 1985.

⁵⁴ Caderno 3, § 34: *QC*, p. 311.

sociais, de propriedade e de classe frente aos impulsos de transformação das classes subalternas (Revolução Napolitana, 1799 ou Biênio Rosso 1919-1920, por exemplo). Chave de interpretação e crítica de um *programa de ação político*, o termo desvela mecanismos para a manutenção hegemônica burguesa. Dentre os quais, teríamos a «função organizadora» e a práxis política da arte metamorfoseadas em uma nova forma de Estado ampliado.

Por convicção ou necessidade as *massas compactadas fascistas* aderiram à veneração da imagem distorcida de si mesmas, escreveu Benjamin no séc. XX. Hoje, em avalanches de *views* e enxurradas de *likes* elas extrapolam o próprio corpo e, por sugestão ou contágio, encarnam sentimentos que lhes seriam estranhos enquanto indivíduos autodeeterminados. Potenciais compactadores de massas, *selfies*, correntes e *hashtags* são exemplares do poder das redes sociais em compactar, mobilizar afetos e domesticar o interesse «originário e justificado» das massas pela imagem.⁵⁵ Se os dispositivos, escalas e equações são outros, os resultados não tão diferentes assim.

No reino do puro *valor de exposição*, «os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos».⁵⁶ Lá, a ilusão de controle da produção e difusão da própria imagem radicaliza os mecanismos de estetização e *compactação de massas*. Com isso, sob a forma de *lives*, *selfies*, *fake-news*, *hashtags* e «leite condensado de colherinha» margens »cada vez maiores de passividade social» são criadas.

*

A câmera pode nos ajudar no conhecimento do fascismo, pois [...] capta com sua «óptica inconsciente» precisamente a dinâmica do narcisismo de que

⁵⁵ Um interesse, conforme Benjamin, justificado porque de «autoconhecimento e, com isso, conhecimento de classe» W. Benjamin, *A obra de arte*, cit., p. 83. Em caráter ilustrativo, pode-se citar o #BlackLivesMatter. Em junho de 2020, vimos nossos *feeds* do *Instagram* repletos de telas pretas e *hashtags* #blackouttuesday e #BlackLivesMatter. No bojo das manifestações antirracistas após o assassinato de George Floyd (1973-2020), a indústria da música lançou a *hashtag* #blackout-tuesday. Um convite à reflexão sobre o racismo, na forma de um «apagão» nas postagens de redes sociais. Uma alusão espetacular e especular às greves, *blackout* da indústria do entretenimento, mostrou-se um grande desserviço a *hashtag* #BlackLivesMatter – até junho de 2020, utilizada por ativistas afro-estadunidenses para denúncia e arquivagem de conteúdos (como: data, local, número de prisões etc.) contra a violência policial e o racismo do sistema penitenciário.

⁵⁶ Marx, *O Capital*, cit., p. 94.

depende [...]. A justaposição cria uma experiência sintética que tem ressonância em nossa própria época [...] ela nos traz num choque a consciência de que o narcisismo que desenvolvemos quando adultos, que funciona como uma tática anestesiante contra o choque da experiência moderna – e à qual se apela diariamente através da fantasmagoria de imagens da cultura de massas –, é o terreno do qual pode brotar novamente o fascismo.⁵⁷

Nos *Cadernos do Cárcere*, a interpretação do fascismo como uma forma de «revolução passiva» não é categórica, e entre os intérpretes de Gramsci, não há consenso. Entretanto, como hipótese, essa interpretação amplia e complexifica o entendimento do fascismo, ao mesmo tempo em que desvela um *programa de ação político* burguês. Hoje a associação entre fascismo e bolsonarismo, tão pouco é consensual e não é esse o escopo de estudo do presente texto. Entretanto, a articulação dos termos «revolução passiva» e «estetização da política» pode fornecer chaves interpretativas para uma análise, não apenas da adesão de milhares de brasileiros ao bolsonarismo, mas também sobre o uso da estética do *selfie*, das redes sociais e análogos enquanto espaços de formação na distração e anestesia sensorial.

É nesse sentido que gostaria de concluir o presente texto com um sinal de alerta e uma nota de otimismo.

*

O desejo «apaixonado» das massas atuais de «aproximar de si» as coisas só pode ser o reverso do sentimento de crescente alienação que a vida de hoje tem para os indivíduos, não apenas em relação a si mesmos, mas também em relação às coisas.⁵⁸

Na atualidade, as massas, automatizadas e alienadas, colapsam diante do excesso de estímulos, trabalho e desgaste do sistema sinestésico; Em resposta, um novo espaço de identificação narcísica e gozo anestético lhes é proporcionado. São avalanches de *selfies*, *fake news* e *hashtags*. Nos anos 1930, a coisificação das massas na recepção estética dos registros técnicos de comícios e desfiles monstruosos atingiu seu ápice na mobilização fascista para a guerra. Nos anos

⁵⁷ Buck-Morss, *Estética e Anestésica*, cit., p. 194.

⁵⁸ Benjamin, *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*, cit., p. 241.

2020, na pandemia, a coisificação de si mesmo (no *self-management* estético validado por *likes* e *views*) pareceu atingir seu ápice na mobilização de uma sociedade inteira para o suicídio. «E daí?». Depois do ápice, há de vir a queda.

*

Na direção contrária da compactação das massas inerentes à «estetização da política», Benjamin aponta o afrouxamento das massas produzido pela ação revolucionária e conclama a politização da arte a ser praticada pelo comunismo. Bem como, em Gramsci o horizonte revolucionário e o otimismo da vontade não devem ser rebaixados ou perdidos de vista.



Fig.1. Uma gigantesca efígie de Mussolini exibida na Piazza del Duomo para o encontro dos clubes Dopolavoro, Milão, 1º de novembro de 1933. Fonte: *Post Zang Tumb Tuuum: Art Life Politics: Italia 1918-1943*, editado por G. Celant, Milan, Fondazione Prada, 2018, p. 384.

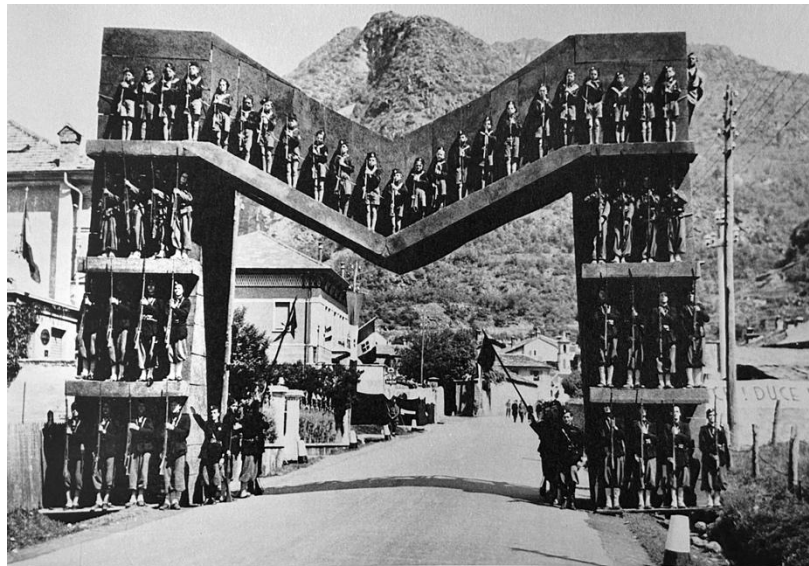


Fig.2. Um M monumental feito por jovens Balilas para saudar a chegada de Mussolini em Valle d'Aosta, comuna de Verrès, Maio de 1939. Fonte: *Post Zang Tumb Tuuum*, cit., p. 437.



Fig. 3. «Boa sexta-feira a todos! 🙌», retirada da postagem do Instagram do candidato que 9 dias depois venceria o segundo turno das eleições presidenciais brasileiras (28/10/2018). Fonte: <https://www.instagram.com/jairmessiasbolsonaro?igsh=YjFnaG91amptazZ4> [11/06/2024]. Na sequência *prints* com comentário da mesma postagem.



Fig. 4. «Bom domingo a todos!», retirada da postagem do Instagram de @jairbolsonaro (27/08/2023). Texto disponível no sítio: <https://www.instagram.com/jairmessiasbolsonaro?igsh=YjFnaG91amptazZ4> [11/06/2024].

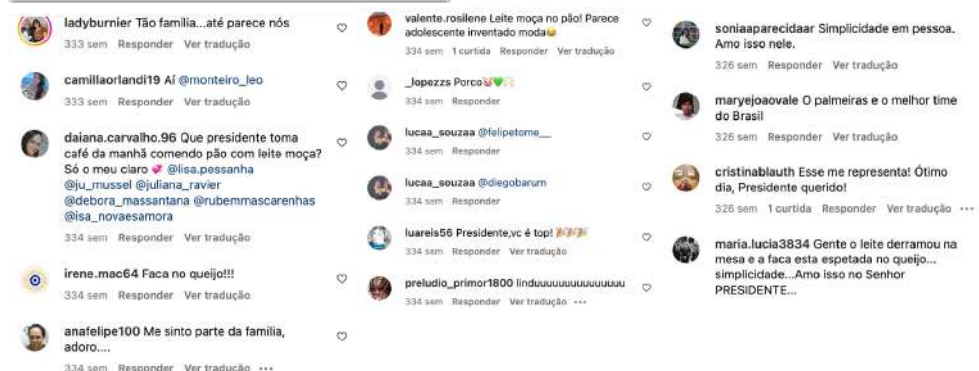




Fig. 5. Manchete de jornais brasileiros no dia 07/11/2018.

Texto disponível no sítio:

<https://www.poder360.com.br/poder-flash/bolsonaro-resgata-foto-de-pao-com-leite-condensado/>

<https://oglobo.globo.com/politica/o-pao-bolsonaro-com-leite-condensado-ganha-adeptos-no-rio-23216196>

<https://extra.globo.com/noticias/rio/pao-com-leite-condensado-de-jair-bolsonaro-aprovado-nas-ruas-23216709.html>

Conheça o Tony Montana, traficante e assassino de Scarface que 'estava' no esconderijo de Queiroz

Personagem fazia parte da decoração da casa onde o ex-assessor de Flávio Bolsonaro foi encontrado

REDAÇÃO

PUBLICADO EM 19/06/2020, ÀS 09H30

COMPARTILHE



Cartaz do AI-5 e boneco de 'Scarface' são encontrados na casa onde Queiroz foi preso

O Ato Institucional nº 5 foi a mais repressiva medida da Ditadura Militar brasileira (1964–1985)

Por FOLHAPRESS em 19 de junho, 2020
às 07h33.

No tópico: **Prisão**

Um cartaz com menção ao AI-5 foi encontrado ao

Fig. 6. Manchete e imagens de jornais no dia da prisão de Queiroz, ex-assessor de Flávio Bolsonaro, no dia 19/06/2020.

Texto disponível no sítio: <https://rollingstone.com.br/noticia/conheca-o-tony-montana-traficante-e-assassino-de-scarface-que-estava-no-esconderijo-de-queiroz/>

HYPERLINK “<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/06/o-que-representam-os-bonecos-de-scarface-no-caso-queiroz.shtml>”

La reforma de Giovanni Gentile y la revolución pasiva. La escuela unitaria como mito y alternativa

Sebastián Gómez

Universidad de Buenos Aires, sebastianjorgegomez@gmail.com

Received: 26.12.2024 - Accepted: 31.03.2025 - Published: 30.06.2025

Abstract

Aunque la categoría de revolución pasiva es ampliamente utilizada en otros ámbitos de los estudios gramscianos, no ha desempeñado un papel central en los estudios sobre su teoría pedagógica. Este artículo la utiliza como fórmula heurística, es decir, como perspectiva general que organiza la investigación de Gramsci en los años veinte y treinta en torno a la crisis de la hegemonía y la recomposición del orden burgués. Aunque Gramsci no utiliza explícitamente el término «revolución pasiva» en sus análisis de las reformas educativas dirigidas por Giovanni Gentile en 1922-23 ni en su propuesta de un sistema escolar unificado, es cierto que emplea el concepto. Sin embargo, se parte de la hipótesis de que estas reflexiones se entienden mejor si se consideran en el contexto histórico de la revolución pasiva de los años veinte y treinta, tal y como la analiza Gramsci. Las alternativas políticas, económicas y educativas de aquellos años – el fascismo, el americanismo y la Urss – tenían una capacidad limitada para superar la crisis de hegemonía. En este marco, la escuela unitaria surge como un concepto innovador y un mito, con el objetivo de trascender las limitaciones políticas y pedagógicas de las alternativas mencionadas y empoderar a las clases subalternas en un contexto nacional e internacional de guerra de posiciones.

Keywords

revolución pasiva, reforma educativa, Giovanni Gentile, escuela única, mito

Giovanni Gentile's Reform and Passive Revolution. The Unitary School as a Myth and an Alternative

Abstract

Although the category of passive revolution is widely used in other areas of Gramscian studies, it has not played a central role in studies on his pedagogical theory. This article uses it as a heuristic formula, i.e. a general perspective that organises Gramsci's research from the 1920s and 1930s around the crisis of hegemony and the reconstruction of the bourgeois order. While Gramsci does not explicitly use the term "passive revolution" in his analyses of the school reforms led by Giovanni Gentile in 1922-23 or his proposal for a unified school system, it is true that he does employ the concept. However, it is hypothesised that these reflections are better understood when considered within the historical context of the passive revolution of the 1920s and 1930s, as analysed by Gramsci. The political, economic and educational alternatives of those years – fascism, Americanism and the USSR – were limited in their ability to overcome the crisis of hegemony. Within this framework, the unitary school emerges as an innovative concept and a myth, aiming to transcend the political and pedagogical limitations of the aforementioned alternatives and empower the subaltern classes in a national and international context of war of positions.

Keywords

Antonio Gramsci, Passive Revolution, School Reform, Giovanni Gentile, Unitary School, Myth

La reforma de Giovanni Gentile y la revolución pasiva. La escuela unitaria como mito y alternativa

Sebastián Gómez

A modo de introducción

El artículo sugiere que en los *Cuadernos de la cárcel* el análisis de la reforma educativa a cargo de Giovanni Gentile (1922-1923) durante el régimen fascista como la propuesta de la escuela unitaria se vuelven inteligibles dentro de la fórmula heurística de la revolución pasiva. En otras palabras, se considera que el contenido de estas reflexiones sobre la reforma educativa y la escuela unitaria, desarrolladas fundamentalmente en el Cuaderno 12 (*Apuntes y notas dispersas para un grupo de ensayos sobre la historia de los intelectuales*) adquieren una densidad particular al leerlas al interior de la problemática de la revolución pasiva, esto es, de la fase histórica abierta con posterioridad a las derrotas del movimiento obrero en los años '20.

En el último plan de trabajo carcelario insinuado en la tercera página del Cuaderno 8 (marzo-abril de 1932) se advierte un elenco de diez puntos bajo el título *Reagrupamiento de temas*. Dentro de los diez temas, el primero es: *Intelectuales. Cuestiones escolares* que se podría decir se desarrolla fundamentalmente en el Cuaderno 12 (mayo-junio de 1932). Como en otros pasajes de los *Cuadernos*, la reflexión sobre la condición escolar se yuxtapone con la cuestión intelectual, en tanto «La escuela es el instrumento para producir intelectuales de diferente grado».¹ El Cuaderno tenía una ambición vasta, es decir, una articulada investigación sobre los intelectuales capaz de ordenar las innumerables notas dispersas al respecto. Sin embargo, Gramsci abandona el mismo después de la transcripción de solo cinco textos del Cuaderno 4 (§§ 49-51, 55 y 72, escritos

¹ Q 12, § 1: CC, 3, p. 10. Con la sigla CC remitiré a la siguiente traducción: A. Gramsci, *Cuadernos de la cárcel*, 3 vol., traducción y notas de A. J. Antón Fernández, introducciones e itinerarios de lectura de A. Garrido, Madrid, Akal, 2023.

en noviembre de 1930) en tres textos; en ellos, retoma la crítica a la reforma educativa gentiliana y la propuesta de la escuela unitaria.²

La fortuna de la noción de revolución pasiva gramsciana ha sido tardía.³ Las primeras indagaciones aparecen recién en los años setenta con los trabajos de Gerratana (1972), Buci Glucksmann (1975) o De Felice (1977).⁴ Luego de la retracción hacia fines de los años Ochenta y Noventa, en el nuevo ciclo de estudios gramscianos iniciado la categoría ha animado innumerables exploraciones, polémicas y usos. Sin embargo, en el ámbito pedagógico, la circulación de la fórmula ha sido más bien escasa, tanto en los importantes estudios de los años Setenta a manos de Manacorda, Broccoli, Ragazzini⁵ o García Huidobro⁶ como en los Ochenta Scuderi, Monasta, o Tavares;⁷ e incluso en interpretaciones más recientes.

El artículo asume la revolución pasiva como una fórmula heurística,⁸ es decir, como una perspectiva general que organiza (en diferentes sentidos y tiempos) la investigación carcelaria en torno a la crisis de hegemonía y recomposición del orden burgués. Desde este marco,

² Para la datación de las notas carcelarias, se siguen las indicaciones propuestas por G. Cospito, *L'Edizione nazionale dei Quaderni del carcere*, «Laboratoire italien», 18, 2016, pp. 7-18. Por motivos de extensión, el artículo jerarquiza el Cuaderno 12 en la fundamentación de la hipótesis teórica. Pero vale señalar que sería de interés ahondar en la dinámica propia del Cuaderno 4 a fin de mostrar los nexos entre la reflexión sobre el tópico educativo y la cuestión de la revolución pasiva; en particular, se podría explorar la articulación entre tres notas sucesivas: la crítica a la reforma gentiliana (Q 4, § 55), la impugnación a la dialéctica croceana-gentiliana (Q 4, § 56) y la primera referencia a la revolución pasiva (Q 4, § 57).

³ M. Modonesi, *Introduzione* en *Rivoluzione passiva*, a cura di Id., Roma, Unicopli, 2020, pp. 7-20; G. Liguori, *La tardiva fortuna del concetto di "rivoluzione passiva" (1972-1980)*, «Critica marxista», 2022, 6, pp. 46-56.

⁴ V. Gerratana, *Il popolo delle scimmie tra reazione e rivoluzione passiva*, «Rinascita», 1972, 42, pp. 31-33; C. Buci Glucksmann, *Gramsci et l'État*, Paris, Fayard, 1975; F. De Felice, *Rivoluzione passiva, fascismo, americanismo in Gramsci*, en *Politica e storia in Gramsci*, a cura di F. Ferri, Vol. 1, Editori Riuniti, Roma, 1977, pp. 161-220.

⁵ M. A. Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, Roma, Armando, 1970; A. Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, Firenze, Nuova Italia, 1972; D. Ragazzini, *Società industriale e formazione umana nel pensiero di Gramsci*, Roma, Editori Riuniti, 1976.

⁶ J. García Huidobro, *Educación, conciencia y sociedad: el pensamiento educacional de Antonio Gramsci*. Tesis de doctorado. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université Catholique de Louvain, 1976.

⁷ G. Scuderi, *Antonio Gramsci e il problema pedagogico*, Catania, CUECM, 1985; A. Monasta, *L'educazione tradita. Criteri per una diversa valutazione complessiva dei Quaderni del carcere di Antonio Gramsci*, Pisa, Giardini Editori e Stampatori, 1985; J. D. Tavares, *Educação e Hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci*. Tesis de doctorado. Universidade Estadual de Campinas, 1985.

⁸ P. D. Thomas, *Gramsci's revolutions: passive and permanent*, «Modern Intellectual History», *Gramsci's Revolutions: Passive and Permanent*, «Modern Intellectual History», XVII, 2020, n. 1, pp. 117-46.

se interpreta el análisis de la reforma gentiliana y la propuesta de la escuela unitaria por parte de Gramsci. El escrito tiene tres apartados. El primero se centra en el análisis de la reforma educativa diseñada por el primer Ministro de Instrucción Pública del fascismo: Giovanni Gentile (1922-1923); el segundo se concentra en la originalidad de la propuesta de la escuela unitaria gramsciana que opera como un mito y una anti-revolución pasiva. A modo de cierre, se realiza un breve balance del escrito y se señala la relevancia de colocar en diálogo la reflexión educativa carcelaria con las problemáticas político-teóricas que estructuran a los *Cuadernos*.

La reforma de Giovanni Gentile en clave de revolución pasiva: entre fascismo y americanismo

Con una dilatación creciente en los *Cuadernos*, la fórmula revolución pasiva es una de las categorías que más signan y atraviesan la reflexión carcelaria. Al principio, Gramsci la aplica al *Risorgimento* pero luego la extiende «a toda época compleja de cambios históricos», tal como afirma en la nota 62 (*Pasado y Presente*) del Cuaderno misceláneo 15 (junio-julio de 1933). En este sentido, la fórmula aprehende fenómenos políticos del siglo XX como el fascismo italiano o el americanismo (e incluso la complejidad de la construcción del socialismo en la Urss). Se trata de fenómenos que surgen o se expanden en la fase histórica sucesiva a la Primera guerra mundial y la Revolución de octubre, es decir, cuando la burguesía se ve compelida a responder a la emergencia de las masas en la vida política y a la crisis de hegemonía. En extrema síntesis, se podría decir que la revolución pasiva capta la emergencia, simultáneamente, de un nuevo gobierno de las masas y de la economía en los años Veinte-Treinta. Ante un Estado liberal en disolución y un aparato hegemónico resquebrajado, las clases dominantes buscaban la reconstrucción de una nueva hegemonía.

Gramsci concentra parte de su atención en Estados Unidos que, aún golpeados por la crisis económica de 1929, aparecían como el país con mayor capacidad de innovación tecnológica (el taylorismo) y de suscitar nuevas formas de regulación de la economía (salarios y consumos altos, característicos del fordismo). Aunque el proceso era contradictorio y el americanismo todavía se encontraba en

una fase económica-corporativa, Gramsci advierte la expansión del modelo ante una Europa que mostraba una sofisticada tradición y superestructura, pero también improductividad y parasitismo. El país del norte emergía como el sujeto dominante de la revolución pasiva mundial, pero Gramsci plantea serias dudas sobre su capacidad de superación de la crisis; el fordismo/americanismo era un fenómeno progresivo porque empleaba la racionalidad científica en los procesos de trabajo o mejoraba las condiciones de vida del proletariado, pero para Gramsci no aparecía como capaz de difundir una nueva forma de civilidad en Europa.⁹

Las reflexiones gramscianas sobre las revoluciones pasivas de los años Veinte-Treinta se desarrollan en momentos donde la economía se volvía más interdependiente y se asistía a una crisis marcada por la contradicción entre el cosmopolitismo de la economía y el nacionalismo de la política, es decir, la incapacidad o límites de las clases dirigentes para adecuar el momento político al cosmopolitismo de la economía. Se trataba de una nueva fase histórica: la organización de una economía programática tendía a sustituir al viejo individualismo económico y la lucha de clases asumía ya no la forma de una guerra de movimientos o ataque frontal sino una guerra de posiciones donde la burguesía pretendía moldear integral y molecularmente al desafío revolucionario. En los *Cuadernos* se plantea no una identificación, pero sí una articulación teórica entre revolución pasiva y guerra de posiciones, es decir, entre las dinámicas político-económicas de los años Veinte-Treinta y la forma que asumió la lucha política; una articulación que paulatinamente se volverá decisiva en el análisis en la reflexión carcelaria sobre la recomposición de la hegemonía ante un escenario post liberal y un Estado que se tornaba integral.¹⁰

A través del método historiográfico analógico, Gramsci establece un paralelo entre el liberalismo del siglo XIX y el fascismo italiano. En las primeras notas del Cuaderno especial 10 (mediados de abril-mediados de mayo de 1932) y también en cartas de abril y junio de 1932 (donde manifiesta su contrapunto con la filosofía de Croce), Gramsci sostiene que el fascismo era un intento de forma de revolución pasiva

⁹ Cfr. G. Vacca, *Modernità alternative. Il Novecento di Antonio Gramsci*, Torino, Einaudi, 2017.

¹⁰ Cfr. F. Frosini, *La religione dell'uomo moderno. Politica e verità nei «Quaderni del carcere» di Antonio Gramsci*, Roma, Carocci, 2010; G. Cospito, *Il ritmo del pensiero. Per una lettura diacronica dei «Quaderni del carcere» di Gramsci*, Napoli, Bibliopolis, 2011; M. Mustè, *Rivoluzioni passive*, Roma, Viella, 2022.

propia del siglo XX, como lo fue el liberalismo en el siglo precedente. Fundada sobre el paradigma de la traducción, la revolución pasiva fascista aparecía como un modelo de respuesta arquetípico a un problema italiano, pero que a la vez, era europeo: la reconstrucción de la hegemonía burguesa en la posguerra y la necesidad de responder a las tendencias desatadas por el americanismo.¹¹ Atento a las polémicas sobre el corporativismo al interior del régimen y en paralelo al segundo Congreso de estudios sindicales y corporativos promovidos por el fascismo (entre el 5 y el 8 de mayo de 1932 en la ciudad de Ferrara), Gramsci retoma, en la segunda mitad de mayo de 1932, reflexiones precedentes del Cuaderno 8 sobre el corporativismo fascista y su capacidad para incorporar elementos del americanismo y el fordismo a fin de superar la crisis.¹² En simultaneo a la escritura del Cuaderno 12, analiza la propuesta corporativista en términos de una revolución pasiva que pretendía introducir desde el Estado modificaciones “más o menos profundas” en la estructura económica, acentuando la socialización y cooperación de la producción (economía programática) sin por ello alterar en lo sustancial la tasa de ganancia y neutralizando la actividad política autónoma de las masas. Conducido el proceso por las clases dirigentes tradicionales, Gramsci expresa dudas sobre la capacidad del corporativismo fascista de efectivamente desarrollar las fuerzas productivas.

Existe un vínculo orgánico entre la categoría de revolución pasiva y la crisis de hegemonía de los años Veinte-Treinta; esta crisis integral no supone un evento catastrófico sino una dinámica contradictoria entre fuerzas que compromete a todos los planos del orden social.¹³ Ninguno de los modelos en pugna, ya sea el fascismo, el americanismo o la Urss aparecían en condiciones de resolver a la misma, por lo que el escenario se volvía sumamente crítico.¹⁴ En el análisis gramsciano la profundidad de la crisis alcanza a la propia escena educativa:

¹¹ Cfr. P. Maltese, *La pedagogia industrialista di Gramsci. Rileggendo il Quaderno 22*, «Educazione. Giornale di pedagogia critica», I, 2012, 1, pp. 95-114.

¹² Cfr. Q 10 I, § 9.

¹³ Cfr. A. Artese, *Crisis y revolución pasiva en los Cuadernos de la cárcel*, en *Antonio Gramsci: aproximaciones y (re)lecturas desde América Latina*, a cargo de H. Oviña, Buenos Aires, Muchos Mundos Ediciones, 2023, pp. 235-64: 241-68.

¹⁴ Cfr. G. Vacca, *Vida y pensamiento de Antonio Gramsci: 1926-1937*, Madrid, Ediciones Akal, 2020.

[...] la crisis del programa y de la organización educativa, es decir, de la orientación general que se da a la política de formación de los cuadros intelectuales modernos, es en gran parte un aspecto y una complicación de la crisis orgánica más omniabarcante y general.¹⁵

El análisis de la reforma educativa de Giovanni Gentile (1922-1923) por parte de Gramsci es inseparable de la crisis de hegemonía y los intentos de recomposición del orden en clave de revolución pasiva. La reforma consistió en una serie de medidas que diseñaron una nueva gramática escolar y se presentaban como un intento de resolución de la crisis en el plano educativo. Sin embargo, en línea con la fase histórica de la revolución pasiva descrita por Gramsci, la reforma era incapaz de ello; su propósito más bien era paralizar la iniciativa de las clases subalternas en el plano educativo a través de absorción pasiva de la actividad de las masas. En sintonía con las reflexiones de Gramsci sobre el tratamiento de la dialéctica hegeliana por parte de Croce y Gentile,¹⁶ se podría decir que la reforma educativa del régimen suponía una «dialéctica domesticada» donde la antítesis (la reforma) absorbía la tesis (las demandas educativas de las clases subalternas) sin realizar cambios significativos en esta última. En paralelo al Cuaderno 12, en el Cuaderno 10 I, § 6 (*Croce y la tradición historiográfica italiana*, mediados de mayo de 1932) y retomando reflexiones precedentes del § 25 del Cuaderno 8 (*Risorgimento*, enero de 1932), Gramsci vuelve a vincular la fórmula revolución pasiva a la categoría revolución-restauración que llamativamente atribuye a Edgar Quinet.¹⁷ Precisamente esta impronta ambigua de la revolución pasiva, permite aprehender la complejidad de la reforma gentiliana que oscilaba entre un carácter regresivo al responder a las clases tradicionales y una impronta creativa al introducir una novedosa arquitectura escolar. Así, por ejemplo, la reforma introducía la religión como contenido obligatorio en la escuela elemental, o bien producía una fragmentación del sistema educativo que terminaba por concentrar los circuitos educativos privilegiados para la clase dominante, mientras la demanda educativa de las clases subalternas era canalizada en escuelas profesionales.

¹⁵ Q 12, § 1: CC, 3, p. 21.

¹⁶ Cfr. Q 10 II, § 41, *Puntos de referencia para un ensayo sobre Croce* (junio-agosto de 1932).

¹⁷ Cfr. A. Di Meo, *Decifrare Gramsci. Una lettura filologica*, Roma, Bordeaux, 2020.

Sin dudas, asimilar la reforma educativa de Gentile al fascismo es un reduccionismo. Aún considerada por Mussolini como “la más fascistas de las reformas”, no era expresión cabal del programa escolar fascista (que por entonces el régimen carecía); además, la reforma contaba con una historia conceptual previa a la marcha sobre Roma. En este sentido, la reforma gentiliana no era estrictamente fascista sino más bien conservadora. Pero aún así, se considera que en los *Cuadernos* la reforma es interpretada por Gramsci al interior de la fase histórica de la revolución pasiva y, por ende, como parte de la guerra de posiciones. Es cierto que con posterioridad a la gestión de Gentile, se introdujeron cambios significativos en la reforma.¹⁸ Entre ellos, destacan las iniciativas del Ministro de Instrucción Pública Giuseppe Belluzzo (1928-1929) que buscó ponderar la formación técnico-profesional (y hasta polemizó con Gentile que defendía la centralidad de la formación desinteresada); o bien, los Pactos Lateranenses (febrero de 1929) que ampliaron las facultades de la iglesia en materia educativa (por ejemplo: la instrucción religiosa dejó de ser “fundamento y coronación de la escuela elemental”, tal como bregaba la reforma Gentile, para transformarse en “fundamento y coronación de la instrucción pública”). Pero Gramsci no se detiene en la especificidad de las modificaciones; más bien interpreta a las mismas al interior del ciclo abierto por la reforma gentiliana, es decir, de una reforma que, como parte de la fase histórica de la revolución pasiva abierta a inicios de los años Veinte, había conformado una nueva gramática educativa. Se podría sugerir que Gramsci aplica a la reforma gentiliana aquel criterio que sugiere en el Cuaderno 15, § 11 (*Maquiavelo*, abril-mayo de 1933): la revolución pasiva supone «modificaciones moleculares que en realidad modifican progresivamente la composición de fuerzas anterior, y por lo tanto devienen matriz para nuevas modificaciones».¹⁹ Al proponer la reforma gentiliana una nueva matriz escolar a inicios de los años Veinte, los cambios sucesivos se plegaban a dicha matriz.

Para Gramsci el fascismo como agente europeo de la revolución pasiva mostraba límites para dirimir la crisis de hegemonía y res-

¹⁸ Cfr. J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.

¹⁹ CC, 3, p. 235.

ponder a las nuevas formas de vida y organización suscitadas por el americanismo y fordismo; expresaba la incapacidad de las clases dirigentes tradicionales para adecuar el momento político al cosmopolitismo de la economía. El asunto se reeditaba en la esfera educativa. Pero no solo el fascismo contaba con límites para resolver la crisis educativa en los años Veinte. Gramsci evalúa otras alternativas pedagógicas a escala nacional o internacional que tampoco estaban en condiciones de resolver tal crisis: el escolanovismo, no sólo por su espontaneísmo, sino sobre todo por la articulación esnobista entre trabajo intelectual y manual; las propuestas al estilo de León Trosky que según Gramsci pretendían aplicar medios coercitivos exteriores para acelerar «la disciplina y el orden en la producción; de adecuar las costumbres a las necesidades del trabajo»;²⁰ e incluso, como se plantea en el próximo apartado, la propia propuesta educativa de la Urss.

La escuela unitaria: una original anti revolución pasiva (nacional y cosmopolita)

En la nota 50 del Cuaderno 4 y su reescritura en el Cuaderno 12, § 1, se sintetiza la propuesta educativa gramsciana. La escuela unitaria contaba con dos fases: una fase activa y otra creativa. La primera que tenía una impronta más bien «dogmática» no duraría más de «3-4 años»; estaba destinada a promover una formación desinteresada y a luchar «contra las concepciones dadas por los diversos ambientes sociales tradicionales, o sea las concepciones que pueden llamarse folklóricas». Junto a la enseñanza de las primeras nociones «instrumentales» de la instrucción (leer, escribir, matemáticas, geografía, historia) se desarrollan las primeras nociones acerca del Estado y la sociedad. De igual modo, el carácter dogmático de esta fase, aclara Gramsci, debía ser «atemperado», es decir, no volverse una disciplina mecánica; se trataba más bien de un «conformismo dinámico» destinado a nivelar el acceso a ciertas destrezas y saberes generales por parte de las clases subalternas. La segunda fase que «no debería durar más de seis años» era la «fase decisiva», en las que se tendía a fomentar «la autodisciplina intelectual y autonomía moral necesarias para la ulterior especialización, bien sea de carácter científico (estudios universitarios), bien sea de carácter inmediatamente práctico-productivo».²¹ La distinción en-

²⁰ Q 22, § 11: CC, 3, p. 606 (*Racionalización de la producción y del trabajo*).

²¹ Q 12, § 1: CC, 3, pp. 25-26.

tre las fases era lógica, antes que cronológica, ya que el conjunto de la escuela unitaria permanecía animada por un principio activo, siendo la fase creativa su coronación.²²

De manera frecuente entre los estudios pedagógicos gramscianos se ha tendido a asimilar la escuela unitaria gramsciana con la propuesta que Marx formula en la *Crítica del Programa de Gotha* (1875) de una formación politécnica para el proletariado. Es cierto que Gramsci conocía tanto la propuesta como los debates y experiencias al interior de la Urss al respecto; entre estos, destaca la iniciativa de la escuela única de trabajo soviética delineada por Nadezhda Krúpskaya. Mario A. Manacorda fue uno de los principales estudiosos pedagógicos de Gramsci que tendió a homologar la alternativa pedagógica gramsciana con la formación politécnica en Marx y con las propuestas educativas forjadas en la URSS.²³ Se trató de una operación que ha tenido amplia repercusión no solo en Italia sino también en el mundo anglófono²⁴ y en América Latina.²⁵ Sin embargo, Gramsci no hace referencia a la formación politécnica en los *Cuadernos*. Uno de los efectos de la lectura manacordiana ha sido situar a Gramsci dentro de la tradición pedagógica soviética y restarle originalidad a la propuesta de la escuela unitaria.

Según Gramsci, la Urss se encontraba aún en una fase económico-corporativa y contaba con límites para dirimir la crisis de hegemonía y educativa de su época. En otras palabras, la fase histórica de la revolución pasiva también alcanzaba a la propia construcción del socialismo. Elementos propios de la categoría de revolución pasiva se entremezclan en la reflexión gramsciana sobre la Urss: transformaciones planteadas desde «lo alto» (y, por ende, el peligro de la «estadolatría») o la guerra de posiciones para indicar tanto la posición de la Urss en el escenario internacional, como los inauditos desafíos que debía afrontar internamente. En este sentido, la ausencia de referencia a la fórmula “formación politécnica” en los *Cuadernos* no sólo

²² Cfr. M. Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017.

²³ Cfr. M. A. Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, Roma, Armando, 1972.

²⁴ H. Entwistle, *Antonio Gramsci: Conservative Schooling for Radical Politics*, Boston, Routledge & Kegan Paul, 1979.

²⁵ Por ejemplo: E. Zuleta, *Teoría socialista de la educación en las notas y apuntes de Antonio Gramsci*. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de México, 1980; P. Nosella, *A escola de Gramsci*, São Paulo, Cortez, 1992.

sería una toma de cierta distancia respecto a la impronta económico-corporativa de la pedagogía soviética; también la proposición de un original proyecto pedagógico que establecía una novedosa conexión entre producción y hegemonía, y estaba destinado a insertarse en un escenario de guerra de posiciones (simultáneamente nacional e internacional).

Obviamente, la propuesta de la escuela unitaria gramsciana guarda deudas con el comunismo soviético, pero se corre un riesgo de reduccionismo.²⁶ Diversas fuentes pedagógicas convergen en su propuesta pedagógica. Sin pretensión de exhaustividad, se podrían, al menos, señalar influencias tales como: a) la tradición pedagógica neoidealista que en Italia contaba con una considerable gravitación e incluso había alcanzado a las propias reflexiones pedagógicas de Gramsci en sus años juveniles en Turín. Entre otras figuras, destacan Lombardo Radice o el propio Giovanni Gentile. Así, por ejemplo, la propuesta de una «formación desinteresada» (que también circulaba entre el medio socialista italiano turinés) será reapropiada por el sardo; b) el activismo pedagógico. Si bien es cierto que Gramsci no contaba con un conocimiento sutil de este heterogéneo y complejo movimiento, es relevante el escolanovismo en su propuesta educativa (por ejemplo, cuando en el Cuaderno 12, § 1 explicita uno de los principios de tal propuesta: «Toda la escuela unitaria es activa...»); c) la reforma de la escuela en Austria diseñada por el dirigente socialdemócrata Otto Glöckel que Gramsci conoció de manera directa durante su estadía en Viena (diciembre 1923-mayo 1924). Era una reforma, en cierta medida, paralela y complementaria respecto a la propuesta educativa de los bolcheviques en la Urss, ya que, si bien surgía desde el movimiento obrero, se insertaba en una de las áreas más desarrolladas de Europa occidental.²⁷

Mientras la gramática escolar soviética era esencialmente una escuela politécnica, la reflexión gramsciana suponía una escuela unifica-

²⁶ Por ejemplo, en el Cuaderno 4, § 45, *Estructura y superestructuras* (octubre-noviembre de 1930), Gramsci realiza una referencia explícita al programa de abril de 1917 de Lenin donde expone su concepción de la escuela única (aunque, en rigor, el pasaje fue redactado por Nadezhda Krúpskaya).

²⁷ Cfr. P. Cardoni, *Note su Gramsci e la riforma della scuola in Austria*, «Scuola e città», XXXV, 1984, pp. 145-61; 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, pp. 61-72.

da con características marcadamente humanistas. La impronta elitista de la formación desinteresada era traducida en términos de una formación histórico-humanística que se articulaba con la enseñanza de las especialidades propias del mundo laboral. La definición amplia del nuevo intelectual que Gramsci sintetiza en la última nota del Cuaderno 12 como «especialista + político» permite captar no sólo el nudo de la propuesta de la escuela unitaria; también las líneas para superar en el plano pedagógico la crisis de hegemonía: por un lado, democratizar la cultura, ampliando la base de aquellos que pueden aspirar a la calificación de dirigentes; por otro, responder a las nuevas demandas sociales, técnicas u organizativas del americanismo y fordismo.

Se podría decir que existe un isomorfismo entre la propuesta política de la Constituyente y la escuela unitaria en los *Cuadernos*. En el marco del análisis del fascismo como agente europeo de la revolución pasiva, Gramsci diseña una estrategia original para el caso italiano: una plataforma unitaria de todos los partidos antifascistas dirigida a la lucha contra el régimen para devolver a las clases subalternas la iniciativa. Gramsci hace referencia a la Constituyente en las conversaciones en el patio de la cárcel de Turi con camaradas del partido en otoño de 1930; también de manera explícita en el Cuaderno 8, § 83 (*Pasado y Presente*, marzo de 1932) y en el Cuaderno 19, § 19 (*Momentos de la vida intensamente colectiva y unitaria en el desarrollo nacional del pueblo italiano*, mayo de 1932). En ambas notas remite a acontecimientos de 1919: la primera alude críticamente al discurso pronunciado por Giolitti en Dronero el 12 de octubre que le otorgaba al Parlamento una función constituyente para decidir los destinos del país y, por tanto, la escindía de toda «agitación política popular»; la segunda, reflexiona sobre las elecciones políticas de 1919 que, en base al sufragio universal masculino y la ley electoral proporcional, habían tenido un carácter constituyente al obligar a la parte más activa del pueblo a sopesar propuestas y, en consecuencia, promover la unificación del pueblo-nación. Tanto el debate con los camaradas en el patio de Turi, como las notas referidas son prácticamente simultáneas a la elaboración de la propuesta pedagógica de Gramsci (Cuaderno 4, § 50, *La escuela unitaria*, noviembre de 1930, y el Cuaderno 12, mayo-junio de 1932).

Además de la temporalidad similar, el paralelo entre la Constituyente y la escuela unitaria se fundamenta en que ambas tienen una

función de mito, en el sentido de propuestas simultáneamente utópicas y factibles, destinadas a la unificación hegemónica de las clases subalternas; eran, en suma, alternativas sumamente originales para los problemas político-educativos italianos.²⁸ Pero, a su vez, estas propuestas a escala nacional son inseparables de los desafíos a escala global que Gramsci divisa en la fase histórica de revolución pasiva y, por ende, de neutralización del desafío revolucionario. En este sentido, la escuela unitaria se constituye en una respuesta nacional a tendencias irreversibles en el plano global como aquellas suscitadas por el americanismo y fordismo; formaba parte del intento de forjar un americanismo «no de marca americana».²⁹ Con todo, la escuela unitaria opera como un mito destinado a retomar la capacidad hegemónica de las clases subalternas en momentos de crisis orgánica, guerra de posiciones y reflujo del movimiento obrero internacional.

A modo de cierre

Si bien en el Cuaderno especial 12 (al igual que en los Cuadernos 1, 4 o 29) la reflexión educativa de Gramsci se torna explícita, resulta impropio aislar la cuestión pedagógica del *corpus* gramsciano. A través del *oxímoron* revolución pasiva, el artículo buscó dar cuenta de la naturaleza dialógica del pensamiento gramsciano³⁰ y, en concreto, situar el Cuaderno 12 al interior de la reflexión más general sobre la crisis orgánica de los años Veinte-Treinta.

En la primera parte, el escrito intentó mostrar que el análisis gramsciano de la reforma de Gentile forma parte de la reflexión más general sobre el fascismo y el americanismo como recomposiciones pasivas de la hegemonía burguesa. Si bien en ciertos pasajes de los *Cuadernos* se abren preguntas sobre la capacidad del corporativismo fascista para superar la crisis orgánica de los años Veinte-Treinta, desde sus primeras reflexiones (noviembre de 1930), Gramsci no deja dudas sobre la incapacidad de la reforma gentiliana para sortear la cri-

²⁸ Por razones de extensión, no es posible ahondar sobre la categoría de *mito* gramsciana. Además de las referencias introductorias en el *Diccionario gramsciano* (disponible en italiano, portugués y castellano), se sugiere F. Frosini, *Democracia, mito y religión: El Maquiavelo de Gramsci entre Georges Sorel y Luigi Russo*, en *Reflexões sobre Maquiavel*, org. por R. Salatini y M. Del Roio, São Paulo, Cultura Acadêmica, 2014, pp. 173-93.

²⁹ Q 22, § 15: CC, 3, p. 619.

³⁰ Cfr. G. Baratta, *Le rose e i Quaderni. Il pensiero dialogico di Antonio Gramsci*, Roma, Carocci, 2003.

sis en cuestión y responder a las exigencias propias del americanismo. Pero la imposibilidad de sutura de la crisis no era solo del fascismo; también incluía al americanismo o incluso a la propia Urss. Esta imposibilidad abría un escenario sumamente crítico donde se inserta la propuesta de la escuela unitaria. En este sentido, el segundo apartado pretendió comprender la escuela unitaria como una propuesta sumamente original que estaba destinada a superar la crisis orgánica en el plano educativo. Más allá de la factibilidad o no de la propuesta, la escuela unitaria opera como un mito destinado a (re)suscitar la iniciativa de las clases subalternas en una fase histórica de revolución pasiva, guerra de posiciones y lucha entre diversas hegemonías-pedagogías.

Antonio Gramsci e Igiaba Scego. Per un'educazione postcoloniale attraverso la letteratura

Saskia Kroonenberg
saskia.kroonenberg@ru.nl

Received: 18.01.2025 - Accepted: 31.03.2025 - Published: 30.06.2025

Abstract

Questo saggio analizza il potenziale pedagogico della letteratura, in particolare della letteratura postcoloniale contemporanea, da una prospettiva gramsciana. Partendo dalla constatazione che Antonio Gramsci ha avuto una grande influenza sulla teoria postcoloniale anglofona, si propone di applicare il suo pensiero al contesto della letteratura postcoloniale italiana odierna. A tal fine, questo contributo si concentra sul pensiero di Gramsci sulla pedagogia in relazione alla letteratura e alla cultura, al tema della subalternità, e alla formazione del soggetto, come descritto nei *Quaderni del carcere*. Si confronta il suo pensiero con il caso di studio di *Figli dello stesso cielo. Il razzismo e il colonialismo raccontati ai ragazzi* (2021) di Igiaba Scego. Questo libro per bambini intreccia storia, esperienza vissuta e fabulazione per spiegare come la storia fascista e coloniale dell'Italia continui, tutt'ora, a condizionare il paese. Attraverso l'uso di concetti gramsciani, il saggio esplora come questa e altre narrazioni simili possano contribuire a un'educazione postcoloniale e, potenzialmente, a una trasformazione critica della società italiana e dei suoi abitanti.

Keywords

Antonio Gramsci, Igiaba Scego, letteratura per l'infanzia, pedagogia, educazione postcoloniale, subalterno, molecolare

Antonio Gramsci and Igiaba Scego. For a Postcolonial Education through Literature

Abstract

This article investigates the pedagogical potential of literature, specifically contemporary postcolonial literature, from a Gramscian perspective. Starting from the observation that Antonio Gramsci has been a major influence in Anglophone postcolonial theory, it aims to translate his thoughts to the context of contemporary Italian postcolonial literature. To this end, it focuses on Gramsci's outlook on pedagogy in relation to literature and culture, the theme of subalternity, and subject formation as described in the *Quaderni del carcere*. It confronts his thoughts with a case study of *Figli dello stesso cielo. Il razzismo e il colonialismo raccontati ai ragazzi* (2021) by Igiaba Scego. This children's book combines history, lived experience, and fabulation, in order to explain how Italy's fascist and colonialist history still affects the present. Making use of Gramscian concepts, this essay explores how this and similar narratives could contribute to a postcolonial education in, and possibly a critical transformation of Italian society and its inhabitants.

Keywords

Antonio Gramsci, Igiaba Scego, Children's Literature, Pedagogy, Postcolonial Education, Subaltern, Molecular

Antonio Gramsci e Igiaba Scego. Per un'educazione postcoloniale attraverso la letteratura

Saskia Kroonenberg

1. Introduzione

«senza scuola non c'è futuro»¹

Nel presente articolo² ci si chiede come il pensiero di Antonio Gramsci possa aiutare a capire meglio quale ruolo pedagogico possa svolgere la letteratura, in particolare quella cosiddetta postcoloniale, nell'educazione degli italiani per ciò che riguarda il passato coloniale del paese e, in base a quel passato, l'attuale rapporto con il razzismo vissuto da molte/i abitanti della penisola e delle isole italiane. La riflessione pedagogica di Gramsci fornirà il paradigma teorico a questo lavoro: una riflessione che serve per andare «oltre la subalternità»,³ sfidando il folklore/senso comune, e trasformando la soggettività subalterna in una di tipo dirigente. Pertanto, in questo articolo, si propone una lettura «postcoloniale» del pensiero pedagogico e filosofico di Gramsci, ponendo l'enfasi sull'importanza da questo data alla letteratura. Partendo da simili presupposti, si propone di studiare un testo letterario-pedagogico postcoloniale contemporaneo quale caso di studio.

Mentre Gramsci notava nel Quaderno 21, § 1, scritto negli anni 1934-1935, una «non esistenza di una letteratura per l'infanzia»⁴ italiana, oggi possiamo osservare quanto questo campo di letteratura sia maturato, fino ad arrivare alla formazione, tra le altre, di una vera e propria «letteratura postcoloniale per l'infanzia».⁵ Il libro *Figli dello stesso cielo. Il razzismo e il colonialismo raccontati ai ragazzi* (Piemme, 2021), scritto da Igiaba Scego, pedagoga e autrice di vari romanzi, storie e

¹ I. Scego, *Figli dello stesso cielo. Il razzismo e il colonialismo raccontati ai ragazzi*, Milano, Piemme, 2021, p. 127.

² Vorrei ringraziare Chiara Meta, Emilie Faedo Della Giustina, Ketty Iannantuono e Mauro Puddu per aver letto e avermi aiutata a revisionare questo articolo.

³ M. Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017.

⁴ *QC*, p. 2019.

⁵ A. Finozzi, *La letteratura postcoloniale per l'infanzia (2010-2022)*, Firenze, Franco Cesati, 2023.

saggi, ne fornisce un caso esemplare. Il libro si rivolge in modo esplicito alle giovani generazioni, cercando di spiegare in che cosa consiste(va) il colonialismo. Nella narrazione, il nonno paterno somalo appare a Scego in vari sogni e le racconta come ha vissuto in Somalia il colonialismo italiano, sia prima che durante l'epoca fascista. Collegando in tal modo storie di famiglia, fantasia e Storia con la S maiuscola al mondo contemporaneo, Scego riesce a spiegare cosa sia stato il colonialismo e come si colleghi al presente. Criticando come «[n]ella scuola italiana si parla ancora troppo poco di colonialismo e in particolare di colonialismo italiano»,⁶ l'autrice ha dunque realizzato un intervento postcoloniale-letterario pedagogico.

Igiaba Scego, nata a Roma nel 1974 da due genitori somali, è una delle più conosciute scrittrici italiane che si occupano di temi postcoloniali. Con i suoi scritti cerca di dimostrare come il passato non è ancora passato, e come il mondo «grande e terribile» di ieri è tale ancora oggi. Scego non è solo scrittrice, è anche attivista, e ha un dottorato in pedagogia. Non sorprende quindi che diversi suoi lavori si rivolgano a un pubblico giovane. Il suo primo romanzo, *La nomade che amava Alfred Hitchcock / Ari raacato jecleeyd Alfred Hitchcock*, pubblicato nel 2003 da Sinnos, casa editrice specializzata in letteratura per l'infanzia, descrive la gioventù di sua madre, inclusa la sua vita nomade, e i giochi e libri ai quali aveva accesso. Un secondo esempio è l'edizione scolastica di *La mia casa è dove sono* (2012), in cui descrive le sue riflessioni sullo spostamento in Italia dalla Somalia, partendo dalle fiabe somale (*fiabe splatter* e *fiabe tarantinate*) che sua madre usava raccontarle. Allo stesso modo, anche in *Figli dello stesso cielo. Il razzismo e il colonialismo raccontati ai ragazzi* (2021), l'autrice si rivolge esplicitamente alle giovani generazioni. Scego, dunque, sembra voler educare il pubblico italiano sul passato e presente (post)coloniale, partendo proprio dai più piccoli.

Il contesto storico nel quale lavorava Gramsci era ovviamente ben diverso, forse incomparabilmente diverso, rispetto a quello nel quale si trova a riflettere e scrivere Scego. Un obiettivo pertanto del presente lavoro è quello di operare una possibile “traduzione”⁷ (per imperfetta che sia) di Gramsci dal suo al nostro tempo.

⁶ Scego, *Figli dello stesso cielo*, cit., p. 186.

⁷ Sulla nozione gramsciana di traducibilità vedi, tra gli altri, D. Boothman, *Traducibilità e traduzione*, in *Le parole di Gramsci*, a cura di F. Frosini e G. Liguori, Roma, Carocci, 2004, pp. 237-55; G. Cospito, *Sui concetti di traducibilità e filosofia della praxis*, in *Egemonia e modernità: Gramsci in Italia e*

Un motivo fondamentale per esaminare il pensiero gramsciano in collegamento al pensiero e alla letteratura postcoloniale italiana risiede nell’eredità intellettuale che Gramsci ha lasciato nell’ambito della teoria postcoloniale. Come è stato ampiamente documentato negli ultimi anni, alcuni termini, inclusi “egemonia” e “subalterno”, sono stati fondamentali per gli studi postcoloniali, soprattutto quelli anglofoni; tali termini e relative nozioni sono stati sviluppati in altri contesti storici e geografici, assumendo significati molto diversi da quelli inizialmente attribuiti da Gramsci.⁸ Gli studi subalterni, il pensiero di Gayatri Chakravorty Spivak, Edward W. Said, Stuart Hall ecc., si riferiscono tutti a Gramsci; anche se nella maggior parte dei casi, a causa della scarsa accessibilità degli scritti gramsciani originali italiani (risolta, in parte, solo di recente) non si è sempre avuto un uso diretto dei suoi testi – a tal punto che ci si può chiedere se si possa ancora usare il nome di Gramsci a riguardo.⁹

Negli ultimi decenni, anche in Italia si è aperto un confronto e un dibattito storico e letterario rispetto al passato coloniale, basandosi spesso sul pensiero anglofono postcoloniale. In tale contesto, Gramsci ha svolto un ruolo ambivalente. È un intellettuale italiano, sì, ma se si tratta di *postcolonial theory*, viene letto piuttosto come un e insieme agli studiosi anglofoni – tanto che raramente il nome di Gramsci non è accompagnato da quello degli autori che l’hanno interpretato (es. Gramsci-Said, Gramsci-Spivak, etc.).¹⁰ Sempre di più sono le iniziative che cercano di integrare il pensiero postcoloniale anglofono e quello gramsciano nel contesto italiano, offrendo un ponte tra il pensiero anglofono, ispirato a Gramsci e oltre, e quello italiano, che sembra essere bisognoso di approcci teorici.¹¹ Anche negli studi gramsciani svolti in Italia si nota più interesse per i temi postcoloniali-

nella cultura internazionale, a cura di F. Frosini e F. Giasi, Roma, Viella, 2019, pp. 213-26; F. Frosini, *Sulla ‘Traducibilità’ nei Quaderni di Gramsci*, «Critica Marxista», VI, 2003, pp. 1-10; P. Thomas, *The Task of Translatability*, «International Gramsci Journal», vol. 3, 2020, n. 4, pp. 5-30.

⁸ Tra le molte altre fonti, vedi G. Vacca, P. Capuzzo, e G. Schirru (a cura di), *Studi gramsciani nel mondo. Gli studi culturali*, Bologna, il Mulino, 2008.

⁹ Per esempio, fu solo nel 2021 che l’intero Quaderno 25 sulla storia dei gruppi subalterni divenne accessibile per il pubblico anglofono: A. Gramsci, *Subaltern Social Groups. A Critical Edition of Prison Notebook 25*, a cura di e tradotto da J.A. Buttigieg e M.E. Green, New York, Columbia University Press, 2021.

¹⁰ Vedi per esempio, A. Comberiati, ‘Oltre lo steccato’. *Subaltern Italian Studies*, «Incontri. Rivista Europea Di Studi Italiani», 30, 2, 2015, pp. 144-46: 144.

¹¹ Si spiega l’assenza della teoria postcoloniale italiana dal fatto che l’Italia non ha avuto “il

li come (forse soprattutto) il tema del subalterno.¹² Il presente saggio intende fare parte di questa “svolta” verso una lettura in chiave postcoloniale di Gramsci, ovvero verso un’integrazione del pensiero gramsciano italiano e il pensiero e la letteratura postcoloniali in Italia.

In particolare, si argomenterà che dal punto di vista pedagogico ci sono vari elementi gramsciani che possiamo individuare nel racconto postcoloniale di Scego, tre dei quali verranno approfonditi. Essi includono: l’enfasi sulla letteratura (europea) come fondamento cruciale per la creazione di una comunità e per la formazione anche politica dei soggetti; in secondo luogo, un’esposizione storica delle strategie educative e culturali da parte dello Stato italiano colonialista, anche in relazione con il presente come vissuto dalla scrittrice, indicando una storicizzazione delle proprie circostanze (un “conosci te stesso”); e infine, una riflessione critica sul ruolo sociale e formativo della scuola.

2. Gramsci, letteratura, pedagogia

Il forte potenziale educativo-pedagogico della letteratura è spesso stato rilevato nella cultura e storia nazionale italiana. È stato ricordato, anche da Gramsci, come la percepita necessità dazegliana di “fare gli italiani” subito dopo il decollo dello Stato unitario sul finire dell’Ottocento, si collegava con l’avvenire del romanzo come elemento formativo nazionale.¹³ Non a caso lo stesso Gramsci, riflettendo sulla questione dell’assenza di un carattere nazionale-popolare della cultura italiana, sottolinea come il popolo italiano legga di preferenza

suo” Franz Fanon, come è stato il caso nel francese; ovvero, a causa del “successo” marginale dell’italianizzazione dei sudditi coloniali, sono relativamente pochi gli scrittori che fanno del *writing back* nella lingua italiana. Tra gli altri, vedi M. Mellino, *La critica postcoloniale. Decolonizzazione, capitalismo e cosmopolitismo nei postcolonial studies*, Milano, Meltemi, 2021, pp. 9-28; G. Parati, *Migration Italy: The Art of Talking Back in a Destination Country*, Toronto, University of Toronto Press, 2005; S. Ponzanesi, *La ‘svolta’ postcoloniale negli Studi italiani. Prospettive europee*, in *L’Italia postcoloniale*, a cura di C. Lombardi-Diop e C. Romeo, Firenze, Le Monnier, 2014, pp. 46-60.

¹² Per esempio, è da notare che la prima Ghilarza Summer School, tenuta dal 8 al 12 settembre 2014, fu dedicata alla coppia egemonico/subalterno, temi che sono stati fondamentali per gli studi postcoloniali. Per gli atti, vedi il numero speciale *Egemonico/subalterno*, «International Gramsci Journal», 2, 1, 2016, a cura di F. Frosini e G. Cospito. Ringrazio Fabio Frosini per la nostra conversazione su questo tema durante la GSS 2023. Sul tema del subalterno, vedi G. Liguori, *Tre accezioni di ‘subalterno’ in Gramsci*, «Critica Marxista», 6, 2011, pp. 33-41.

¹³ R.M. Dainotto, *Gramsci e le giostre: romanzo, cultura di massa, popolo, punto di vista*, in *Nazione, popolo, nazionale-popolare. Una costellazione gramsciana*, a cura di G. Cospito, G. Francioni e F. Frosini, Como-Pavia, Ibis, 2023, pp. 151-71.

letteratura straniera, soprattutto francese.¹⁴ Per Gramsci, la letteratura serve come indicatore di quali sono le preoccupazioni, gli interessi e la concezione del mondo di un popolo. Gramsci nota quindi la rilevanza politico-culturale della letteratura, nel senso che essa esprime la visione del mondo, da una prospettiva intima, di un popolo.

Oltre a essere un aspetto rivelatore dei caratteri e delle mentalità di un popolo, la letteratura, come altre forme dell'arte, sarebbe capace di trasformare gli uomini all'interno della loro coscienza. Nel Quaderno 21, § 1, quaderno speciale sul tema della letteratura popolare, un tema centrale nel tentativo di unire la nazione italiana, Gramsci scrive che

L'arte è sempre legata a una determinata cultura o civiltà, e che lottando per riformare la cultura si giunge a modificare il "contenuto" dell'arte, si lavora a creare una nuova arte, non dall'esterno (pretendendo un'arte didascalica, a tesi, moralistica), ma dall'intimo, perché si modifica tutto l'uomo in quanto si modificano i suoi sentimenti, le sue concezioni e i rapporti di cui l'uomo è espressione necessaria.¹⁵

Secondo Gramsci, che qui critica la visione crociana, non è possibile separare il contenuto dalla forma, né l'elemento didattico da quello artistico. L'arte, se vuole realmente influenzare le concezioni degli abitanti della penisola, deve per forza far parte della loro vita culturale e intima. È qui che troviamo il nesso tra letteratura e pedagogia, oltreché la teoria della personalità di Gramsci.

Lo sforzo pedagogico di educare i gruppi subalterni nella società, è nel pensiero gramsciano un elemento cruciale. Come suggerisce Massimo Baldacci, nei *Quaderni* un (forse il) tema fondamentale consiste nella «modificazione della soggettività dei subalterni», ovvero, «il problema che Gramsci si pone è quello della trasformazione della mentalità dei soggetti subalterni in una mentalità di dirigenti».¹⁶ Per Gramsci quindi, «l'educazione si costituisc[e] come antitesi al senso comune assorbito meccanicamente dall'ambiente, ponendosi come una lotta pedagogico-culturale che permetta di andare *oltre la subalternità*».¹⁷ Seguendo quest'analisi della pedagogia gramsciana, possiamo

¹⁴ Quaderno 21, § 5.

¹⁵ Quaderno 21, § 1: *QC*, p. 2109.

¹⁶ Baldacci, *Oltre la subalternità*, cit., p. 9, consivo nell'originale.

¹⁷ *Ibidem*.

sottolineare come l'aspetto educativo consista in una parte integrale della filosofia della praxis; della politica, della cultura, della realizzazione dell'egemonia politico-culturale.

Si tratta di una trasformazione del soggetto al livello «molecolare», come spiega Chiara Meta.¹⁸ La soggettività si sviluppa in un processo dialettico tra l'individuo e il collettivo: si tratta di un «movimento continuo che si svolge dal singolo al collettivo», ovvero di un processo relazionale «dotato di intrinseca reciprocità».¹⁹ Secondo Gramsci, infatti, attento lettore su questo delle marxiane *Tesi su Feuerbach*, «l'uomo è un processo», egli «diviene, si muta continuamente con il mutarsi dei rapporti sociali».²⁰ Questo processo è immanente alla storia.²¹

L'importante è rendersi conto della storicità dei rapporti in cui ci si sviluppa. L'autocoscienza quindi, che già in sé costituisce una trasformazione del sé: «farsi una personalità significa acquistare coscienza di tali rapporti, modificare la propria personalità significa modificare l'insieme di questi rapporti».²² Poiché «ogni individuo non solo è la sintesi dei rapporti esistenti ma anche della storia di questi rapporti, cioè è il riassunto di tutto il passato»,²³ bisogna conoscere la storia dei rapporti intorno a se stessi per diventare consci dell'attuale situazione, e per cambiarla, come vedremo più avanti.

La trasformazione intima politico-pedagogica del soggetto è collegata all'ambito culturale e letterario. È la cultura che ha la capacità di trasformare le persone al livello affettivo, oltre che a quello intellettuale: è qui che troviamo un nesso privilegiato collettivo-individuale con la potenzialità di capire meglio i bisogni e il modo di vedere il mondo (il senso comune) del «popolo-nazione» da una parte – un'unità letteraria-culturale all'epoca di Gramsci mancante in Italia – e di poter influire sull'educazione (e dunque l'identità, la soggettività) delle masse dall'altra. Questo secondo aspetto, nella forma in cui si è

¹⁸ C. Meta, *Il soggetto e l'educazione in Gramsci. Formazione dell'uomo e teoria della personalità*, Roma, Bordeaux, 2019; vedi anche E. Forenza, *Molecolare*, in *Dizionario gramsciano 1926-1937*, a cura di G. Liguori e P. Voza, Roma, Carocci, 2009, pp. 551-55.

¹⁹ Meta, *Il soggetto e l'educazione*, cit., p. 133.

²⁰ Quaderno 10, § 55 [G II, 44]: *QC*, p. 1344; Quaderno 7 [b], § 35 [G 35]: *QC*, p. 885.

²¹ Sul tema dell'immanenza, vedi Meta, *Il soggetto e l'educazione*, cit., p. 138; F. Frosini, *La religione dell'uomo moderno. Politica e verità nei Quaderni del carcere di Antonio Gramsci*, Roma, Carocci, 2010, pp. 112-61.

²² Quaderno 10, § 55 [G II, 44]: *QC*, p. 1345.

²³ Ivi, p. 1346.

manifestato nella propaganda fascista, è stato ampiamente studiato, e sarà esaminato più avanti nell'analisi di *Figli dello stesso cielo*.²⁴

Oltre alle riflessioni politico-pedagogiche sul ruolo dell'arte e della letteratura, è inoltre rilevante notare l'interesse di Gramsci per le narrazioni e le fiabe rivolte specificamente ai bambini, soprattutto nelle lettere ai figli Delio e Giuliano. Già nel 1948 – un anno dopo la pubblicazione presso Einaudi delle *Lettere dal carcere*, che ottenne grande riconoscimento letterario con il Premio Viareggio – venne pubblicato il volume *L'albero del riccio* presso la casa editrice Milano-Sera, contenente vari racconti e aneddoti dell'infanzia presi dalle *Lettere*; e nel 1980, presso Vallecchi, seguì *Favole di libertà*, che aggiungeva a questi la pubblicazione di altri racconti (torinesi) e delle traduzioni di Gramsci delle fiabe dei fratelli Grimm.²⁵

3. Figli dello stesso cielo, letteratura postcoloniale d'infanzia

In *Figli dello stesso cielo*, il nonno paterno della Scego le appare in sogno diverse volte e le racconta come ha vissuto in Somalia il colonialismo italiano, sia prima che durante l'arrivo della dominazione fascista. Il racconto consiste dunque in una combinazione di fantasia e immaginazione della scrittrice (i sogni, i dettagli), di racconti famigliari (il passato del nonno), e di fatti storici (ovvero la Storia con la S maiuscola) raccontati per la maggior parte dal nonno, ma anche da un altro personaggio, una donna ebrea, che appare in alcuni capitoli. Ci soffermeremo ora su questi temi con una lente gramsciana, chiedendoci come le parole di Gramsci sul ruolo della letteratura nazionale-popolare, della scrittura di una storia integrale e della pedagogia possano contribuire ad andare, nelle parole di Baldacci, «oltre la subalternità».

3.1 Conosci te stessa*

La localizzazione nel tempo e nello spazio sono aspetti cruciali sia nel lessico gramsciano che in quello postcoloniale contempo-

²⁴ Vedi R. Ben-Ghiat, *Fascist Modernities: Italy, 1922-1945*, Berkeley, University of California Press, 2001.

²⁵ F. Antonini, *Le edizioni delle fiabe di Gramsci*, in *Antonio Gramsci e la favola. Un itinerario tra letteratura, politica e pedagogia*, a cura di A. Panichi, Pisa, Edizioni ETS, 2019, pp. 39-49; C. Lepri, *Antonio Gramsci: la letteratura per l'infanzia tra radici culturali-popolari e educazione*, «Studi sulla Formazione», vol. 22, 2019, n. 1, pp. 211-23; C. Meta, *La pedagogia familiare di Antonio Gramsci*, in *Memoria, infanzia, educazione. Modelli educativi e vita quotidiana fra otto e novecento*, a cura di F. Borruso, Roma, Roma Tre Press, 2021, pp. 153-55.

ranee. Infatti, è stato notato come «lo sguardo geografico», ovvero l'attenzione per il *dove* del racconto, è un elemento caratteristico della letteratura postcoloniale, inclusa quella per l'infanzia – un approccio geografico-locale che troviamo anche in Gramsci, come notò già Edward W. Said.²⁶ Nel prosieguo di questa analisi, ci soffermiamo soprattutto sul *quando*.

Per ciò che riguarda l'importanza della dimensione storica, possiamo notare come, nel Quaderno 25, § 1, Gramsci sottolinea il ruolo fondamentale di conoscere la storia per capire meglio le situazioni oppressive contemporanee. Il titolo dell'opera, *Figli dello stesso cielo*, rivela un messaggio inclusivo e universale. Qualunque sia l'aspetto estetico, qualunque siano le esperienze vissute in base al colore della propria pelle, il sesso, la registrazione ufficiale della cittadinanza o meno, siamo tutte/i *figli dello stesso cielo*.²⁷ Eppure, analizzando il testo da una prospettiva gramsciana, ci si può chiedere se, durante la scrittura, Scego abbia anche pensato a dei pubblici specifici di riferimento. Una risposta sarebbe che il libro sia stato scritto pensando all'Igiaba Scego da giovane, da ragazza, e alle ragazze (e i ragazzi) che oggi si sentono come lei allora; alla gioventù razzializzata, che può capire meglio cosa significhi vivere con uno *status* subalterno nel proprio paese. Lo suggerisce il fatto che la voce narrante di Scego racconta di come, nei suoi sogni, lei stessa diventi la sua vecchia "io": una ragazzina di undici anni. Il tono del nonno, ma anche del libro in generale, si spiega con questo fatto. Così, questa narrazione storicizzante sembra compatibile con l'importanza data da Gramsci al conoscere le circostanze storiche e collettive per capire le marginalizzazioni sociali.

Ma ovviamente sono anche (forse soprattutto?) le persone considerate bianche che dovrebbero diventare più informate sul tema, imparando ad estendere la loro comprensione, trasformando il (loro) senso comune. Attraverso il racconto delle sue esperienze di vita segnate dal razzismo e le spiegazioni del nonno sull'epoca coloniale-fascista, Scego mette a confronto i suoi lettori con una focalizzazione,

²⁶ Finozzi, *Letteratura postcoloniale*, cit., p. 128; E.W. Said, *Culture and Imperialism*, New York, Knopf, 1993, p. 49.

²⁷ Vedi G. Gabrielli, *Igiaba Scego: Un'intervista a partire da Figli dello stesso cielo*, «Novecento.org», 2022, n. 8, testo disponibile al sito: <https://www.novecento.org/uso-pubblico-della-storia/igiaba-scego-unintervista-a-partire-da-figli-dello-stesso-cielo-7475/>, ultima consultazione il 9 gennaio 2025.

ovvero una «concezione del mondo»²⁸ subalterna discriminata, che potrebbe essere poco conosciuta dal pubblico bianco. In altre parole, si tratta di un'educazione finalizzata a influire sul senso comune nel presente. Tale lettura viene suffragata dalle stesse parole dell'autrice. Nell'epilogo, infatti, Scego ci rivela in modo molto esplicito la propria motivazione per la stesura del libro: «La storia del colonialismo e la storia della nostra contemporaneità sono intimamente legate. E questo va ricordato [...] per non ripeterlo».²⁹ Bisogna dunque ricordare e mantenere viva questa storia nel presente, continuando a rifletterci anche dopo aver finito la lettura del libro.

Uno dei problemi più significativi dei gruppi subalterni consiste nella mancanza di tracce storiche e di una coscienza storica che spieghi le cause della propria subalternità. «La storia dei gruppi sociali subalterni», scrive Gramsci nel Quaderno 25, § 2, «è necessariamente disgregata ed episodica».³⁰ Perciò «lo storico integrale» deve sforzarsi di trovare «[o]gni traccia di iniziativa autonoma da parte dei gruppi subalterni».³¹ Nel caso di *Figlio dello stesso cielo*, si cerca forse di creare una narrazione più «integrale», non nel senso strettamente storico gramsciano, ma in un senso più prettamente letterario. Cioè, si combinano fatto e finzione: la narrativa si basa sia sui fatti storici, sia sulla storia della famiglia Scego, sia ancora sull'immaginazione della scrittrice; è dunque, nelle sue parole, «un po' vera e un po' verosimile».³² È qui che troviamo il punto d'incontro tra la letteratura e il ruolo storico-educativo come elemento, per così dire, postcoloniale-gramsciano: i fatti storici sono veri, è la Storia con la S maiuscola, mentre i dettagli, i sogni narrati da Scego non lo sono. L'immaginazione fornisce la possibilità di rendere più comprensibili, più accessibili ai lettori di oggi, i fatti storici, e di sostituire con invenzioni le immagini mancanti. Non è dunque la monografia suggerita da Gramsci per la scrittura di una storia dei gruppi subalterni, ma è la letteratura che aiuta Scego a narrare il passato coloniale, a tradurlo nel presente per il suo pubblico giovane. È questa combinazione che le permette di unire il «sapere» con il «comprendere» e il «sentire» di Gramsci.³³

²⁸ Cfr. Quaderno 21, § 5: *QC*, p. 2114.

²⁹ Scego, *Figli dello stesso cielo*, cit., p. 189.

³⁰ Quaderno 25, § 2: *QC*, p. 2283.

³¹ *Ivi*, p. 2284.

³² Scego, *Figli dello stesso cielo*, cit., 180.

³³ Quaderno 4 [b], §33 [G 34]; Quaderno 11, 6°, § 18 [G 67].

3.2 La cultura e la trasformazione del soggetto

In *Figli dello stesso cielo*, l'importanza accordata dall'autrice alla letteratura si evince tramite vari riferimenti alla letteratura europea, inclusi *La divina commedia* di Dante, *I tre moschettieri* di Dumas e *Harry Potter* di Rowling. Il libro si inserisce quindi nel contesto della cultura europea, facendo riferimento a un'ampia prospettiva storica; si tratta di un'opera scritta per chi ha dei punti di riferimento culturali europei, per chi cresce e vive in un contesto europeo come quello italiano.

Un esempio storico ampiamente discusso nel libro della Scego, e di particolare rilevanza per questo articolo, è la figura di Topolino (Mickey Mouse). In epoca fascista, come narra un "fonoracconto" di allora, Topolino va a combattere in Etiopia, portando con sé il gas.³⁴ È entusiasta, Topolino; ci va volontariamente. Scego ci descrive come, in epoca fascista, i produttori abbiano trasformato questo cartoon, come persino la produzione culturale per bambini fosse stata inghiottita nell'indottrinamento fascista.

Topolino, in questo caso, è malvagio. Sembra Voldemort. È più cattivo persino di Capitan Uncino e della regina crudele di Biancaneve. Il fascismo ha fatto pure questo: trasformare Topolino, che per tutti da sempre è un buon topo leale e generoso, in uno che è meglio evitare e che vuole solo fare la guerra. E non a caso il topo dichiara: "appena vedo il negus [ovvero l'imperatore d'Etiopia Haile Selassie] lo servo a dovere. Se è nero lo faccio diventare bianco dallo spavento". Una cosa razzista che più razzista non si può.³⁵

In questo frammento, Scego traduce la concezione del mondo fascista-coloniale nel presente tramite dei riferimenti al mondo delle fiabe (la matrigna di Biancaneve) e alla letteratura fantascientifica dell'infanzia (Capitan Uncino, Voldemort). Quel Topolino fascistizzato d'allora viene comparato con personaggi di fantasia che oggi vengono universalmente riconosciuti quali epitomi della furfanteria, della malvagità; è l'immaginario della fiaba a parlare al livello dei bambini, così come fece Gramsci.

Un topo «leale e generoso» diventa un mostro; è questo ciò di cui è capace il fascismo-colonialismo, che a livello culturale crea una for-

³⁴ Vedi D. Palma, "Bebè racconta la guerra". *Propaganda fascista e dischi per bambini (1920-1930)*, «Palaver», vol. 9, 2020, n. 1, pp. 35-74.

³⁵ Scego, *Figli dello stesso cielo*, cit., p. 122.

ma di trasformazione del carattere, del soggetto – un processo che non rimane solo nell’ambito ristretto della cultura. Come abbiamo imparato da Gramsci, questo tipo di trasformazione va oltre il livello culturale, influenzando anche quello sociale e quello individuale. «Il colonialismo trasforma tutti quelli che lo portano avanti [...] in mostri», spiega il nonno.³⁶ Si creava, o si cercava di creare, un “nuovo tipo umano” (e animale). Erano questi gli effetti profondi «molecolari» sulla personalità.

3.3 Il ruolo della scuola

Il terzo tema gramsciano da sottolineare nella narrazione di Scego è la profonda critica dell’educazione: «senza scuola non c’è futuro»,³⁷ dice il nonno. Nel libro si menziona la segregazione tra i sudditi africani e quelli italiani nelle colonie italiane in Africa, spiegando come «[a]lle bambine locali era proibita la scuola, e i maschi somali (ma era lo stesso in Eritrea e Libia) potevano arrivare al massimo alla quarta elementare. Poi basta, i fascisti non ti facevano andare oltre».³⁸

Analogamente, Gramsci critica la distinzione tra educazione pratica e intellettuale in uno dei quaderni “speciali”, il Quaderno 12, dedicato alla storia degli intellettuali, rifiutando la segregazione scolastica tra i subalterni e i dirigenti. Il quaderno inizia con una riflessione sulla funzione degli intellettuali nella società (al livello economico, sociale, e politico), in cui Gramsci sottolinea che ciò che distingue l’intellettuale dal «non-intellettuale» è soprattutto da trovare nel «sistema dei rapporti»³⁹ sociali, più che nelle attività o nelle capacità dei gruppi sociali e degli uomini; e perciò si può dire che «[t]utti gli uomini sono intellettuali, [...] ma non tutti gli uomini hanno nella società la funzione di intellettuali».⁴⁰ Infatti, «non-intellettuali non esistono», e «non si può separare l’homo faber dall’homo sapiens».⁴¹

La distinzione dipende quindi non dalle caratteristiche intrinseche, ma da rapporti sociali sviluppatasi storicamente. Sono le scuole a svolgere un ruolo cruciale nello sviluppo di tale divario, e non sorprende

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ *Ivi*, p. 127.

³⁸ *Ivi*, p. 124.

³⁹ Quaderno 12, § 1: *QC*, p. 1516.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ Quaderno 12, § 3: *QC*, p. 1550.

che Gramsci critichi la riforma Gentile del 1923. Nel Quaderno 29, § 6, egli sottolinea che «[n]ella posizione del Gentile c'è molta più politica di quanto si creda e molto reazionarismo inconscio».⁴² Secondo Gramsci ciò andrebbe interpretato da una prospettiva in linea con la filosofia di Rousseau, e pertanto, l'approccio apparentemente liberale, «lasciar fare, lasciar passare»,⁴³ di non insegnare la grammatica (della lingua italiana) a scuola escludeva la massa popolare. Di conseguenza, si veniva a creare uno stacco tra tale massa e l'élite che invece imparava la lingua immanentemente a casa, e si preparava quindi un gruppo di allievi per il lavoro pratico e un altro perché diventasse la nuova classe dirigente.

Nelle colonie italiane, lo studio «disinteressato»,⁴⁴ teorico, intellettuale era riservato agli allievi europei, mentre gli allievi africani potevano, generalmente, solo ricevere un'educazione pratica – una distinzione non solo di cittadinanza o classe, ma anche del corpo (razzializzato). «Il fascismo voleva che noi neri rimanessimo nell'ignoranza. [...] Ecco cos'era la civiltà del colonialismo: l'ignoranza».⁴⁵

Dall'altra parte si descrive l'indottrinamento fascista nelle scuole italiane, incluse le canzoni (Faccetta nera) e le creature per bambini come Topolino. È qui che torniamo a Lia Zevi, l'amica ebraica del nonno, cresciuta in Italia: «come tutti i bambini che frequentavano la scuola ai tempi di Mussolini, anche la mia testa è stata riempita delle bugie del regime».⁴⁶ A scuola, racconta la signora, con un «lavaggio del cervello», le «insegnavano a odiare», mentre «tutto a scuola ricordava la guerra».⁴⁷ Il fascismo e il colonialismo erano inseparabilmente connessi, anche a scuola.

Dopo una presa di coscienza, Zevi assume una consapevolezza quasi pasoliniana, nelle dovute differenze. Bisogna dichiarare i colpevoli, criticare la violenza dello Stato; bisogna pronunciare, ricordare, insegnare la verità. Forse risuonando l'*Io so* di Pasolini,⁴⁸ Zevi racconta:

⁴² Quaderno 29, § 6: *QC*, p. 2349.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ Quaderno 4 [c], § 7 [G 55]; Quaderno 12, § 2.

⁴⁵ Scego, *Figli dello stesso cielo*, cit., p. 126.

⁴⁶ *Ivi*, p. 135.

⁴⁷ *Ivi*, p. 138.

⁴⁸ P.P. Pasolini, *Cos'è questo golpe? Io so*, «Corriere della Sera», 14 novembre 1974, disponibile al sito: <https://www.corriere.it/speciali/pasolini/ioso.html>, ultima consultazione il 19 luglio 2024.

Ora so che l'Etiopia, con il suo imperatore, era la vittima e Mussolini il carnefice.

Ora so che Haile Selassie era una brava persona, non puzzava come dicevano le canzoni dell'epoca, e dalle sue gengive non uscivano diavoletti.⁴⁹

Attraverso questa testimonianza si fa chiaro come sia la produzione culturale, sia la scuola svolgano dei ruoli fondamentali nel cambiamento «molecolare» o (nelle parole di Zevi) «del cervello», della personalità e della cultura di una nazione. Allo stesso modo, si fa chiaro quanto sia importante conoscere i fatti storici, la Storia, per resistere alle bugie e all'ignoranza sistematicamente propagate dal regime.

4. Conclusione

In questo articolo, attraverso l'analisi di *Figli dello stesso cielo* di Igiaba Scego, si è tentato di mettere in luce varie implicazioni pedagogiche del pensiero gramsciano. Anzitutto si è visto come la letteratura (e più in generale la cultura) svolga per Gramsci un ruolo fondamentale nella creazione di un'unità, e della trasformazione anche intima, del pensiero-sentimento individuale-collettivo. La tensione educativa di Gramsci intende andare oltre la mentalità folclorica di cui è intriso il senso comune in vista di una trasformazione «molecolare» dei subalterni in dirigenti; e per questo bisogna educarsi, come ci dimostra Scego. *Figli dello stesso cielo*, libro che si pone espliciti fini didattici, è non solo un lavoro informativo ed educativo al livello teorico, ma piuttosto cerca di fornire una ri-educazione al livello collettivo e individuale della soggettività; consiste in un tentativo di correggere un senso comune che esclude le persone nere, procurando un esercizio di pensiero-sentimento critico. «Sarete voi nel futuro a fare la differenza»,⁵⁰ spiega Scego ai suoi giovani lettori, concludendo il libro con un appello di sforzarsi: è il vostro, il nostro compito di conoscere il passato, di trasformare e agire nel presente. *Figli dello stesso cielo* ci dimostra come, nelle parole di Gramsci, «ogni generazione educa la prossima generazione».⁵¹ Testi come quello di Scego dimostrano quindi che la letteratura postcoloniale potrebbe svolgere un ruolo importante nell'educazione degli italiani per ciò che riguarda il passato coloniale e il razzismo attuale.

⁴⁹ Scego, *Figli dello stesso cielo*, cit., pp. 136-37.

⁵⁰ Ivi, p. 189.

⁵¹ Quaderno 1, § 123: *QC*, p. 114.

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

Sebastiano Pirotta

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

Received: 30.12.2024 - Accepted: 22.04.2025 - Published: 30.06.2025

Abstract

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

Keywords

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

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

Abstract

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

Keywords

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

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

Sebastiano Pirotta

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

1. La cultura “disinteressata”

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

¹ Q 4 [c], § 1: *QM*, p. 782.

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

³ *Ep.*, vol. 1, p. 176.

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

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

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

⁵ Ivi, p. 32.

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

⁷ Ivi, p. 85.

⁸ Ivi, p. 73.

⁹ Ivi, pp. 191-93.

¹⁰ *Ep.*, vol. 1, p. 178.

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

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

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

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

¹² Ivi, p. 1038.

¹³ Ivi, p. 1033.

¹⁴ Ivi, p. 1030.

¹⁵ Ivi, p. 1033.

¹⁶ *Scritti*, vol. 1, p. 23.

¹⁷ Ivi, p. 24.

¹⁸ Ivi, p. 184.

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

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

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

¹⁹ Ivi, p. 225.

²⁰ Q 1, § 123: *QM*, p. 135.

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

²² Ivi, pp. 533-34.

²³ Ivi, pp. 631-32.

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

²⁵ *Scritti*, vol. 1, p. 798.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ *Scritti*, vol. 2, pp. 96-97.

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

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

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

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

²⁸ *Scritti*, vol. 3, pp. 359-60.

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

³⁰ Q 4 [c], § 2: *QM*, p. 784.

³¹ *LC*, p. 75.

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

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

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

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

³⁴ LC, p. 761.

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

³⁶ Q 1, § 89: QM, p. 108.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ *Ibidem*.

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

⁴⁰ Q 4 [b], § 1: QM, p. 659.

⁴¹ Cfr. QM, p. 657.

⁴² Q 3, § 75: QM, p. 511.

⁴³ QM, pp. 293 e 301.

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

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

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

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

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

⁴⁴ QC, p. 2170.

⁴⁵ QM, p. 795.

⁴⁶ Cfr. QM, pp. 699-700.

⁴⁷ QM, p. 699.

⁴⁸ QM, pp. 699-700.

⁴⁹ QM, p. 700.

⁵⁰ QM, p. 698.

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² QM, p. 701.

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

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

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

⁵³ QM, p. 702.

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ Q 3, § 49: QM, p. 486.

⁵⁶ QM, pp. 486-87.

⁵⁷ QM, pp. 488-89.

⁵⁸ QM, p. 488.

⁵⁹ Cfr. Q 3, § 49: QM, pp. 488-89.

⁶⁰ Cfr. Q 4 [b], § 34: QM, p. 702.

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

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

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

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

⁶¹ LC, p. 425.

⁶² Q 1, § 123: QM, pp. 135-36.

⁶³ Q 1, § 158: QM, pp. 163-65.

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

⁶⁴ Q 4 [c], § 1: *QM*, pp. 782-83.

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

⁶⁶ Q 4 [c], § 7: *QM*, pp. 804-5.

⁶⁷ *QM*, p. 803.

⁶⁸ *QM*, p. 805.

⁶⁹ *QM*, p. 807.

⁷⁰ *QM*, p. 806.

⁷¹ *QM*, p. 809.

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

⁷³ Q 4 [c], § 7: *QM*, p. 803.

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

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

Se [...] il nesso istruzione-educazione viene sciolto per risolvere la quistione dell’insegnamento secondo schemi cartacei in cui l’educatività è esaltata, l’opera del maestro risulterà ancor più deficiente: si avrà una scuola retorica, senza serietà perché mancherà la corposità materiale del certo, e il vero sarà di parole, appunto retorica.⁷⁴

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

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

⁷⁴ Q 12, § 2: *QC*, p. 1542.

⁷⁵ *Ibidem*.

⁷⁶ *QC*, p. 1543.

⁷⁷ *Ibidem*.

⁷⁸ *QC*, p. 1545.

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

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

⁷⁹ *Ibidem*.

⁸⁰ *Ibidem*.

⁸¹ *QC*, p. 1544.

⁸² *LC*, p. 655.

⁸³ *Q* 12, § 2: *QC*, p. 1545.

⁸⁴ *QC*, p. 1547.

⁸⁵ *Ibidem*.

⁸⁶ *Q* 10 II, § 6: *QC*, p. 1244.

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

Conclusione: Leonardo e Goethe

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

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

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

⁸⁷ Cfr. *QT*, p. 743.

⁸⁸ *LC*, pp. 823-24.

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

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

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

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

⁹⁰ Q 9, § 121: *QC*, p. 1187.

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

⁹² Q 8, § 214: *QC*, p. 1072.

⁹³ Q 7, § 37: *QC*, p. 887.

⁹⁴ Q 9, § 121: *QC*, p. 1187.

⁹⁵ Cfr. Croce, *Goethe*, cit., p. 13.

⁹⁶ Q 11, § 67: *QC*, p. 1505.

⁹⁷ Q 9, § 121: *QC*, p. 1187.

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

Tra estetica e pedagogia: formazione del pubblico ed educazione proletaria nelle cronache teatrali di Gramsci

Maria Chiara Pozzoni

Università di Roma La Sapienza, mariachiara.pozzoni@uniroma1.it

Received: 08.01.2025 - Accepted: 26.03.2025 - Published: 30.06.2025

Abstract

La letteratura che si è occupata delle cronache teatrali di Antonio Gramsci ne ha spesso dato un'interpretazione teleologica rispetto ai *Quaderni del carcere*, come se questi fossero da leggere come la formulazione organica e compiuta delle idee espresse nelle cronache. Ampio spazio è stato dedicato al confronto dell'autore con i principali protagonisti della scena teatrale torinese degli anni Dieci, con il risultato che l'attenzione è stata rivolta principalmente al punto di vista del critico più che al suo rapporto con il pubblico. Il tema pedagogico, che perteneva strettamente al teatro nel progetto politico gramsciano, è quindi passato generalmente in secondo piano. Questo testo tenta di rintracciare negli scritti giovanili la trama del progetto educativo che Gramsci attribuiva al teatro e alla critica teatrale. Per fare ciò, si indaga la sua concezione del pubblico e della sua formazione, a partire dall'analisi del gusto diffuso al tempo nelle diverse classi sociali e dalla critica di Gramsci al profitto come movente del lavoro teatrale. Si ricostruisce in questo modo il progetto di un'educazione estetica disinteressata, insieme conforme alle potenzialità del teatro e orientata alla formazione del proletariato quale soggetto estetico e politico.

Keywords

teatro, Antonio Gramsci, critica letteraria, educazione, estetica, pedagogia

Between Aesthetics and Pedagogy: Audience Training and Proletarian Education in Gramsci's Theatre Chronicles

Abstract

The literature that has dealt with Antonio Gramsci's theatre chronicles has often given them a teleological interpretation with respect to the *Prison Notebooks*, as if these were to be read as the organic and accomplished formulation of the ideas expressed in the chronicles. Ample space was dedicated to the author's confrontation with the main protagonists of the Turin theatre scene of the 1910s, with the result that the focus was mainly on the critic's point of view rather than on his relationship with the audience. The pedagogical theme, which pertained strictly to theatre in Gramsci's political project, has thus generally taken a back seat. This text attempts to trace in his youthful writings the plot of the educational project that Gramsci attributed to theatre and theatre criticism. To do so, it investigates his conception of the audience and its education, starting with an analysis of the taste prevalent in the different social classes at the time and Gramsci's criticism of profit as a motive for theatrical work. In this way, the project of a disinterested aesthetic education is reconstructed, at the same time conforming to the potential of the theatre and oriented towards the formation of the proletariat as an aesthetic and political subject.

Keywords

Theatre, Antonio Gramsci, Literary Criticism, Aesthetic, Education, Pedagogy

Tra estetica e pedagogia: formazione del pubblico ed educazione proletaria nelle cronache teatrali di Gramsci

Maria Chiara Pozzoni

1. Introduzione

All'interno della vasta produzione giornalistica gramsciana, rappresentata da sporadici interventi fino al 1914 e poi esplosa a partire dal 1915, si può annoverare un discreto numero di cronache teatrali, uscite dal 1915 al 1920 sull'edizione torinese dell'*Avanti!* (diventa piemontese dal 1918), principalmente per la rubrica *Teatri*.¹ Nonostante lo stesso Gramsci avesse scritto successivamente che «la critica teatrale era la minore delle [sue] attività»,² tra il 1915 e il 1916 quasi un terzo degli articoli erano critiche di spettacoli teatrali.³

Inoltre, nella lettera dal carcere del 19 marzo 1927 alla cognata Tatiana Schucht affermò di aver scritto tanto sul teatro di Luigi Pirandello tra il 1915 e il 1920, «da poter mettere insieme un volume di 200 pagine». ⁴ Ad attestare l'importanza che il teatro mantenne nell'arco della sua intera produzione, nella stessa lettera, Gramsci incluse uno studio sul teatro di Pirandello e sulla trasformazione del gusto teatrale italiano tra i quattro punti del primo programma di lavoro per il carcere.⁵

L'attenzione per le cronache teatrali di Gramsci ha accompagnato fin da subito la pubblicazione dei suoi scritti, registrando negli ultimi anni una discreta ripresa.⁶ Il dibattito, soprattutto nella sua prima sta-

¹ *Scritti*, 1, pp. XI-XIV. Il titolo di *Cronache teatrali* fu dato da Italo Calvino che ne curò la pubblicazione in appendice a *Letteratura e vita nazionale* (1950), volume tematico di pubblicazione dei quaderni del carcere.

² *PLV*, p. 159 (11 giugno 1921).

³ *Scritti*, 1, p. XII.

⁴ *LC*, p. 75.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Il ritorno dell'interesse per i testi teatrali di Gramsci è stato segnato da una crescente pubblicazione di raccolte. Tra le più recenti si ricordano: *La smorfia più che il sorriso. Scritti su Pirandello*, a cura di Y. Brunello, Roma, Castelvichi, 2017; *Il teatro lancia bombe nei cervelli. Articoli, critiche, recensioni 1915-1920*, a cura di F. Francione, Milano, Mimesis, 2017; *Concerti e sconcerti. Cronache musicali 1915-1919*, a cura di F. Francione e M.L. Righi, Milano, Mimesis, 2022.

gione, si è concentrato sul rapporto tra estetica e politica, inserendo questo particolare ambito della sua produzione in un discorso più generale sulla critica letteraria di Gramsci. Di conseguenza è stata spesso fornita un'interpretazione delle cronache teleologicamente schiacciata sulla riflessione carceraria. Sono stati invece trascurati da un lato l'aspetto linguistico,⁷ dall'altro quello pedagogico:⁸ in questo testo ci occuperemo del secondo, rintracciando nelle cronache la trama del progetto educativo che Gramsci attribuiva al teatro e alla critica teatrale.⁹

L'interesse suscitato da questi testi proviene dalla loro connessione con la riflessione e le sperimentazioni in cui Gramsci era impegnato per promuovere la soggettivazione del proletariato ed emerge dal confronto con gli articoli coevi, come cercheremo di mostrare. Si vedrà quindi come il rapporto con il pubblico, sia degli spettacoli che delle cronache, fosse per Gramsci un momento fondamentale non solo per la funzione pedagogica dello spettacolo, ma anche per la sua stessa dimensione estetica, e che l'educazione del gusto fosse intesa da lui come un'educazione alla necessità: la formazione del pubblico diventa quindi sia un aspetto della sua auto-educazione, che la costituzione di un ambito pubblico per la soggettività collettiva emergente del proletariato.

2. *Il gusto e l'educazione estetica*

Gramsci riconosce al teatro un «valore sociale» ulteriore rispetto ai «tanti luoghi di divertimento più o meno onesto», poiché svolge quella funzione di «ricreazione intellettuale» che appartiene ai bisogni fondamentali dello spirito, legati alla sua «attività estetica».¹⁰ Gramsci osserva che se questo bisogno non trova un soddisfacimento adeguato, viene diretto verso intrattenimenti di più bassa lega, portando a quello che fin da subito egli individua come principale obiettivo criti-

⁷ T. De Mauro, *Gramsci e le vicende linguistiche del teatro del Novecento*, in *L'Italia delle Italie*, Roma, Editori Riuniti, 1992², pp. 125-37.

⁸ G. Davico Bonino, *Gramsci e il teatro*, Torino, Einaudi, 1972, p. 15.

⁹ In questo senso, è da segnalare la continuità con L. Mannelli, «Gli auguriamo un pubblico di proletari»: Gramsci, Casa di bambola e il valore sociale del teatro, in *L'Europa di Gramsci. Filosofia, letteratura e traducibilità*, a cura di L. La Porta e F. Marola, Roma, Bordeaux, 2022, p. 213, secondo cui è utile «analizzare le critiche teatrali di Gramsci come momento fondativo delle sue successive riflessioni».

¹⁰ *Scritti*, 1, p. 594 (21 agosto 1916).

co delle proprie cronache, il «pervertimento estetico del pubblico».¹¹ Già da questo testo è quindi possibile notare che Gramsci non considerava il *gusto* come un dato immutabile o determinato meccanicamente, ma piuttosto come uno dei terreni di confronto dei rapporti sociali e delle ideologie, e pertanto frutto di un processo educativo inteso in senso largo.

È molto frequente, soprattutto per gli anni 1916 e 1917, che Gramsci parli di *buono* e *cattivo gusto*.¹² Tra gli svariati esempi che si potrebbero presentare, sembra utile un confronto tra due cronache uscite per l'*Avanti!* rispettivamente il 23 gennaio 1916 e il 1° febbraio 1917. Nella prima la commedia *Paolo e Virginia* di Ambrosini e Michelotti viene così descritta:

un'offesa al buon gusto e al senso comune. Tutto è artificioso, voluto riflesso. Nessun abbandono dell'autore verso le creature della sua fantasia, che le renda indipendenti, libere, vive di attività propria, ma invece la sensazione implacabile della preoccupazione del successo, dello sforzo cerebrale, senza possibilità di uno sbocco nell'azione.¹³

Nella seconda invece Gramsci scrive che *La marea* di Hastings

risente di un lavorio riflesso che ne vuol fare una dimostrazione logica esteriore alle persone, piuttosto che un'intuizione di vita drammatica. Tutto è prestabilito dalla volontà, gli elementi emotivi e passionali sono sorpassati e sommersi da una necessità di propaganda, che si fonde solo raramente con le necessità delle coscienze individuali. E ne risultano ingenuità, cavillosità urtanti, prediche noiose, colpi di scena di cattivo gusto.¹⁴

Dai due estratti risulta evidente la scaturigine del cattivo gusto, individuata in un determinato processo creativo. Esso corrisponde innanzitutto all'artificialità di un autore che pretende di far parlare la sua opera, di farle dire ciò che ha ragionato, senza essere in grado di tradurre in un linguaggio artistico il mondo che intendeva rappresentare. Anzi, il difetto estetico, di gusto, deriva proprio dalla preponderanza dell'impulso volontaristico e intellettualistico sull'in-

¹¹ *Scritti*, 2, p. 601 (25 novembre 1917).

¹² Cfr. *ivi*, p. 77 (8 febbraio 1917), p. 119 (14 febbraio 1917).

¹³ *Scritti*, 1, p. 118 (23 gennaio 1916).

¹⁴ *Scritti*, 2, p. 66 (1° febbraio 1917).

tuizione e la fantasia: a guidare la produzione artistica rimane una necessità esteriore, *di propaganda*, in sostituzione dell'intima necessità *delle coscienze individuali*. Saranno questi gli elementi che cercheremo di seguire all'interno delle critiche teatrali gramsciane, per rintracciarne l'intento pedagogico.

In termini più esplicitamente pedagogici, Gramsci parla anche di *educare*, o affinare, *il gusto*, se non proprio di correggerlo.¹⁵ Ci occuperemo ora di rintracciare gli elementi su cui il critico militante porta positivamente l'attenzione dei suoi lettori, come fattori di stimolo e di affinamento della *sensibilità*, «tanto nel pubblico, come negli attori».¹⁶ Comincia a emergere così la dialettica del gusto come rapporto estetico tra il palcoscenico e la platea, che necessitano quindi di un terreno condiviso, a partire dal linguaggio,¹⁷ perché l'esperienza e l'opera si possano costituire come artistiche. In riferimento alla compagnia Luigi Chiarini, Gramsci scrive:

per chi vuole affinare il proprio gusto niente vale di più dell'accostarsi simpaticamente a un capolavoro genuino, integrale, in cui ogni parola, ogni atto, ogni personaggio ha intensa vita artistica, in cui non si bada all'effetto, al successo, ma la sincerità e la spontaneità sono qualità precipue.¹⁸

Oltre ai termini già evidenziati in precedenza, con la contrapposizione della *costruzione d'effetto* alla *vita artistica*, si aggiungono in questo caso i caratteri di integralità e sincerità, entrambi riconducibili a un'adesione senza sforzo all'intuizione artistica sia da parte dei suoi creatori¹⁹ che del pubblico. L'*integralità* è la caratteristica di opere di autori in grado di imprimere in ogni dettaglio uno spirito, un carattere coerente all'opera, così da poter riprodurre in modo internamente necessario la vitalità del mondo rappresentato, ciò che costituisce l'essenza del fatto estetico per Gramsci.²⁰ La *sincerità* d'altro canto in-

¹⁵ Ivi, p. 228 (11 aprile 1917).

¹⁶ *Scritti*, 3, p. 276 (28 marzo 1918).

¹⁷ *Scritti*, 1, p. 613 (30 agosto 1916).

¹⁸ *Scritti*, 2, p. 11 (4 gennaio 1917).

¹⁹ Gramsci dimostra una notevole attenzione al ruolo dell'attore nella creazione drammatica, dimostrandosi in questo distante dalla concezione crociana del teatro come opera espressiva e linguistico-letteraria, che non attribuiva alla messa in scena un carattere essenziale all'opera. Su questo cfr. A. Petrini, *Gramsci critico della cultura: l'esempio delle cronache teatrali*, in *Gramsci nel suo tempo*, a cura di F. Giasi, Roma, Carocci, 2008, p. 247.

²⁰ Cfr. *Scritti*, 1, p. 83 (25 maggio 1916): «le azioni dell'eroe trovano risonanze in tutto l'am-

dica proprio l'assenza di artificiosità e logicità esteriore a cui si faceva accenno in precedenza: il suo presupposto è l'adesione dell'autore alla vita e al mondo che intende rappresentare, in modo che lo svolgimento del dramma derivi proprio dall'organicità interna a quest'ultimo, invece che essere imposto da una volontà estranea.²¹ Si può dire che è la sincerità a contenere il nodo della dialettica tra estetica e politica: l'abbandono dell'autore alle personalità e all'ambiente, a cui conferisce vita artistica, testimonia la sua adesione sincera a quel mondo, dando luogo alla creazione artistica da un lato e permettendo di comprenderne il senso e la portata pedagogica del lavoro.²²

Ancora, Gramsci descrive il lavoro di Chiarelli *La maschera e il volto* come «opera di sincerità, [di] grande valore per l'educazione estetica del pubblico, per correggere il gusto del pubblico, attutito e fatto lapposo dalla falsa grandezza e dall'artificio».²³ In questa come in altre occasioni, è significativo il fatto che Gramsci parli esplicitamente di «educazione estetica»,²⁴ rendendo legittimo riferire tutti gli elementi finora evidenziati a un progetto unitario, benché frammentato a causa delle esigenze editoriali della cronaca quotidiana. In queste poche righe vengono sintetizzati i fondamenti della preoccupazione pedagogica di Gramsci in campo teatrale. Appare evidente qui che la sincerità e l'artificio, oltre ad essere categorie determinanti per il giudizio estetico di un'opera d'arte, rappresentino anche gli estremi entro cui si muove il principio educativo del teatro per il socialista sardo.

Poche settimane più tardi, egli contrappone gli spettacoli «utili per l'educazione estetica e che rappresentano il soddisfacimento di una necessità buona» a quelli «che ormai hanno perduto la loro genuina caratteristica d'arte, e servono allo sfruttamento delle velleità di divertimento volgare».²⁵ Il rapporto dialettico tra palcoscenico e pubblico qui viene espresso nella sua forma più sintetica: estetica e pedagogia

biente in cui egli opera, non rimangono affermazioni di fatti, ma diventano atti, plasticamente rappresentati».

²¹ Sul significato che Gramsci dava alla mancanza di sincerità, all'*insincerità*, non solo nelle cronache, ma anche negli articoli di contenuto politico, cfr. L. Rapone, *Cinque anni che paiono secoli*, Roma, Carocci, 2021, pp. 124-9.

²² N. Stipčević, *Gramsci e i problemi letterari*, Milano, Mursia, 1968, pp. 37-38.

²³ *Scritti*, 2, p. 228 (11 aprile 1917).

²⁴ *Ivi*, p. 348 (28 giugno 1917).

²⁵ *Ibidem*.

si co-determinano nel loro inevitabile riferimento a un pubblico, senza il quale viene meno il carattere artistico stesso dell'opera. Quest'ultimo infatti trova la sua essenziale determinazione nel rivolgersi a quella «necessità buona», quel «bisogno dello spirito» degli spettatori, antitetico alle «velleità di divertimento volgare», nonché alla ricerca del successo meccanicamente perseguita.

In questo senso, la questione del pubblico emerge in maniera prevalente da questi scritti gramsciani, e in modo concreto, secondo un progetto pedagogico sotteso alle sue critiche, ma chiaro e coerente nella concezione e negli intenti.

3. *Il pubblico e la sua formazione*

Per comprendere l'analisi gramsciana del pubblico, alla luce della sua concezione estetica del gusto, è necessario partire dalla sua presa di distanza da ciò che definisce un «estetismo bacato».²⁶ Gramsci rifiuta ogni valutazione astratta dell'artisticità delle opere e di conseguenza una concezione di pubblico come massa indifferenziata e puramente recettiva: egli respinge di conseguenza il presupposto neoidealistico secondo cui non sia lecito parlare dell'arte se non riconoscendo o negando la presenza dell'atto estetico individuale. Piuttosto, Gramsci è interessato a comprendere le dinamiche sociali entro cui il teatro è inserito e come influenzino l'artisticità delle rappresentazioni, a partire dal loro rapporto con il pubblico.

Per esempio, quando il critico dell'*Avanti!* si inserisce nel dibattito degli anni Dieci sul presunto decadimento del teatro ad opera della concorrenza del cinema, evita la netta opposizione tra il primo, giudicato una forma puramente artistica, e il secondo, concepito come un divertimento commerciale. Gramsci piuttosto riconosce acutamente come tutta la produzione artistica moderna, incluso il teatro, sia coinvolta in un processo di mercificazione:²⁷

Non vi è dubbio che una gran parte del pubblico ha bisogno di divertirsi [...] il teatro industrializzandosi, ha cercato in questi ultimi tempi di soddisfare solo questo bisogno. [...] Il cinematografo, che quest'ufficio può compiere con più agio e più a buon mercato, lo supera nel successo, e tende a sostituirlo.²⁸

²⁶ *Scritti*, 1, p. 605 (26 agosto 1916).

²⁷ Cfr. A. Petrini, *Dentro il Novecento. Un secolo che non abbiamo alle spalle*, Arezzo, Zona, 2006, p. 91.

²⁸ *Scritti*, 1, p. 605 (26 agosto 1916).

La piena inclusione del fatto economico nel dibattito estetico permette a Gramsci anche di definire più precisamente la propria analisi del pubblico.²⁹ Invece di risultare una massa indifferenziata e passiva, esso viene colto dalle critiche gramsciane come oggetto di un processo di passivizzazione, legato a doppio filo alla mercificazione dei processi creativi. Nell'indifferenza delle proposte di intrattenimento sempre più degradate al livello di un passatempo esteticamente inconsistente, finisce per avere la meglio la convenienza economica del biglietto d'ingresso.

Lungi dal ricadere in quel determinismo economico che al tempo era impegnato ad avversare attraverso i suoi articoli,³⁰ Gramsci considera il teatro a partire dal dato materiale dell'organizzazione dei rapporti sociali in esso incorporati. La formazione del pubblico viene così intesa come individuazione di una sfera pubblica in cui è possibile lo sviluppo di una soggettività collettiva. Perciò, se il pubblico va formato all'apprezzamento delle opere d'arte dotate di sincerità, Gramsci riconosce come presupposto di questa educazione estetica l'esigenza di promuovere le condizioni materiali per la formazione di un pubblico popolare, a partire dalla disponibilità e dall'accessibilità economica di un'offerta artistica degna di questo nome.

In questo senso, sia l'opera drammatica che il pubblico escono dalla sfera astratta in cui venivano rinchiusi dal dibattito relativo all'origine della crisi culturale italiana sul mancato riconoscimento tra artisti e spettatori; questi piuttosto entrano a far parte di un mondo fatto di rapporti materiali, per cui la prevalenza dello scambio commerciale su quello estetico pervertono tanto la creazione quanto la fruizione artistica.

In particolare, il pubblico proletario, da sempre escluso dalla produzione colta, dovrebbe essere messo per prima cosa nelle condizioni di poter prendere parte a queste rappresentazioni e affinare il proprio gusto. È necessario riconoscere la tensione che per Gramsci attraversava il gusto popolare in formazione: da una parte esso esprimeva sempre di più il bisogno di partecipare a una creatività e sog-

²⁹ Cfr. G. Moretti, *Spettacoli e pubblico. Intorno a Gramsci critico teatrale*, in *Il giovane Gramsci e la Torino d'inizio secolo*, Torino, Rosenberg&Sellier, 1998, pp. 187-98.

³⁰ Per l'accusa di determinismo, cfr. G.C. Ferretti, *Sulle cronache teatrali di A. Gramsci*, «Società», n. 2, 1968, p. 273. Invece sull'opposizione di Gramsci al determinismo cfr. C. Meta, *Formazione dell'uomo e personalità in Antonio Gramsci. Un confronto con il pragmatismo*, Roma, Bordeaux, 2019.

gettività che anche in ambito estetico era stata riservata perlopiù alle classi dominanti; dall'altra, subiva una forma di pedagogia implicita, che il teatro per Gramsci esercita sempre.

4. *Il trust*

E così veniamo al principale obiettivo polemico di Gramsci nelle cronache teatrali in merito alla degenerazione del gusto, ossia il *trust* dei fratelli Chiarella, il monopolio della proprietà dei teatri torinesi: «C'è un gran pubblico che vuole andare a teatro: l'industria lo sta lentamente abituando a preferire lo spettacolo inferiore, indecoroso, a quello che rappresenta una necessità buona dello spirito».³¹ La totale mercificazione del prodotto artistico a scapito dell'estetica e del gusto viene portata fino all'estremo:

Se domani sarà provato che è più conveniente adibire i teatri alla rivendita delle noccioline americane e dei rinfreschi ghiacciati, l'industria teatrale non esiterà un istante a farsi rivenditrice di noccioline e di ghiacciate, pur mantenendo nella ditta l'aggettivo «teatrale».³²

Nuovamente, anche in relazione agli effetti deleteri della gestione affaristica dei teatri, Gramsci mantiene la sua doppia analisi, sul piano del pubblico e della produzione teatrale. Così, nelle sue cronache sono ricorrenti i riferimenti alle lotte dei lavoratori dello spettacolo contro lo sfruttamento causato dall'industrializzazione del teatro ed esacerbato dal *trust*.³³ Quest'ultimo viene accusato di aver dissolto i vincoli tra capocomico e attori, per sostituirli con quelli «che legano l'imprenditore ai salariati», con conseguenze disgreganti anche sul valore artistico dell'opera.³⁴ Questo ci mostra come il carattere intrinsecamente collettivo del teatro, con la sua pluralità di artefici e il carattere pubblico della sua fruizione, assuma per Gramsci un ulteriore valore pedagogico, legato alla capacità organizzativa del soggetto estetico.³⁵

³¹ *Scritti*, 2, p. 358 (4 luglio 1917).

³² *Ivi*, p. 348 (28 giugno 1917).

³³ *Ivi*, pp. 378-80 (17 luglio 1917); *Scritti*, 3, p. 314 (9 aprile 1918). Per la ricostruzione del teatro come fatto economico negli anni in cui scriveva Gramsci cfr. G. Trevisani, *Gramsci e il teatro italiano*, in *Studi gramsciani. Atti del convegno tenuto a Roma nei giorni 11-13 gennaio 1958*, a cura di F. Ferri, Roma, Editori Riuniti, 1958, pp. 287-303.

³⁴ A. Gramsci, *Cronache teatrali 1915-1920*, a cura di G. Davico Bonino, Torino, Aragno, 2010, p. 407 (1° luglio 1919).

³⁵ In questo senso, per Gramsci la soggettività estetica è connessa alla capacità di guidare

Poiché, come abbiamo visto, il cronista dell'*Avanti!* ha una concezione concreta del pubblico, non solo come necessario riferimento estetico del dramma, ma nella sua articolazione sociale, vediamo ora la considerazione che ha di quello che definisce il «nostro pubblico»,³⁶ ossia il pubblico proletario:

Due spettacoli. Uno si svolge sul palcoscenico. L'altro fra il pubblico. E il secondo non è il meno interessante. [...] E lo spettatore imparziale, che osserva, si accorge subito che questo benedetto pubblico dei suburbi è molto più intelligente di quello chic delle poltrone e dei palchi. Perché non concede alla produzione, agli attori e agli autori più di quanto si meritino.³⁷

Gli elementi che emergono da qui sono vari: innanzitutto la critica fa riferimento a un'operetta che non presentò «niente di interessante», uno di quegli spettacoli a cui aveva accesso anche il «pubblico dei suburbi» e che offrivano un «divertimento banale», una «distrazione visiva». La formazione del pubblico di cui si sta parlando, piuttosto, doveva rendere accessibili spettacoli propriamente artistici anche per questo pubblico, non solo dal punto di vista dell'educazione estetica, ma in primo luogo da quello economico-materiale.

Tuttavia, ciò che risalta a maggior ragione dal passo è il riconoscimento da parte di Gramsci di un giudizio e un gusto per così dire spontanei da parte del pubblico proletario, quasi che la posizione ricoperta nella società da quest'ultimo lo renda in grado di guardare con maggiore imparzialità alla cultura borghese, dalla cui elaborazione attiva è stato storicamente escluso. In ciò non è da leggersi un'idealizzazione della classe operaia, bensì l'individuazione di quella distanza che le permette in potenza di sentire e giudicare gli elementi di reale artisticità dell'opera, rispetto al coinvolgimento ideologico e interessato del pubblico borghese.

Con l'andare degli anni Gramsci diventa ancora più esplicito. Così si legge in una cronaca del 14 novembre 1920:

consapevolmente il proprio gusto, sia in quanto artista che produce un'opera, che in quanto pubblico che vi partecipa. L'emergere di un soggetto estetico costituisce il nucleo dell'educazione estetica di Gramsci, che vede nel carattere collettivo del teatro, in entrambi gli aspetti, il suo valore pedagogico. Riguardo a questo cfr. *ivi*, p. 313 (11 giugno 1918), p. 407 (1° luglio 1919).

³⁶ *Ivi*, p. 387 (30 aprile 1919).

³⁷ *Scritti*, 2, p. 613 (30 agosto 1916).

Confessiamo però che il pubblico borghese del teatro non era dei meglio adatti a seguire e sentire l'opera d'arte. [...] Auguriamo dunque a questo dramma un pubblico migliore, più rozzo, più immediatamente sincero, più vicino a godere e soffrire l'impetuosa angoscia della tragedia. Gli auguriamo un pubblico di proletari.³⁸

In questo brano si nota come l'aggettivo "sincero" torni ad indicare non l'attività creativa, ma il pubblico, più rozzo, meno ideologicamente coinvolto con la società rappresentata dall'opera, meno legato alla sua morale e quindi più incline a un coinvolgimento fantastico e sentimentale con le contraddizioni messe in scena, scandalose per il pubblico borghese. L'incapacità del pubblico e degli autori borghesi di essere disinteressati viene ancora più esplicitamente contrapposta alla posizione sociale ricoperta dal proletariato e soprattutto al suo «costume in formazione, [...] che si identifica meglio con la morale universale», ossia con una morale che, a differenza di quella borghese, incarna l'«aspirazione [...] a una umanità superiore».³⁹

È interessante notare come secondo il giudizio di Gramsci laddove la borghesia italiana risulta ai margini delle dinamiche che coinvolgevano al tempo il resto della borghesia europea, lo stesso non si può dire del proletariato italiano. Infatti, la sensibilità dimostrata da quest'ultimo nel percepire le contraddizioni della società borghese rappresentate sul palcoscenico non è tuttavia per Gramsci un mero dato meccanicistico, ma il prodotto del processo di soggettivazione che il proletariato, in particolare torinese, stava sperimentando in quegli anni.

5. Disinteresse ed educazione alla necessità

La questione del disinteresse sta al centro della riflessione pedagogica gramsciana, se si pensa che l'attività dell'Associazione di cultura proposta il 18 dicembre 1917 sulle pagine dell'«Avanti!», e dibattuta nelle settimane successive all'interno del PSI,⁴⁰ viene presentata da Gramsci come segue:

Disinteressatamente, cioè senza aspettare lo stimolo dell'attualità, in essa dovrebbe discutersi tutto ciò che interessa o potrà interessare un giorno il movimento proletario.⁴¹

³⁸ Gramsci, *Cronache teatrali*, cit., p. 455 (14 novembre 1920).

³⁹ *Scritti*, 2, p. 197 (22 marzo 1917).

⁴⁰ Rapone, *Cinque anni che paiono secoli*, cit., pp. 76-80.

⁴¹ *Scritti*, 2, p. 661 (18 dicembre 1917).

Il disinteresse come carattere proprio dell'organizzazione della cultura, e quindi della morale,⁴² nasce dalla portata universalistica della lotta proletaria, a differenza dell'universalità contraddittoria di cui si è fatta portatrice la borghesia. La creazione di un clima culturale diffuso e generale è anzi ciò che permette di organizzare collettivamente gli aspetti pratici, immediatamente interessati, orientando alla comprensione e alla trasformazione della realtà storica complessiva.

Non è perciò contraddittorio che alla stessa Associazione venissero assegnati «scopi di classe e limiti di classe».⁴³ Al contrario, l'umanitarismo borghese su cui si fondava l'Università Popolare di Torino aveva il carattere interessato di fornire una cultura nozionistica, enciclopedica e depotenziata, «di fatti bruti e sconnessi [...] veramente dannosa specialmente per il proletariato». Invece di una cultura che «serve a creare quel certo intellettualismo bolso e incolore»,⁴⁴ Gramsci dichiara di intenderla come

esercizio del pensiero, acquisto di idee generali, abitudine a connettere cause ed effetti. Per me tutti sono già colti, perché tutti pensano, tutti connettono cause ed effetti. Ma lo sono empiricamente, primordialmente, non organicamente.⁴⁵

Egli dimostra a più riprese di porre la capacità di dibattere, ma soprattutto di individuare le connessioni tra fatti, alla base di una cultura che non aspetta «l'attualità per discutere dei problemi e per fissare le direttive della nostra azione».⁴⁶ Emerge così l'obiettivo della cultura disinteressata come «traduzione in pratica della soluzione migliore».⁴⁷

E siccome so che la cultura è anch'essa un concetto basilare del socialismo, perché integra e concreta il concetto vago di libertà di pensiero, così vorrei che esso sia vivificato dall'altro, dal concetto di organizzazione.

Diamo dei mezzi alla buona volontà, senza di che essa rimane sempre sterile e infeconda. Non è la conferenza che ci deve importare; ma il lavoro minuto di di-

⁴² *Scritti*, 3, p. 476 (15 giugno 1918): «Il problema è morale, più che di organizzazione meccanica: è problema di responsabilità, di cultura, di approfondimento della coscienza socialista».

⁴³ *Scritti*, 2, p. 661 (18 dicembre 1917). Cfr. E. Bellingeri, *Dall'intellettuale al politico. Le «cronache teatrali» di Gramsci*, Dedalo, Bari, 1975, pp. 24-28.

⁴⁴ *Scritti*, 1, p. 128 (29 gennaio 1916).

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ *Scritti*, 2, p. 661 (18 dicembre 1917). Vedi anche *ivi*, p. 101 (11 febbraio 1917); *Scritti*, 3, p. 367 (1° maggio 1918). Rapone, *Cinque anni che paiono secoli*, cit., p. 80.

⁴⁷ *Scritti*, 3, p. 439 (1° giugno 1918).

scussione e di investigazione dei problemi, al quale tutti partecipano, tutti danno un contributo, nel quale tutti sono contemporaneamente maestri e discepoli.⁴⁸

Anche l'educazione estetica può essere inserita in questo progetto di educazione alla necessità: seguendo il lessico gramsciano delle cronache relativo alla contrapposizione di sincerità e artificio, lo si può ricondurre al riconoscimento e alla presenza di una necessità interna al dramma. Come emerge da numerose cronache, è proprio quest'ultima che secondo Gramsci determina l'artisticità e la portata pedagogica del teatro.⁴⁹

Riprendendo la già citata cronaca del 1° febbraio 1917, quando il carattere disinteressato dell'attività estetica viene piegato all'attività conoscitiva, cioè alla logica, o a quella pratica, alla volontà, si ottiene quella «fantasia matematica»⁵⁰ che Gramsci attribuisce agli autori italiani.⁵¹ Ed è proprio la fantasia, non la logica o la volontà, che governa la capacità creativa in cui consiste l'attività estetica, cioè la capacità di tradurre le intenzioni e le idee astratte in rappresentazioni organiche e concrete,⁵² di far sì che la tesi presupposta dall'autore sia incarnata nelle azioni di una vita drammatica.⁵³ In altre parole, perché questo accada i caratteri devono rappresentare «la loro vera vita, l'intima necessità dei loro atteggiamenti esteriori», invece di essere «presentati come pedine di una dimostrazione logica».⁵⁴

Di conseguenza, lo svolgimento stesso del dramma deve mettere in scena fatti che si susseguono e sviluppano non sulla base di una

⁴⁸ *Scritti*, 2, p. 674 (24 dicembre 1917); sul concetto di cultura come autoeducazione e organizzazione cfr. *Scritti*, 1, p. 129 (29 gennaio 1916) e il corsivo con cui Gramsci introduce l'articolo di Lunačarskij, *La cultura nel movimento socialista*, in *Scritti*, 3, p. 439 (1° giugno 1918).

⁴⁹ *Scritti*, 1, p. 392 (23 maggio 1916): «Vediamo svolgersi questo dramma con una logica interiore inflessibile»; *Scritti*, 2, p. 121 (16 febbraio 1917); p. 611 (29 novembre 1917): «è necessario che il marchese Fabio, il seduttore, diventi ladro, perché la "pura forma" si sviluppi in tutta la sua logica»; p. 645 (12 dicembre 1917) «per giustificare un accostamento puramente esteriore e letterario, che determina non un dramma, ma un semplice susseguirsi di scene slegate e incoerenti»; *Scritti*, 3, p. 255 (20 marzo 1918).

⁵⁰ Gramsci, *Cronache teatrali*, cit., p. 365 (20 marzo 1919).

⁵¹ *Scritti*, 2, p. 216 (4 aprile 1917), riferendosi a Luigi Pirandello Gramsci scrive: «la prima intuizione dei suoi lavori viene a sommergersi in una palude retorica di moralità inconsciamente predicatoria, e di molta verbosità inutile».

⁵² Gramsci, *Cronache teatrali*, cit., p. 369 (25 marzo 1919).

⁵³ *Scritti*, 1, p. 401 (25 maggio 1916): «Vedere proiettata sulla scena, incarnata in persone operanti e parlanti, [...] un'opera che per noi è solo vissuta della vita delle parole».

⁵⁴ *Scritti*, 2, p. 515 (5 ottobre 1917). Cfr. Davico Bonino, *Gramsci e il teatro*, cit., pp. 117-22.

logica esteriore, ma di quell'«intima necessità», propria di soggetti capaci di un'attività coerente con il loro pensiero e la loro volontà. In questo modo la fantasia è la capacità, sia dell'autore che degli attori, di mettere in scena passioni non solo «presupposte» ma «rappresentate»⁵⁵ e di stimolare nel pubblico l'abitudine a riconoscere la formazione e l'attività dei caratteri rappresentati, come personalità storiche.

È evidente da ciò come l'educazione estetica sia quindi per Gramsci un'educazione innanzitutto autonoma da quella conoscitiva perché si tratta di un'educazione alla fantasia, propedeutica al passaggio dalla critica all'azione, non solo artistica ma anche politica. Come già detto, ciò è particolarmente vero per il teatro, data la sua struttura intrinsecamente collettiva, in cui i rapporti materiali tra le diverse figure (dagli attori agli autori, alla proprietà dei teatri), rendono immediatamente chiara la dialettica tra struttura economica, organizzazione e rappresentazione, favorendone la portata pedagogica.

Gramsci nota tutto questo nell'operato di Virginio Talli, capocomico che viene considerato dal cronista dell'«Avanti!» alla stregua di un critico teatrale.⁵⁶ L'«energia critica» di Talli,⁵⁷ sostiene Gramsci, s'incarna nelle stesse opere rappresentate dalla sua compagnia, diventando «spontaneità, naturalezza negli attori, adesione del gesto, della musica vocale con l'intimo spirito dei personaggi rappresentati», grazie al fatto che «la sua fantasia, dall'intuizione rapida dominatrice, padroneggia tutta l'azione, e la rivive per i suoi discepoli».⁵⁸

Inoltre, a Talli il socialista sardo attribuisce la qualifica di *maestro*, perché ha saputo far rivivere i rapporti pedagogici propri delle compagnie teatrali che si stavano estinguendo sotto la pressione dei rapporti capitalistici. E la grandezza degli educatori si dimostra

nei discenti, i quali rapidamente assurgono alla completezza, perché il maestro ha loro risparmiato ogni dispersione di energia in tentativi arbitrari, in esperienze inutili. La scuola è per lo spirito ciò che il metodo Taylor «è» per i gesti meccanici del corpo: economia di esperienze e di fatiche, acceleramento dell'evoluzione spontanea, organizzazione dell'intelletto.⁵⁹

⁵⁵ Gramsci, *Cronache teatrali*, cit., p. 374 (29 marzo 1919).

⁵⁶ Per la fine del capocomicato e la nascita della regia si veda M. Schino, *La nascita della regia teatrale*, Roma-Bari, Laterza, 2003.

⁵⁷ Davico Bonino, *Gramsci e il teatro*, cit., pp. 131-36.

⁵⁸ *Scritti*, 3, p. 391 (14 maggio 1918).

⁵⁹ *Ibidem*.

Il risultato dell'auto-educazione a cui il processo di soggettivazione del proletariato dà luogo anche in ambito estetico viene ben esemplificato dal giudizio di Gramsci sull'*Arsenaleide*, una commedia realizzata dagli operai dell'Arsenale di Torino. Nell'organizzarsi per scrivere, musicare e mettere in scena quest'opera, gli operai hanno sperimentato «la capacità di creare, di istruirsi con le proprie forze, con i mezzi dati da loro stessi. Hanno sentito la propria “intelligenza”, il proprio “gusto”». ⁶⁰

Quindi, questo percorso alla ricerca del progetto pedagogico gramsciano sotteso alle cronache trova il suo naturale punto di approdo nell'iniziativa artistica degli operai. Si può notare che per Gramsci essi scoprono il proprio gusto, in un processo che li vede passare da referenti meramente passivi di una proposta di cartellone orientata al guadagno del *trust*, a principali artefici di una commedia. Il gusto spontaneo si trasforma così in gusto proprio, dimostrando da ultimo che l'educazione estetica disinteressata è attività specifica, e propedeutica, del generale organizzarsi del proletariato come soggetto estetico e politico. Il progetto dell'*Arsenaleide* per Gramsci:

indica che necessariamente l'organizzazione come forma nuova di civiltà, dà luogo, nella sua evoluzione, a tutte le manifestazioni della vita di relazione degli uomini. La coltura e l'arte finiscono col trovare anch'esse il loro posto nell'attività proletaria, non come esteriore dono della società già esistente, ma come energia vitale del proletariato stesso, come sua attività specifica. Si presentano grezze e confuse all'inizio, ma attraverso l'esperienza si affinano e chiariscono. ⁶¹

Per il Gramsci giornalista l'educazione estetica come educazione alla necessità è quindi parte fondamentale del processo di soggettivazione del proletariato, poiché lo conduce alla ricerca e alla sperimentazione del proprio gusto e della propria creatività in ciò che prima era indotto a subire passivamente. Anzi, proprio l'ambito estetico, soprattutto quando vissuto collettivamente, è quello in cui viene espressa e rappresentata la volontà del nuovo soggetto in maturazione, in modo autonomo e disinteressato, a complemento alla sua attività politica. Ciò emerge con la massima chiarezza in un articolo uscito sull'«Ordine Nuovo» nel giugno del 1919, a proposito degli

⁶⁰ Ivi, p. 468 (11 giugno 1918).

⁶¹ *Ibidem*.

sviluppi artistici, e in particolare teatrali, della Russia rivoluzionaria, a cui lasciamo l'ultima parola di questo saggio:

No, il comunismo non oscurerà la bellezza e la grazia: bisogna comprendere lo slancio con cui gli operai si sentono portati alla contemplazione dell'arte, alla creazione dell'arte, come profondamente si sentono offesi nella loro umanità per il fatto che la schiavitù del salario e del lavoro li taglia fuori da un mondo che integra la vita dell'uomo, che la rende degna di essere vissuta. Lo sforzo che i comunisti russi hanno fatto per moltiplicare le scuole e i teatri di prosa e di musica, per rendere accessibili alle folle le gallerie [...] dimostrano come il proletariato arrivato al potere tende a instaurare il regno della bellezza e della grazia, tende a elevare la dignità e la libertà dei creatori di bellezza.⁶²

⁶² ON, p. 79 (14 giugno 1919).

**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-

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

⁴ «La riforma geniliana 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

barzelletta» – 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 composita 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 accentrimento.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 chiuderà 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 “assedando” 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 “assedano” 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.

Gramsci Dictionary / Dizionario gramsciano: Education

Chiara Meta

Gramsci began to develop his reflections on education starting from questions raised in Notebook 1, but it is the correspondence with his family members that provided him with the pedagogic material for developing his arguments. The *Letters from Prison* often contain the first impetus and the first draft of thoughts which then reappear in a more extended form in the rest of the *Notebooks*. His reasoning in the *Notebooks* from the very start hinges around the question of the use or not of coercion. In 1930 Gramsci wrote to his wife Julija (Jul'ka) about the education of their son Delio, stating that he thought that with children «until the personality has reached a certain degree of development, a little pedantry is necessary and indispensable».¹ Writing to his brother Carlo in the same year about the education of his niece Edmea (Mea), Gramsci expressed a conception of life and education – in agreement with Marx's *Theses on Feuerbach* – seen as a «struggle to adapt to the environment but also and especially to dominate it and not allow oneself to be crushed by it». Following on this, Gramsci thought that if, in the educational relationship, one refuses to

intervene [...] using the authority that comes from the affection and family life by exerting pressure on her in an affectionate and loving – though still strict and inflexibly firm – way, without a shadow of doubt it will come about that spiritual formation [...] will be the mechanical result of the chance influence of all the stimuli of this environment.²

Gramsci's thoughts regarding the need to use direction are also specified through his reflection on the growing technologization of modern life, through which he establishes the necessary complementarity in the educational relationship between a humanistic formation

¹ A. Gramsci, letter to his wife Julija, 14 July 1930, *LC*, p. 487.

² A. Gramsci, letter to his brother Carlo, 25 August 1930, *LC*, p. 497.

and the modern mechanical-mathematical formation and training of the American type. In a letter from prison of 9 April 1928 he wrote to his sister-in-law Tanja that «the Meccano principle is certainly of prime importance for modern children». However in the letter to his wife of 14 January 1929 in which he asked for information «on how Delio interprets Meccano» he is still undecided «whether Meccano, by taking his inventive spirit away from the child» might limit his imagination, as in general happens in modern culture «of the American type of which Meccano [...] is the expression». We therefore witness a certain oscillation between two distinct educational views, the mechanistic and the «Robinsonian» ones. This indecision is conclusively resolved as from 1929 when in a letter to his wife he writes that the type of child that even he used to be in the turn-of-the-century Sardinia, namely all imagination, could no longer exist in contemporary industrialized society. In this latter, «the radio and the aeroplane have forever destroyed “Robinsonianism”». ³ Here we see the emergence of the question, which runs up against Gramsci's opposition, of spontaneity: this involves the acceptance of the presuppositions of pedagogic activism, philosophically idealist in origin and founded on the demand for the free and autonomous development of the child's faculties. This is considered correct when it is turned against notionism and authoritarianism, but becomes dangerous when translated into «making an idol» of the spontaneity of the child, a position that corresponds to the metaphysical conception that Gramsci came up against in the pedagogic positions typical of the whole of his wife's family. These presupposed «that potentially in the child there is the whole adult person and that one needs only to help the child develop what is already a latent content, without coercion». ⁴

Against this way of conceiving education Gramsci opposes a conception of the person as the «historical formation obtained by coercion (understood not only in the brutal and external violent sense) since, different to this, one would fall into a type of «transcendence or immanence». ⁵ In assuming this position he rejects a whole educational tradition stemming from the Enlightenment that considers

³ Letter to Julija of 1 July 1929, *LC*, p. 387.

⁴ Letter to Julija of 30 December 1929, *LC*, p. 425.

⁵ *Ibidem*.

teaching as the “unwinding” of qualities assumed to be innate in the consciousness of the child. He emphasizes this in a paragraph of Notebook 1, in which he writes that «Switzerland has made a great contribution to pedagogy (Pestalozzi etc.) through the tradition of Rousseau in Geneva»; in reality, this pedagogy is a confused form of philosophy connected to a set of empirical rules. No account had been taken of the fact that

Rousseau’s ideas are a violent reaction against the school and the pedagogical methods of the Jesuits and, in this respect, represent progress: but then, a sort of church came into being which paralyzed the study of pedagogy and gave rise to some strange involutions (in the doctrines of Gentile and Lombardo-Radice). «Spontaneity» is one of these involutions: one almost imagines that a child’s brain is like a ball of thread which the teacher helps to unwind. In reality, every generation educates, that is, it forms the new generation, and education is a struggle against instincts linked to rudimentary biological functions, a struggle against nature, to dominate it, to dominate it and to create the man who is “in touch” with his times.⁶

In the *Notebooks*, the question of education is widened to include the subject of hegemony and the role of fundamental mediation undertaken by the intellectuals. The pedagogic-educational question comes out appears in Notebook 1 as part of the wider discourse on the formation and role of the intellectuals in the history of Italy in the nineteenth century. In Q 1, § 44 Gramsci distinguishes between two ways in which a class exerts its supremacy: as domination over the opposing groups or as intellectual and moral direction of the affine and allied groups.⁷ In this framework, intellectuals as an autonomous and independent class do not exist, but they do exist as a grouping (“*ceto*”) which every fundamental class elaborates in so far as they are its specific instrument. In the history of nineteenth-century Italian intellectuals Gramsci analyses the reasons for the supremacy of the moderates over the other groups and their capability for leadership of the popular masses, and takes his discourse directly into the educational question. As he writes in Q19§27, broadening out the considerations

⁶ Q, 1, § 123: *QC*, p. 114; A. Gramsci, *Prison Notebooks*, ed. by J. A. Buttigieg, transl. by J. A. Buttigieg and A. Callari, vol. I, New York, Columbia University Press, 1992, p. 211). Cf. Gramsci’s letter to Julija of 30 December 1929 (see above) which uses the same «ball of thread» simile.

⁷ Cf. Q, 1, § 44: *QC*, p. 41; Gramsci, *Prison Notebooks*, vol. I, pp. 136-37.

previously made in the first draft note of Q1, the schools question and, overall, educational strategy, turned out to be fundamental for the moderates in the moment of their conquest of hegemony, hence the «activity by the moderates to introduce the pedagogical principle of “mutual teaching” (Confalonieri, Capponi, etc.)».⁸ In other words, the moderates knew how to impose their supremacy in the Risorgimento even as regards educational functions, elaborating the pedagogical principle founded on the idea of allowing the child’s psychic forces free rein (thus bringing back into play elements of the pedagogy of Rousseau) in order to challenge Jesuit hegemony in education. «In the moderates» in this way there was asserted

the only concrete pedagogic movement opposed to the «Jesuitical» school; it could not fail to be effective, both among the lay, to whom it gave a personality of their own within the school, and among the liberalising and anti-Jesuitical clergy (ferocious hostility to Ferrante Aporti, etc.; the sheltering and education of abandoned children was a clerical monopoly, and these initiatives broke the monopoly).⁹

At this point the analysis of the function of the intellectuals becomes intertwined with Gramsci’s polemic vis-à-vis the pedagogic principles of liberal ideology. The spontaneism and libertarianism that they professed are judged to be illusory in so far as they do not contemplate the principle of direction. Above all, «the “older” generation always carries out the education of the “young”»¹⁰. In this way Gramsci sheds doubt on the assumption of idealist pedagogy asserting that «It is not entirely true that “instruction” is something quite different from “education”»; indeed

for instruction to be wholly distinct from education, the pupil would have to be pure passivity, a “mechanical receiver” of abstract notions -which is absurd and is anyway “abstractly” denied by the supporters of pure educativity precisely in their opposition to mere mechanistic instruction. [...] The individual consciousness of the overwhelming majority of children reflects social and cultural relations which are different from and antagonistic to those which are represented in the school curricula: thus the “certain” of an advanced culture becomes “true” in the frame-

⁸ Q 1, § 46: *QC*, p. 55; *ibidem*, p. 152.

⁹ Q 19, § 27: *QC*, p. 2047; A. Gramsci, *Selection from the Prison Notebooks*, ed. by Q. Hoare and G. Nowell Smith, London, Lawrence and Wishart, 2009 (1971), p. 103.

¹⁰ Q1§127, 114-15; Gramsci, *Prison Notebooks*, vol. I, p. 212.

work of a fossilised and anachronistic culture. There is no unity between school and life, and so there is no automatic unity between instruction and education.¹¹

In essence, liberal (libertarian) ideology, by appealing to the principle of autodidacticism, according to which «education is autonomy and not impressions from outside» in actual fact masked a backward-looking antihistorical ideology, which forms «“anachronistic” people who think in antiquated ways, passed over by time, these people being responsible for a viscous transmission»¹² to the following generation. On this basis it is maintained unnecessary to organize centres and ways of extending culture, denying «to the poor the time to dedicate to study, adding insult to injury, in other words the theoretical demonstration that if people are not learned, the fault is theirs».¹³

Supposing instead that, with the goals of the correct elaboration of the educational process, a cultural apparatus «is necessary, by which the older generation transmits to the younger one all past experience». This would allow the acquisition of «given inclinations and habits (including physical and technical ones, which are assimilated through repetition)».¹⁴ The need then opens up of engaging in a process of social conformation of the educational process, a need that has the same nature as the democratic society, in which there is posed the «problem of the education of the masses [...] according to the exigencies of the end pursued».¹⁵ In the democratic society the «question of “personality and liberty” is posed not for the fact of discipline, but for the “origin of the power” that orders discipline». Since this origin is «“democratic”» in other words «authority is a specialized technical function and not “arbitrariness” or an extrinsic and external imposition», this is the reason whereby discipline is «an essential element of the democratic order, of liberty»; if one therefore intends «with this word a continuative and permanent relation between rulers and ruled that realizes a collective will» and certainly not a «passive and supine acceptance of orders», this does not cancel «personality in the organic sense, but only

¹¹ Q 12, § 2: *QC*, pp. 1541-42; Gramsci, *Selection from the Prison Notebooks*, cit., p. 35.

¹² Q 14, § 69: *QC*, pp. 1730-31.

¹³ *Ibidem*, p. 1731.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Q 6, § 84: *QC*, p. 757; A. Gramsci, *Prison Notebooks*, ed. and transl. by J. A. Buttigieg, vol. II, New York, Columbia University Press, 1996, p. 69.

limits arbitrariness and irresponsible impulsivity, not to speak of the fatuous vanity of emergence».¹⁶ In a society thus realized, the coercive-educational element, as an irremovable dimension of the educational process, is clarified in the concept of education as a permanent struggle against instincts so as to dominate nature. A similar aim is what the State has to propose in its struggle against widespread «common sense», which takes on material form from pre-modern elements, and against the legitimization of religious teaching for the subaltern classes, typical of idealist pedagogy and also of a certain mechanistic Marxism. As regards this latter Gramsci also traces a similar vision of the educational process in Labriola. Not having well understood the dialectical essence of the educational relationship formulated by Marx in the *Theses on Feuerbach*, Labriola found himself asserting that, in order to educate a Papuan it was necessary first to «make a slave of him»: a comparison «may also be carried out as regards Gentile's way of considering religious education in the primary schools» in that it is characterized by a «pseudo-historicism, with a mechanicism that is rather empirical and very close to the most vulgar evolutionism».¹⁷

Allowing religion to be taught in the schools constituted, for Gramsci, the most striking example of the capitulation of the State vis-à-vis the Church. Since this latter is indeed a «militant organization», it aimed at securing «favorable State laws for itself and control over education»,¹⁸ by basing its power of its world organization on the fact that «majority of the population is not as yet “modern” but still at the Ptolemaic stage as regards the conception of the world and of science».¹⁹ Thus in fact the State had «renounced this ethical function»²⁰ and above all had given up the function of educational agency, maintaining that it should entrust this task to such an agency: the Church was thereby offering a means of support «just like a crutch supports an invalid».²¹ The explicit demonstration of this was the outcome of

¹⁶ Q 14, § 48: *QC*, pp. 1706-7.

¹⁷ Q 11, § 1: *QC*, p. 1366; A. Gramsci, *Further Selections from the Prison Notebooks*, ed. and transl. by D. Boothman, London, Lawrence and Wishart, 1995, pp. 157-58.

¹⁸ Q 3, § 140: *QC*, p. 398; *Prison Notebooks*, vol. I, p. 117 and, alternatively, *Further Selections from the Prison Notebooks*, cit., pp. 74-75.

¹⁹ Q 16, § 11: *QC*, p. 1872; *ibidem*, p. 68.

²⁰ Q 3, § 140: *QC*, p. 398; *Prison Notebooks*, vol. I, p. 117 and, alternatively, *Further Selections from the Prison Notebooks*, cit., p. 75.

²¹ Q 16, § 11: *QC*, p. 1867; *ibidem*, p. 62.

the stipulations in the State-Church Concordat. Not by chance there was left to the Church «the intellectual and moral training of the very young (primary and lower secondary schools)» and to the secular intellectuals «the further development of young people at university». We are dealing here with a division of tasks which corresponds to an organization of a class-divided society, clearly represented by the content of the Gentile reform. According to this set-up «the primary and secondary schools constitute the schools for the petty bourgeoisie and popular classes», whose social strata

are monopolised, educationally speaking, by the caste – because the majority of their members do not go on to university, that is to say they will not come into contact with modern education at its highest critical-historical level but will only know a dogmatic education.

The university is in fact the school of the ruling class and

the mechanism by which there takes place the selection of individuals of other classes who are to be incorporated into the ruling, administrative and government personnel.²²

To the passivizing vision of the educational process there is further associated – even if starting from an opposed conception, founded on an anticreationist intuition of reality – idealist pedagogy which argues that religious teaching is necessary in so far as it is a good philosophy for the infancy of humanity. Gramsci singles out Gentile as having the most typical position of the intellectual who, while upholding a secular vision of life, «concedes» religious education to the people-child. Gramsci's target is the outcomes of the Gentile reform, according to which the «new school curricula assign art and religion solely to elementary school, whereas philosophy is entrusted for the most part to secondary school». In actual reality, a precise political project lurks behind the conviction that the teaching of religion at a tender age is desirable since it is in line with the psychological development of the child; such is postulated according to Hegelian idealism, for which «religion is a mythical and lower form of philosophy that corresponds to the mental capacity of the child, who is not yet capable of rising to the level of pure phi-

²² Q 16, § 11: *QC*, p. 1468; *ibidem*, p. 64.

losophy – into which, at a later stage, religion must be absorbed and resolved».²³ The project is not only that of tending to consider an entire social group as the «infancy of humanity», but by following mythological-Christian realism, one gives up on modifying common sense, and one accepts common sense just as it is, not raising it up and not having it participate in the movement of intellectual and moral reform that was widespread among the ruling classes at the beginning of the twentieth century. Gramsci reproves immanentistic philosophies for not even having attempted to construct a conception capable of replacing religion in the education of the young child. The philosophy of praxis, on the other hand, by aspiring to substitute catholic hegemony over the masses, had not to maintain the «simple» in their primitive philosophy; and if «it affirms the need for contact between intellectuals and simple it is not in order to restrict scientific activity and preserve unity at the low level of the masses»; for Gramsci there must be an educational project able to guide the simple towards a higher conception of life, whose goal is «to construct an intellectual-moral bloc which can make politically possible the intellectual progress of the mass and not only of small intellectual groups».²⁴ Such can come about only if the dialectical intellectual-masses relationship is a relationship of translation of the theoretical demands for emancipation into political praxis.

In conclusion, Gramsci appreciates discipline, coherence, and intellectual sobriety as virtues constituting elements of the educational process that are negated by «autodidacticism», by libertarian ideology, by the absence of a critical discipline. The virtues he mentions are seen by him as postulated by an objective exigency of Americanism. And it is this latter which induces in us reflection on the problem of the composition of the dialectic between discipline and liberty, and on coercion, the regulatory principle towards which Gramsci had already made his choice on the molecular plane of individual relations, and which can become – on as yet untried forms of «self-coercion» – the regulatory principle of social relations in the world of labour.

²³ Q 7, § 89: *QC*, p. 919; *Prison Notebooks*, vol. I, pp. 216-17 and alternatively *Further Selections from the Prison Notebooks*, cit., p. 73.

²⁴ Q 11, § 12: *QC*, pp. 1384-85; *Selection from the Prison Notebooks*, cit., 332-33.

Gramsci Dictionary / Dizionario gramsciano: The School System

Chiara Meta

The subject of the school began to be treated in the 1930-32 period in the miscellaneous sections of Notebooks 4, 5 and 6, then to a lesser degree in the miscellaneous sections of Notebooks 8 and 9; the question then re-emerges most of all in 1932 in Notebook 12 on the intellectuals. Between the first draft “A texts” and the rewritten “C texts” of Notebook 12 there are no significant variations and the overall organic discourse on the school is developed in Notebook 12. Gramsci does not pose the school's question in an abstract fashion, as an independent, free-standing pedagogic subject, but in the analysis of the «integral state» and of the mediation carried out by a plurality of educational agencies. The school is just one part of this, in that «the child's consciousness is not something “individual” (still less individuated)», it reflects the sector of civil society in which the child participates, and the social relations which are formed within his family, his neighbourhood, his village, etc».¹ Starting from this vision of the school as a complex educational agency, made material by a multiplicity of social structures that have become stratified over time, Gramsci's aim is directed towards the need to criticize the tendency towards a rigid separation between humanistic and technical-scientific teachings, fruit both of the expansion of «intellectual functions» and of the multiplication of their «specialisations».

It may be observed in general that in modern civilisation all practical activities have become so complex, and the sciences so interwoven with everyday life, that each practical activity tends to create a new type of school for its own executives and specialists and hence to create a body of specialist intellectuals at a higher level to teach in these schools.

The traditional school of humanistic culture, which was directed towards developing «in each individual human being an as yet undif-

¹ Q 12, § 2: *QC*, p. 1542; A. Gramsci, *Selection from the Prison Notebooks*, ed. by Q. Hoare and G. Nowell Smith, London, Lawrence and Wishart, 2009 (1971), p. 35.

ferentiated general culture, the fundamental power to think and ability to find one's way in life» began to have at its side «a whole system of specialised schools, at varying levels» directed towards different professional and ever more specialized branches. For Gramsci, «the educational crisis raging today» is connected to the fact that «this process of differentiation and particularisation is taking place chaotically [...] without a well-studied and consciously established plan».²

Right from his early writings Gramsci opposed the tendency to a rigid specialization of intellectual functions, interpreting them as a separation in the functions of the person, functions which have instead to be developed harmoniously. He confronts the questions of education, the school and popular culture by posing a severe critique of the knowledge that was diffused in an «encyclopaedic» fashion in the popular universities, and by supporting the need to preserve and strengthen the classical school, where «classicity» means the formation of the whole of humanity. A battle had to be fought against the aristocratic conception that considers the literary-humanistic heritage as an environment reserved for restricted élites, according to an abstract and snobbish vision of practical activity. It is this conception which sees formation separated out in a theoretical context, aimed at the formation of the future ruling class, and a technico-professional context reserved for the subaltern social classes. Gramsci underlines the fact that the State had done nothing «to give the proletariat the possibility to improve itself, to rise» or even just to acquire that professional culture «in which the animating forces of industry, commerce and agriculture have their origin».³ In the *Ordine Nuovo* period, the demand for the need to unify the theoretical and practical sides of teaching became more intense. The need to rethink educational instruments through the elaboration of a new model of the common school («*scuola unitaria*») was singled out as a need linked to the new problematics that had emerged from the restructuring of the Italian economy, propelled as it was towards an acceleration of industrialization, which therefore needed new professional figures.

If it is true that, from the times of the Workers' Councils, Gramsci was seeking a new way of posing the relation between intellectuals and working masses, this subject receives its theoretical enrichment

² Q 12, § 1: *QC*, pp. 1530-31; *ibidem*, p. 26.

³ Gramsci, *La scuola del lavoro* [The Work School], 18 July 1916, *CT*, p. 440.

solely in the *Notebooks*. The basic task that Gramsci assigns to the school is that of furthering an educational model appropriate for developing and enlarging the capacities for human understanding, such that the polemical target of Notebook 12 is precisely that type of instruction which tends to unhook the formation-education nexus. He thus had two objectives: to measure himself against the 1923 Gentile schools reform, of which he was severely critical, and to foster an alternative project for school reform. The Gentile reform introduced a deleterious fracture «separating primary and secondary schools from high school».⁴ In the old school the positive fact was that in the primary school two elements lent themselves to the education and formation of the children:

the rudiments of natural science, and the idea of civic rights and duties. Scientific ideas were intended to insert the child into the *societas rerum*, the world of things, while lessons in rights and duties were intended to insert him into the State and into civil society.⁵

This took place because scientific notions

conflicted with the magical conception of the world and nature which [the child] absorbed from an environment steeped in folklore; while the idea of civic rights and duties conflicted with tendencies towards individualistic and localistic barbarism – another dimension of folklore.⁶

Indeed the school has the task of fighting against folklore and against all the traditional sedimentations typical of disjointed common sense, in order to extend a more modern conception

based essentially on an awareness of the simple and fundamental fact that there exist objective, intractable natural laws to which man must adapt himself if he is to master them in his turn – and that there exist social and state laws which are the product of human activity.⁷

⁴ The corresponding lines in Notebook 12 seem not to have been included in *Selection from the Prison Notebooks*, cit.; we use instead the wording of the first draft of the text, in Q 4, § 55, in A. Gramsci, *Prison Notebooks*, ed. by J. A. Buttigieg, vol. II, New York, Columbia University Press, 1996, p. 225.

⁵ Q 12, § 2: *QC*, p. 1540; Gramsci, *Selection from the Prison Notebooks*, cit., pp. 33-34.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibidem*.

An equilibrium is thereby created between the social order and the natural order, beginning with theoretical-practical human activity. Only in this way is it possible to spread the «first elements of an intuition of the world free from all magic and superstition» which «provides a basis for the subsequent development of an historical, dialectical conception of the world».⁸ Contrary to this, as regards «the new curricula» that the Gentile reform intended to follow, «the more the new curricula nominally affirm and theorise the pupil's activity and working collaboration with the teacher», in the views of the activist pedagogy of philosophically idealist origins «the more they are actually designed as if the pupil were purely passive».⁹ This was as if the «truly active participation of the pupil in the school» were a fact linked to the application of mere pedagogic formulae, while this is realized only if «the school is related to life». Gramsci argues that the educational effectiveness of the old secondary school, whose organization – determined by the 1859 Casati law – was contained in the fact that «its structure and its curriculum were the expression of a traditional mode of intellectual and moral life, of a cultural climate diffused throughout Italian society by ancient tradition». In such a school

the grammatical study of Latin and Greek, together with the study of their respective literatures and political histories, was an educational principle – for the humanistic ideal, symbolised by Athens and Rome, was diffused throughout society, and was an essential element of national life and culture. Even the mechanical character of the study of grammar was enlivened by this cultural perspective. Individual facts were not learnt for an immediate practical or professional end. The end seemed disinterested, because the real interest was the interior development of personality.¹⁰

Latin, for example, was studied to

accustom children to studying in a specific manner, and to analysing an historical body which can be treated as a corpse which returns continually to life; in order to accustom them to reason, to think abstractly,¹¹

⁸ Q 12, § 2: *QC*, p. 1541; *ibidem*, p. 34.

⁹ Q 12, § 2: *QC*, p. 1543; *ibidem*, p. 37.

¹⁰ Q 12, § 2: *QC*, pp. 1543-44; *ibidem*, pp. 36-37.

¹¹ Q 12, § 2: *QC*, p. 1545; *ibidem*, p. 38.

but also to be able «to plunge back from abstraction into real and immediate life».¹² «In the current school» characterized in fact by a progressive widening of the gap and specialization of training, one can see, faced with a culture that has undergone change, «the way in which the school is in crisis and with it the study of Latin and Greek». The point is that «it will be necessary to replace Latin and Greek as the fulcrum of the formative school» but «it will not be easy to deploy the new subject or subjects in a didactic form which gives equivalent results in terms of education and general personality-formation»,¹³ which must remain the permanent aim of human education. It is for this reason that Gramsci criticizes the Gentile reform, the expression of a model of liberal society linked to an élite vision of politics, and unable to grasp the basic novelty of modern society, the irruption of the masses into political life. This fact imposed a structural rethink of the modality of instruction and of the transmission of knowledge. Far from projecting itself as a further expansion of specializations (which did nothing other than repeat in pedagogy the crystallized division of society into classes), this rethink proved itself capable of fostering an overall organic reform able to give a thorough-going interpretation of what was needed by a modern society, based on democracy: in other words, the expansion of intellectuality.

And this is the contradiction which Gramsci explores throughout Notebook 12, showing how it, temporarily resolved by the Casati law through the creation of technical schools, once again exploded in the twentieth century.

The fundamental division into classical and vocational (professional) schools was a rational formula: the vocational school for the instrumental classes, the classical school for the dominant classes and the intellectuals.

At the time of writing, however, Gramsci noted the tendency to abolish every type of disinterested and «formative» school or keep «at most only a small-scale version to serve a tiny élite of ladies and gentlemen who do not have to worry about assuring themselves of

¹² *Ibidem*.

¹³ Q 12, § 2: *QC*, p. 1546; *ibidem*, pp. 39-40.

a future career», in which «there is a steady growth of specialised vocational schools, in which the pupil's destiny and future activity are determined in advance».¹⁴

The paradoxical nature of this situation is illustrated by the fact that while this dichotomy is trumpeted as a democratic action, «it is destined not merely to perpetuate social differences but to crystallise them in Chinese complexities».¹⁵ Vice versa, the formative school, the lycée, did not foresee any link with the moment of work, since the idealist model, in which such a school is steeped, contraposed the creative act of the spirit to the mechanical learning of notions aimed at immediate applications. Gramsci rejects these educational models, since both are abstract and unable to be truly formative for a people who wish to understand their world and intervene in it, in collaboration with other individuals, with the aim of changing reality.

School must constitute an organic linkage of culture and work, and Gramsci refuses both the immediately professional school and the mechanical side-by-side juxtaposition of intellectual and manual labour.¹⁶ He was convinced that the then current crisis of schools organization could be solved if there were an initial common school

imparting a general, humanistic, formative culture; this would strike the right balance between development of the capacity for working manually (technically, industrially) and development of the capacities required for intellectual work and only afterwards would pupils «pass on to one of the specialised schools or to productive work».¹⁷

Indeed the common school «or school of humanistic formation (taking the term “humanism” in a broad sense rather than simply in the traditional one)» ought to «aim to insert young men and women into social activity after bringing them to a certain level of maturity, of capacity for intellectual and practical creativity, and of autonomy of orientation and initiative».¹⁸ But the basic problem was posed

¹⁴ Q 12, § 1: *QC*, p. 1531; *ibidem*, p. 27.

¹⁵ Q 12, § 2: *QC*, p. 1547; *ibidem*, p. 40.

¹⁶ Cf. Q 9, § 19: *QC*, p. 1183; A. Gramsci, *Further Selections from the Prison Notebooks*, trans. by D. Boothman, London, Lawrence and Wishart, 1995, p. 141.

¹⁷ Q 12, § 1: *QC*, p. 1531; Gramsci, *Selection from the Prison Notebooks*, cit., p. 27.

¹⁸ Q 12, § 1: *QC*, p. 1534; *ibidem*, p. 29.

by that phase of the existing school career which is today represented by the *lycée* [lycée], and which today does not differ at all, as far as the kind of education is concerned, from the preceding grades – except by the abstract presumption of a greater intellectual and moral maturity of the pupil, matching his greater age and the experience he has already accumulated.

It is as if between *lycée* and university, and therefore «between the school properly speaking and life», there was «a real break in continuity and not a rational passage from quantity (age) to quality (intellectual and moral maturity)». From the almost «purely dogmatic» teaching «in which learning by heart plays a great part, the pupil passes to the creative phase, the phase of autonomous, independent work»,¹⁹ in which the intellectual self-discipline and moral autonomy of the individual is aroused, factors which alone can emerge after a long labour that also includes the accumulation of notions and concepts. While in the first phase studies are subject to a discipline, and one tends therefore to level out so as to obtain a certain type of «conformism that one may call dynamic», in the creative phase:

on the basis that has been achieved of “collectivisation” of the social type, the aim is to expand the personality – by now autonomous and responsible, but with a solid and homogeneous moral and social conscience.²⁰

Dealing with the study and learning of creative methods in science and in life therefore – and Gramsci defines the whole of the common school as the «active school», although limits should be posed on libertarian ideologies in this field and demand with a certain forcefulness the duty of the adult generations, i.e. the State, to make the new generations «conform» – this study and learning has to begin in the last phase of school and «no longer be a monopoly of the university or be left to chance in practical life».²¹ As thus conceived the common school can mean «the beginning of new relations between intellectual and industrial work, not only in the school but in the whole of social life»²² in such a way that the comprehensive and

¹⁹ Q 12, § 1: *QC*, p. 1537; *ibidem*, pp. 31-32.

²⁰ Q 12, § 1: *QC*, p. 1537; *ibidem*, p. 33.

²¹ Q 12, § 1: *QC*, p. 1537; *ibidem*, p. 32.

²² Q 12, § 1: *QC*, p. 1538; *ibidem*, p. 33.

unitary principle «will therefore be reflected in all the organisms of culture, transforming them and giving them a new content».²³

In the perspective of forming a «new type of man» that the then current «rationalisation of production and work» made necessary,²⁴ on the one hand Gramsci emphasizes his option for a humanistic conception, and on the other also underlines the practical-organizational exigencies of a culture that is proletarian through the responsible and autonomous role that the proletariat exercises; for this reason, within this option the school has to aim at the complete development of the mental faculties. In the *Notebooks* this concept is defined as the need to «Taylorise intellectual work»²⁵ as the element connected both to the moment of theoretical elaboration and to the practical needs of production, following on the introduction of new methods of work in the factories. From the moment that «studying too is a job, and a very tiring one, with its own particular apprenticeship – involving muscles and nerves as well as intellect»,²⁶ in the context of «rationalization» the theoretical element is complex in its inextricable nexus with practice. It is precisely from this recognition that Gramsci derives the ever more pressing need for a common school. In conclusion, it is necessary to interiorize a series of habits that redefine the overall «psychophysical nexus» and make one able to work intellectually so as to free mental energies from the need continually adapt oneself to practical exigencies. From this point of view, intellectual work presents the same obstacles as those of the factory worker. In both cases the «rationalistic» process must not lead to a psychophysical alienation, but to an active and creative adaptation to new exigencies.

²³ *Ibidem.*

²⁴ Q 22, § 3: *QC*, p. 2150; *ibidem*, p. 297.

²⁵ Q 12, §1: *QC*, p. 1533; *ibidem*, p. 29.

²⁶ Q 12, § 2: *QC*, p. 1541; *ibidem*, p. 42.

Gramsci, il «Club di vita morale» e i «Ricordi» di Marco Aurelio**Joseph Francese**Michigan State University (USA), francese8084@icloud.com

Received: 12.02.2025 - Accepted: 26.03.2025 - Published: 30.06.2025***Abstract***

Di seguito verranno analizzati alcuni elementi di stoicismo mutuati da Gramsci dai *Ricordi* di Marco Aurelio, letti negli anni della sua giovinezza e da lui successivamente trasmessi ai membri del “Club di vita morale”, un piccolo gruppo di studio di giovani socialisti torinesi organizzato sotto la sua direzione nel 1917-1918. Gramsci utilizza le memorie dell’Imperatore per insegnare perché e come l’individuo, parte integrante di una società, deve comportarsi eticamente e ragionevolmente, e adoperarsi per migliorare la comunità circostante attraverso l’esempio e l’insegnamento. Da Marco Aurelio Gramsci mutua altresì l’esigenza di “educare” l’altro a ragionare con la propria testa, ad aprirsi al nuovo e, infine, a giungere ad una concezione democratica della vita, cioè a vedere nel prossimo un “altro me stesso” il quale, come il maestro, cerca in sé stesso la verità della propria vita in società e a sua volta insegna agli altri a fare lo stesso. Vista da una tale prospettiva, l’autoeducazione (conoscersi sempre meglio al fine di migliorarsi di continuo come persona), insegnare quanto appreso e fare politica (fare propaganda e proselitismo) per trasformare molecolarmente la polis sono tutt’uno.

Keywords

Antonio Gramsci, Club di vita morale, Marco Aurelio, Ricordi, Stoicismo, Metodo didattico

Gramsci, the «Club di vita morale» and the «Meditations» by Marcus Aurelius***Abstract***

In what follows I analyse elements of stoicism taken by Gramsci from the *Meditations* di Marcus Aurelius, a text read by Gramsci as a young man, then conveyed to the members of the “Club of Moral Life”, a small study group of young socialists organized in Turin under his direction in 1917-1918. Gramsci uses the Emperor’s memories to teach how and why the individual must comport themselves as ethical and rational members of society and must strive to improve their community through example and teaching. Gramsci also takes from Marcus Aurelius the need to teach the Other to think independently, engage with the new, and attain a democratic view of life, that is, to see the Other as “another myself” who, like the instructor, finds within themselves the truth of their life in society and teaches others to do the same. From such a perspective, this goal of self-education (to know oneself better so as to continually become a better person), teach, and act in the political arena (through propaganda and proselytizing) so as to transform ‘molecularly’ the polis are all one and the same.

KeywordsAntonio Gramsci, Club of Moral Life, Marcus Aurelius, *Meditations*, Stoicism, Teaching method

Gramsci, il «Club di vita morale» e i «Ricordi» di Marco Aurelio

Joseph Francese*

1.

Antonio Gramsci sta per compiere ventisette anni quando nel dicembre 1917 fa da «excubitor»¹ – «sentinella di guardia», ossia, educatore – del Club di vita morale, un piccolo gruppo di studi al quale partecipano anche tre suoi giovani amici, Andrea Viglongo, Carlo Boccardo e Attilio Carena (fratello di Pia, la stenodattilografa de «Il Grido del popolo», rassegna settimanale della gioventù socialista, e dell'«Avanti!» torinese). All'epoca Carena ha diciotto anni; Viglongo e Boccardo ne hanno diciassette. Il Club nasce “spontaneamente”, all'incirca nell'autunno del 1917, come uno sviluppo delle loro chiacchierate serali, tenute sotto la guida di Gramsci.² I tre giovani allievi, tutti di ascendenza lavoratrice o piccolo-borghese, si erano trovati costretti, per diversi motivi familiari, ad abbandonare gli studi.³ Entrati nel mondo del lavoro, si erano avvicinati al movimento socialista.⁴ In ragione del loro relativamente basso livello di istruzione formale, come ricorda Viglongo, nessuno dei tre era «in grado di poter aspirare ad una funzione direttiva utile» in politica. Gramsci, aggiunge Viglongo, nelle conversazioni del gruppo «sentiva in tutti

* Vorrei cogliere l'occasione per ringraziare Derek Boothman e i due revisori anonimi di questo articolo per la loro attenta lettura del medesimo e i loro suggerimenti.

¹ *Ep.*, vol. 1, p. 176.

² A. Viglongo, *Era senz'altro un settario e non si vergognava di esserlo* in *Gramsci raccontato*. Testimonianze raccolte da C. Bermani, G. Bosio e M. Paulesu Quercioli, a cura di C. Bermani, Roma, Edizioni Associate/Istituto Ernesto Martino, 1987, pp. 39-63: 45.

³ Boccardo è di famiglia operaia (G. Bergami, *Boccardo Carlo*, in *Il movimento operaio italiano: Dizionario biografico. 1853-1943*, a cura di F. Andreucci e T. Detti, Vol. 1, Roma, Editori Riuniti, 1975, p. 329). Carena, invece, è «di origini piccolo-borghesi». «Costretto dalla separazione dei genitori a interrompere gli studi tecnici», si occupa «in diverse aziende commerciali di Torino e Genova» (G. Bergami, *Carena Attilio*, in *Il movimento operaio italiano*, cit., Vol. 1, p. 501). Viglongo, figlio di braccianti agricoli vercellesi immigrati a Torino, è anch'egli «costretto a interrompere gli studi tecnici di ragioneria e a impiegarsi» (G. Bergami, *Viglongo Andrea*, in *Il movimento operaio italiano*, cit., Vol. 5, p. 233).

⁴ M. Petrini, *Gramsci e la «novità pedagogica» del Club di vita morale*, «Scuola e città», XLVIII, 1997, 48, pp. 467-73.

noi queste mancanze e le completava con una discrezione, direi, da maestro».⁵

Come sostiene Rapone, «la concezione gramsciana della politica si definisce ai suoi inizi, nei suoi aspetti fondamentali».⁶ Infatti, se vogliamo capire meglio il «processo genetico delle [...] riflessioni» del grande italiano,⁷ nonché l'ulteriore sviluppo etico-politico del suo pensiero, risulta centrale la sua giovanile lettura dei *Ricordi* di Marco Aurelio Antonino, imperatore romano dal 161 fino alla morte nel 180, libro che nel 1917 Gramsci assegna in lettura ai soci del Club.

2.

«Lo stoicismo – nelle parole di Carlo Carena – non fu tanto creatore di opere, quanto di uomini».⁸ Per Marco Aurelio, esso non era «tanto una filosofia di ricerca teorica, ma un'«arte di vivere», ricerca di sapienza e pratica di virtù».⁹

Gramsci legge i *Ricordi* da giovane e il testo gli lascia un'impressione destinata a durare negli anni. Da Marco Aurelio, Gramsci mutua, fra l'altro, l'etica stoica con cui affronta la reclusione, da desumersi da diverse lettere carcerarie, in particolare una, spedita dal penitenziario milanese di San Vittore alla sua compagna Julka Schucht, da altre due inviate dal reclusorio di Turi a suo fratello minore, Carlo, nonché da un'altra per la sorella di Julka, Tatiana.

Il 27 febbraio 1928, a sedici mesi dall'arresto anticostituzionale,¹⁰ Gramsci può dire a Giulia di essere «diventato più tranquillo da

⁵ A. Viglono, [Testimonianza], in *Gramsci vivo nelle testimonianze dei suoi contemporanei*, a cura di M. Paulesu Quercioli, Ghilarza, Iskra edizioni, 2010, p. 135.

⁶ L. Rapone, *Cinque anni che paiono secoli. Antonio Gramsci dal socialismo al comunismo (1914-1919)*, Roma, Carocci, 2011, p. 312. L'importanza del Club per Gramsci è già stata posta in rilievo da P. Maltese (secondo il quale «è centrale per comprendere come già G[ramsci] affrontasse il problema pedagogico come problema politico, nonché per decifrare la sua idea di cultura»; *Lecture gramsciane di Giuseppe Lombardo Radice* (II), «Studi sulla formazione», 2011, 2, p. 103) e, a livello macroscopico, da M. Petrini (che afferma «che fu il tentativo di affrontare il problema della formazione delle masse popolari da un'angolatura differente rispetto al passato»; *Gramsci e il «Club di vita morale»* in *L'università, la didattica, la ricerca. Primi studi in onore di Maria Corda Costa*, a cura di N. Siciliani de Cumis, Caltanissetta, Sciascia, 2001, p. 153).

⁷ Rapone, *Cinque anni che paiono secoli*, cit., p. 281. Cfr. anche Id., *Gramsci giovane: la critica e le interpretazioni*, «Studi storici», 52, 2011, 4, pp. 975-91.

⁸ C. Carena, *Introduzione*, in *Marco Aurelio, I ricordi*, a cura di Id., trad. it. di F. Cazzamini-Mussi, Torino, Einaudi, 2015, p. V.

⁹ Ivi, p. VII.

¹⁰ Nella sua lettera al Presidente del Tribunale Speciale, Gramsci tiene a porre in rilievo, oltre ovviamente all'illegalità di un arresto effettuato in violazione della sua immunità parlamentare,

qualche tempo». Se prima credeva «in certi giorni di essere diventato apatico e inerte», al momento in cui scrive è riuscito a capire che invece «[s]i trattava di crisi di resistenza al nuovo modo di vivere che implacabilmente si imponeva sotto la pressione di tutto l'ambiente carcerario». Ora egli è

giunto alla calma decisione di non opporsi a ciò che è necessario e ineluttabile coi mezzi e nei modi di prima, che erano inefficaci e inetti, ma di dominare e controllare, con un certo spirito ironico il processo in corso.¹¹

In questa affermazione risuona la raccomandazione di Marco Aurelio di «estirpare le passioni» per arrivare «all'apatia», che non è, secondo Carlo Carena, «l'inerte atarassia epicurea, ma libertà delle affezioni come condizione della retta attività» della ragione che pensa e conosce.¹²

Il rinvio allo stoicismo dei *Ricordi* è comunque giustificato in modo più pertinente da una lettera di Gramsci al fratello minore, Carlo, del 3 dicembre 1928, cioè a soli cinque mesi dopo l'arrivo a Turi, e da un'altra, anche questa a Carlo, scritta un anno dopo, il 19 dicembre 1929. Nella prima missiva il riferimento è diretto: «Io sono abbastanza stoico per prospettarmi con la massima tranquillità tutte le conseguenze» del rifiuto categorico di chiedere la grazia in cambio di una commutazione di pena.¹³

Nell'altra missiva al fratello, Gramsci si dimostra ancora più deciso: «Il mio stato d'animo è tale che se anche fossi condannato a morte, continuerei a essere tranquillo e anche la sera prima dell'esecuzione magari studierei una lezione di lingua cinese». ¹⁴ Prosegue ricordando il servizio militare dei suoi fratelli durante la Grande guerra, «special-

il «carattere anticostituzionale» del medesimo Tribunale che lo aveva processato (*LC*, p. 1158). Egli afferma dunque non che il Tribunale sia «incostituzionale» (nel senso di ciò che non è conforme alla costituzione), ma direttamente che esso è «anticostituzionale», aggettivo che denota qualcosa di «contrario, contraddittorio rispetto alle disposizioni della costituzione» (*Grande dizionario della lingua italiana*, 759 [<https://www.gdli.it/sala-lettura/vol/7?seq=759>] e 519 [<https://www.gdli.it/sala-lettura/vol/1?seq=528>], 8 dicembre 2023).

¹¹ *LC*, p. 220.

¹² Carena, *Introduzione*, cit. p. IX. Per Marco Aurelio «il nostro comportamento dipende in ultima analisi da noi. Di qui l'impegno dello stoico a una costruzione razionale di sé con lo sforzo di ogni giorno, di fronte a ogni evento. L'esercizio della ragione è del resto, come il compito, così il fine dell'uomo e la sua felicità» (*ibidem*).

¹³ *LC*, p. 310.

¹⁴ *LC*, p. 422.

mente» il primogenito, Gennaro, che «ha fatto la guerra in condizioni eccezionali, da minatore, sotto terra, sentendo attraverso il diaframma che separava la sua galleria dalla galleria austriaca il lavoro del nemico per affrettare lo scoppio della mina propria e mandarlo per aria»:¹⁵

in tali condizioni, prolungate per anni, con tali esperienze psicologiche, l'uomo dovrebbe aver raggiunto il grado massimo di serenità stoica, e aver acquistato una tale convinzione profonda che l'uomo ha in se stesso la sorgente delle proprie forze morali, che tutto dipende da lui, dalla sua energia, dalla sua volontà, dalla ferrea coerenza dei fini che si propone e dei mezzi che esplica per attuarli.¹⁶

Dunque, codesta «serenità stoica» dovrebbe mettere l'individuo in condizione di «non disperare mai più e non cadere più in quegli stati d'animo, volgari e banali che si chiamano pessimismo e ottimismo».¹⁷ Perciò, scrive a Carlo, il suo «stato d'animo sintetizza questi due sentimenti e li supera: sono pessimista con l'intelligenza, ma ottimista per la volontà».¹⁸ Anzi, guardando in avanti, si ritiene capace di fare fronte, «in ogni circostanza, alla ipotesi peggiore, per mettere in movimento tutte le riserve di volontà ed essere in grado di abbattere l'ostacolo».¹⁹

Prima di considerare in dettaglio i *Ricordi*, conviene considerare un'altra lettera carceraria perché serve anch'essa, ancor più delle altre, a porre in rilievo l'impressione duratura suscitata su Gramsci dalla sua giovanile lettura di Marco Aurelio. In questa missiva alla cognata Tatiana del 21 aprile 1930 egli utilizza, come vedremo, la terminologia dell'Imperatore («animale socievole») in modo colloquiale nel descrivere il modo in cui aveva passato le feste pasquali:

Per me il tempo è passato come sempre, né bene, né male, salva l'emozione che provo sempre quando ricevo qualcosa [una colomba – J. F.] di fuori, emozione piacevole e confortante propria dell'uomo «animale socievole», quando sente

¹⁵ LC, pp. 422-23.

¹⁶ LC, p. 423.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ Per chiarire questo noto motto, il pessimismo – come scrive nel 1924 sull'«Ordine Nuovo» (in un contributo non firmato ma da attribuire «con certezza» a Gramsci, secondo A. d'Orsi, *Gramsci. La biografia*, Milano, Feltrinelli, 2024, p. 340) – va contrastato perché porta alla «passività politica», al «torpore intellettuale» e allo «scetticismo verso l'avvenire». Al contempo mette in guardia contro il facile ottimismo, ossia l'essere deterministi che si «culla[no]» nella dolce illusione che gli avvenimenti non possono che svolgersi secondo una determinata linea di sviluppo, quella da noi prevista» (*Contro il pessimismo*, in *CPC*, pp. 16-20).

¹⁹ LC, 423.

concretamente di appartenere ad una comunità «volontaria» oltre a quella cui è costretto a sottostare come numero di una serie.²⁰

3.

Per passare ora alle memorie dell'Imperatore, il testo assegnato in lettura al Club è un'edizione tascabile dei suoi *Ricordi* edita nel 1911,²¹ l'anno in cui Gramsci consegue la licenza liceale e si immatricola all'Università di Torino. Questo «volgarizzamento» fu cominciato da Luigi Ornato e – dopo il suo decesso, avvenuto nel 1842 – portato a termine nel 1853 da Girolamo Picchioni.²² In questo libro di memorie e aforismi l'Imperatore espone la sua morale stoica.

Il libro merita la nostra attenzione, perché un'idea tratta da questo libro – la «filosofia come riflessione» – è, addirittura, a detta di Viglongo, il «principio fondamentale» del Club.²³

A parere di Marco Aurelio «la filosofia» significa «chiarezza di mente» nonché fonte delle «verità [...] necessarie alla vita»²⁴. La «filosofia» è la «sola ed unica cosa» a cui ci si può attenere, perché

consiste nel custodire per tal modo il genio interno, ch'egli non riceva né onta né danno, sia superiore al piacere e alla pena, non operi nulla a caso, né infinitamente o con animo d'ingannare, né abbia bisogno mai che altri faccia o non faccia checchesia.²⁵

Insomma, la morale di Marco Aurelio è retta dalla «voce severa della filosofia», che, nella sua accezione del termine è sinonimo dello «studio dell'etica».²⁶

²⁰ LC, p. 462.

²¹ Cfr. P. Carena e A. Leonetti, *C'era un fondo fanciullesco dentro a quell'uomo*, in *Gramsci raccontato*, cit., pp. 71-72.

²² Per la redazione del volumetto, si veda la voce *Ornato Luigi* nell'*Enciclopedia Treccani*: «Personalmente l'O. non pubblicò nulla, pur avendo accumulato molti manoscritti; ma dopo la sua morte G. Picchioni portò a termine e diede alle stampe il volgarizzamento, con note, dei *Ricordi* di Marco Aurelio (Torino 1853), dall'O. compiuto per circa la metà, e cioè sino a buona parte del libro sesto: volgarizzamento che fu poi più d'una volta ristampato» ([https://www.treccani.it/enciclopedia/luigi-ornato_\(Enciclopedia-Italiana\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/luigi-ornato_(Enciclopedia-Italiana)) [5 novembre 1924]).

²³ Viglongo, *Era senz'altro un settario*, cit., p. 45.

²⁴ *Ricordi* dell'imperatore Marc'Aurelio Antonino. Volgarizzamento con note tratto imparate dalle scritture di Luigi Ornato Compiuto e messo in luce da Girolamo Picchioni, Firenze, Giunti Barbèra, 1924, I, § 9, p. 161. Se non diversamente specificato, le citazioni dei *Ricordi* si riferiscono a questa edizione.

²⁵ *Ricordi*, cit., II, § 17, p. 190.

²⁶ G. Picchioni, *Biografia di Marco Aurelio Antonino*, in *Ricordi*, cit., pp. 43-151: 55.

L'etica è un punto cardinale nel pensiero di Marco Aurelio, perché egli vede l'individuo come elemento di una comunità tenuta insieme dall'intelligenza dalla ragione: «il bene dell'animal ragionevole è la comunità; sendo dimostrato già da lunga pezza che per la comunità siam nati».²⁷

Quindi, ognuno è chiamato a servirsi della ragione per poter vivere in armonia con gli altri:

Quando stai di mala voglia per cagione di qualsisia cosa o persona, tu dimentichi [...] quanto intima sia la parentela che ha ciascun uomo con tutta la famiglia umana: perocchè non di sangue o di seme, ma è comunanza di mente.²⁸

Occorre, dunque, «una raziocinativa molto bene esercitata»²⁹ e ne consegue che «il razionale importa, quale conseguenza immediata, il socievole»,³⁰ che a sua volta obbliga a renderci utili attraverso atti sociali:

Quella relazione che hanno fra loro le membra del corpo nell'animale individuo, hanno fra loro gli essere intelligenti nel corpo collettivo della società: tutti sono fatti per cooperare insieme ad uno scopo comune.³¹

Quindi, tutti siamo chiamati a contribuire al bene della collettività di cui facciamo parte: «Ciò che non giova allo sciame, non giova neppure alla pecchia».³² Dunque, per Marco Aurelio «D'una sola cosa prendi piacere, e di quella ti soddisfa; del passare dall'una azion sociale all'altra azion sociale...».³³

Mentre la filosofia nell'accezione di Marco Aurelio è sinonimo di etica, riflessione per Gramsci significa anche lo scandaglio del proprio comportamento. Gramsci, nelle sue conversazioni con gli altri membri del Club, impone non solo la serietà dello studio, ma anche la ricerca dell'autoconoscenza. Ciò significa che chi non conosce sé stesso non può conoscere gli altri, e quindi non può interagire con

²⁷ *Ricordi*, cit., V, § 16, p. 263.

²⁸ *Ivi*, XII, § 26, pp. 495-96.

²⁹ *Ivi*, III, § 1, p. 193.

³⁰ *Ivi*, X, § 2, p. 416.

³¹ *Ivi*, VII, § 13, pp. 314-15.

³² *Ivi*, VI, § 54, p. 308.

³³ *Ivi*, VI, § 7, p. 279.

profitto con loro. Dunque, chi non conosce sé stesso non è in grado di fare politica, di agire nella *polis*; e chi non è capace di «superarsi» – ovvero di conoscersi sempre meglio e correggersi di conseguenza – mai saprà, seguendo un circolo virtuoso, interagire a livelli sempre superiori con gli altri.

4.

Quanto sappiamo delle attività del Club ci arriva attraverso il filtro delle memorie (risalenti a vari decenni prima) di due membri, Boccardo e Viglongo (Attilio Carena moriva il 30 settembre 1945). Di Carena è stata conservata la sua copia dei *Ricordi*, recuperata alla sua morte da sua sorella Pia.³⁴

Boccardo afferma di ricordare il libro «perfettamente»:

era un volumetto del formato sei per undici [cm. – J. F.] delle Edizioni Barbera e si trattava delle *Memorie* di Marc'Aurelio Antonino col commento di Ornato. Sul frontespizio scrivemmo una dedica particolare perché essa conteneva la regola del nostro club di vita morale. Era una specie di esortazione in armonia col testo del libro ed era stata dettata da Gramsci.³⁵

In questo esemplare di Attilio Carena si trovano delle sottolineature e delle note da lui scritte a mano.³⁶ Secondo Alfonso Leonetti, che fu uno dei fondatori del PCd'I e il compagno di Pia Carena, sono «rifless[i] delle discussioni comuni», che secondo Attilio meritavano «di essere ricordati». Una specifica sottolineatura di Attilio Carena colpisce Leonetti in modo particolare: «La sua forza era tutta morale, e stava nell'energia della sua volontà. Ne usò in servizio dello Stato, fece sacrificio della sua vita a' suoi doveri».³⁷

Questa frase si trova alla pagina 118 dell'edizione dei *Ricordi* curata da Picchioni³⁸ ed utilizzata dal Club. Dunque, non è stata scritta da

³⁴ A. Leonetti, *Da Andria contadina a Torino operaia. Un giovane socialista tra guerra e rivoluzione*, Urbino, Argalia, 1974, p. 271.

³⁵ C. Boccardo, [Testimonianza], in *Gramsci vivo nelle testimonianze dei suoi contemporanei*, cit., p. 52.

³⁶ G. Bergami, *Il giovane Gramsci e il marxismo. 1911-1918*, Milano, Feltrinelli, 1977, p. 189.

³⁷ P. Carena e A. Leonetti, *C'era un fondo fanciullesco*, cit., p. 72. Come scrive Leonetti, la biblioteca di Attilio Carena è stata «fortunatamente salvata» e i suoi «libri, consigliati senza dubbio da Gramsci, sono uno specchio non solo delle tendenze dell'allievo e del maestro, ma anche del pensiero diffuso in quel tempo» (ivi, p. 201).

³⁸ Mi sono servito della ristampa del 1924, identica a quella del 1911. Entrambe sono di 556 pagine, e includono un ritratto dell'Imperatore.

Marco Aurelio (il suo testo comincia alla pagina 153), ma nel paratesto (per dirla con Genette). Si trova cioè nella lunga e dettagliata *Biografia di Marco Aurelio Antonino* anteposta al testo dei *Ricordi* da Picchioni.³⁹

Dunque, è alquanto significativo che Gramsci faccia leggere questa introduzione al Club.⁴⁰ Come ci ricorda Genette, qualora ci fosse bisogno, molto spesso i lettori saltano le prefazioni per concentrarsi sul testo.⁴¹ Così, anche se non possiamo sapere con precisione quando Gramsci lesse per la prima volta questo libro, il fatto che fa leggere il paratesto al Club permette di arguire come Gramsci lesse originariamente Marco Aurelio: da una copertina all'altra. Il fatto che Gramsci aveva già letto il paratesto prima di assegnare le memorie dell'Imperatore agli altri fa molta luce sul modo in cui egli stesso lo recepì.

5.

Il paratesto de *I Ricordi* è composto di diversi elementi. Oltre a una riproduzione grafica di un busto dell'Imperatore – la cui inclusione serve a rendere familiare e perpetuare la sua immagine, fissandola nella mente del lettore – e la già menzionata biografia di Marco Aurelio Antonino, c'è una lunga *Prefazione* (di 42 pagine, anch'essa vergata da Picchioni),⁴² che in parte riassume l'iter editoriale del volumetto. La lettura dei *Ricordi* non può non essere condizionata da chi legge il paratesto.⁴³ Come ci ricorda Genette, la funzione prefatoriale è quella di guidare la lettura del testo,⁴⁴ di «incoraggi[are] a leggere» ed anche di «garanti[re] che il libro ve[nga] letto correttamente»⁴⁵ – «corretta-

³⁹ Picchioni, *Biografia di Marco Aurelio Antonino*, cit., pp. 43-151.

⁴⁰ Mentre non si può sapere con certezza se questa sottolineatura sia stata apposta al testo all'epoca della comunanza con Gramsci, è improbabile che Carena sia tornato ad occuparsi di Marco Aurelio negli anni della dittatura. Durante il Ventennio, secondo Bergami, Carena si limitava «fino al 1943 ad una opposizione ideologica». In quegli anni «[d]al campo della filosofia e della politica egli trasportò [...] la sua attività in quello dell'organizzazione industriale e degli studi aziendali». Rimase, comunque, «[a]ntifascista convinto, non fece parte di organismi ed enti ufficiali del regime». Nel settembre 1943 contribuì ad animare la Resistenza, «forn[endo] al movimento partigiano aiuti finanziari e merci, avvicinandosi ai comunisti di Gallarate», nella provincia di Varese (G. Bergami, *Carena Attilio*, in *Il movimento operaio italiano*, cit., p. 502).

⁴¹ G. Genette, *Paratexts. Thresholds of Interpretation*, Cambridge-New York, Cambridge U.P., 1997, p. 172.

⁴² G. Picchioni, *Prefazione*, in *Ricordi dell'imperatore Marc'Aurelio Antonino*, cit., pp. 1-42.

⁴³ Genette, *Paratexts*, cit., p. 172

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ *Ivi*, p. 197.

mente» dalla prospettiva del prefatore – attraverso la strategia retorica della «*captatio benevolentiae*».⁴⁶

A Marco Aurelio, per riprendere Genette, «viene assegnato un valore rilevante»⁴⁷ da Picchioni, nonché l'utilità intellettuale, morale e socio-politica⁴⁸ delle memorie. Picchioni, inoltre, pone in rilievo il loro «valore non mediocre per la storia della filosofia».⁴⁹ Dunque, al lettore non può non giovare leggere «notizia così degli studi come del carattere e delle azioni dell'uomo straordinario che li ha scritti».⁵⁰

Pertanto, la sottolineatura notata da Leonetti è rimarchevole non solo perché enfatizza l'importanza dell'impegno civile, ma anche perché fa capire il motivo presente dietro la scelta di Gramsci di servirsi dei *Ricordi* come titolo «obbligatorio»: è idoneo a fornire il necessario fondamento etico-morale alle discussioni con i suoi giovani compagni.

Difatti, come afferma Boccardo, partecipare al Club era un «impegno»;⁵¹ bisognava adottare una moralità consona al «modo di essere» stoico che emanava dai *Ricordi*: un insegnamento etico che Gramsci, e da politico e da maestro, cerca prima di incarnare e poi di impartire.

6.

Il Marco Aurelio presentato al lettore da Picchioni è un personaggio fuori dal comune, ma, al medesimo tempo, un uomo con il quale il lettore si può identificare e può sperare di emulare. Picchioni afferma che l'Imperatore «era uno dei più sinceramente e risolutamente devoti» a quel «disprezzo della morte di che faceano professione gli stoici», di cui «in certi casi era anche un precetto uscire volontariamente di vita col suicidio». Ma, al contempo, «l'istinto naturale che all'uomo rende cara la vita e paurosa la morte, vivea tuttavia in lui potentissimo, e non potea esser vinto che dalla forza della volontà»⁵² e, aggiungerei, dall'intelligenza perché, a detta del medesimo Marco Aurelio, «la mente, la ragione può seguire, solo che il voglia, la sua propria via vincendo tutti gli ostacoli».⁵³

⁴⁶ Ivi, p. 198.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ Ivi, p. 199-200.

⁴⁹ Picchioni, *Prefazione*, cit., p. 33.

⁵⁰ Ivi, pp. 40-41.

⁵¹ Boccardo, [*Testimonianze*], cit., p. 51.

⁵² Picchioni, *Prefazione*, cit., pp. 30-31.

⁵³ *Ricordi*, X, § 33, p. 440.

I *Ricordi*, afferma Picchioni, «sono una continua esortazione [...] all'osservanza dei precetti della sua filosofia», il primo dei quali «è che l'uomo conservi puro il suo *genio*, cioè a dire l'anima sua ragionevole, che egli discenda in sé stesso, procuri di rinnovarsi internamente e qui trovi il suo riposo»;⁵⁴ ovvero, bisogna cercare sempre di «superarsi», di trasformarsi in meglio. Inoltre, come scrive Picchioni, dai *Ricordi* emana anche la volontà di «imparare a governare sé stesso», perché Marco Aurelio «sapevasi chiamato a governare gli altri».⁵⁵ Antonino, afferma, teneva in «piccol conto in che avea gli interessi privati», perché la «sua sincera e inalterabile devozione» andava «a quella filosofia che stimava sopra tutto [...] il pubblico bene».⁵⁶

Anzi, l'uomo, si legge spesso nei *Ricordi*, è un «animale razionale e socievole» e perciò deve aver «cura di ripetere spesso a te medesimo: io sono un membro del sistema degli esseri intelligenti».⁵⁷ Ognuno, insomma, è una rotella nel grande ingranaggio della società; tutti siamo chiamati a farla progredire.

Così, non si può fare a meno di chiedersi quanto il giovane Gramsci aveva letto nei *Ricordi* non sia poi diventato parte integrante della sua personalità adulta, perché, come abbiamo avuto modo di constatare, in lettere scritte da Turi egli evoca il proprio stoicismo nonché il proprio essere un «animale socievole».

Ad ogni modo, per quanto riguarda lo stoicismo di Marco Aurelio, un suo compito autoimposto è quello di interpretare i fenomeni della vita e di inserirsi nel mondo servendosi, per dirla con Carlo Carena, come unica bussola della «filosofia, proprio come scienza del vero».⁵⁸

Difatti, come scrive Picchioni,

i *Ricordi* assumono un'altissima importanza morale pratica per l'impressione che la lettura di essi può lasciare nell'animo dei lettori. Perché se si considerano le condizioni dell'autore di essi e degli stoici in generale, pei quali la legge del dovere non aveva alcuna certa sanzione di pene e di ricompense in una vita avvenire; e furono nondimeno [...] modelli di vita virtuosa, come quelli che stimavano tal cosa la virtù da dover bastar sola, per la soddisfazione interna che essa procura, a premiare chi la coltiva, e da dover essere desiderata e seguita per amore di lei

⁵⁴ Picchioni, *Biografia di Marco Aurelio Antonino*, cit., p. 122; il corsivo è nell'originale.

⁵⁵ Ivi, p. 56.

⁵⁶ Ivi, pp. 96-97.

⁵⁷ *Ricordi*, VII, § 13, pp. 314-15.

⁵⁸ Carena, *Introduzione*, cit., p. IX.

medesima, come adempimento di una legge universale e divina, e non per alcun motivo esteriore qualsivoglia.⁵⁹

Gramsci legge i *Ricordi*, come abbiamo avuto modo di constatare, quando è ancora relativamente giovane e impressionabile. Quando li legge avrà anche notato (come Picchioni, riprendendo Marco Aurelio, afferma):

Chi possiede la certezza di una eterna beatitudine come premio della virtù, e di una eterna miseria come pena del vizio, non è meraviglia che seguiti quella e rifugga da questo: le conseguenze che ne debbono indubitatamente seguire sono motivi determinanti di tale potenza che non lasciano quasi alcun campo al libero esercizio della volontà. Sarebbe piuttosto meraviglia che chi possiede una tale certezza, sia per ragionamento scientifico, sia per fede religiosa, facesse il contrario.⁶⁰

Questa e simili affermazioni non possono non risuonare, se posso aprire una breve parentesi, quando Gramsci prende in mano i testi del Croce. Gramsci ricorda, scrivendo a Tatiana da Turi «come molti altri intellettuali del tempo (si può dire nei primi 15 anni del secolo)», anche egli si trovava

in un terreno comune che era questo: partecipavamo in tutto o in parte al movimento di riforma morale e intellettuale promosso in Italia da Benedetto Croce, il cui primo punto era questo, che l'uomo moderno può e deve vivere senza religione e s'intende senza religione rivelata o positiva o mitologica o come altrimenti si vuol dire. Questo punto mi pare anche oggi il maggiore contributo alla cultura mondiale che abbiano dato gli intellettuali moderni italiani, mi pare una conquista civile che non deve essere perduta...⁶¹

«[C]iò che il Croce chiama “religione” – si appunta Gramsci nel Quaderno 10, è – [...] una concezione del mondo con un'etica conforme».⁶²

⁵⁹ Picchioni, *Prefazione*, cit., pp. 34-35.

⁶⁰ Ivi, p. 35. Si veda, per l'opposizione stoicismo-cristianesimo, il Libro XI, § 3 dei *Ricordi* (nell'edizione Carena, cit., p. 172): «Oh quale è l'anima pronta, se necessario, a sciogliersi subitamente dal corpo, ossia a estinguersi, o a dissolversi o a sopravvivere! Ma questa attitudine derivi dal tuo proprio [superiore] giudizio, non sia l'effetto di una mera opposizione [irrazionale], come quella dei cristiani; sia meditata e dignitosa e convincente per gli altri, non teatrale».

⁶¹ LC, pp. 619-20. «Per Gramsci la religione era in quegli anni certamente un “oggetto di riflessione”», ritiene Righi. Difatti, aggiunge, «Gramsci afferma ripetutamente l'ambizione a un'immortalità del tutto laica» (M. L. Righi, *Gli esordi di Gramsci al «Grido del popolo» e all'«Avanti!» (1915-1916)*, «Studi storici», 55, 2014, 3, pp. 727-57: 744.

⁶² Quaderno 10 II, § 41: QC, p. 1308.

Non a caso, quindi, Gramsci nel 1917 fa leggere a un gruppo di giovani le memorie di un imperatore che dichiara: «Non è più tempo di far parola intorno a ciò che deve essere l'uomo dabbene, ma di incominciare ad esserlo».⁶³

7.

A parere di Marco Aurelio nella «costituzione dell'animale ragionevole», ovvero, «l'uomo dabbene», non si trova nessuna «virtù che si opponga alla giustizia».⁶⁴ E parte integrante della «filosofia», ovvero la sua etica, è «quella disposizione della mente per cui ella si appaga di sé medesima nelle cose che ti fa operare secondo la retta ragione».⁶⁵ Ne consegue una morale che esige di vivere «come quegli [...] che di nessun uomo non vuol essere né tiranno né servo».⁶⁶

Dunque, non devono sorprendere quegli scritti carcerari in cui Gramsci svaluta il «cesarismo», specialmente se teniamo presenti quelle memorie in cui Marco Aurelio apprezza il valore «di un reggimento civile dove la legge sia una per tutti e pari i diritti di ciascheduno, e di un governo regio che sovra ad ogni altra cosa tenga conto della libertà dei governati».⁶⁷ Pertanto, ammoniva sé stesso di «non incesarirti, a non imbrattarti; ché così suole avvenire»⁶⁸ a chi detiene il potere. Si ingiunge altresì di «patire che gli altri mi parli francamente»⁶⁹ e di «sopportare che altri contraddic[a] con libertà di parole» il proprio parere. Anzi, ritiene doveroso «rallegrarsi» quando l'interlocutore si «mostr[a] un migliore»,⁷⁰ perché la tirannide è covo di «invidia», «malizia», e «simulazione».⁷¹

Sicché per Marco Aurelio prendere in considerazione le opinioni degli altri e cambiare la propria posizione a causa loro è dimostrazione di forza, non di debolezza:

Non dimenticare essere da uomo libero anche il mutar parere e seguire il consiglio di chi propone un avviso migliore del tuo: perché egli è pur sempre tua

⁶³ *Ricordi*, X, § 16, p. 430.

⁶⁴ *Ivi*, VIII, § 39, p. 366.

⁶⁵ *Ivi*, III, § 6, p. 201.

⁶⁶ *Ivi*, IV, § 31, p. 232.

⁶⁷ *Ivi*, I, § 14, pp. 163-64.

⁶⁸ *Ivi*, VI, § 30, p. 292.

⁶⁹ *Ivi*, I, § 6, pp. 157-58.

⁷⁰ *Ivi*, VI, § 30, p. 294.

⁷¹ *Ivi*, I, § 11, p. 162.

l'azione che tu fai coll'esercizio della tua volontà, della tua facoltà giudicativa, e secondo il tuo intendimento.⁷²

Come avremo modo di constatare, la volontà di ascoltare e cambiare opinione in risposta a pareri non concordi è parte integrante del metodo didattico di cui si serve Gramsci nelle riunioni del Club.⁷³

8.

Come si diventa «uomo dabbene», Marco Aurelio si ricorda di averlo mutuato da suo padre, il pretore Marco Annio Vero, il quale consigliava «Il sentire modestamente di sé e volere stare ad uno stesso ragguaglio con gli altri».⁷⁴ Ne consegue che gli avvertimenti contro la ricerca della fama sparsi nelle memorie dell'Imperatore sono così tanti da sembrare quasi un *Leitmotiv*. Per citarne soltanto alcuni, Marco Aurelio ritiene necessario dare «bando alle acclamazioni e alle adulazioni d'ogni genere»⁷⁵ ed esorta ad «essere disprezzatore della gloriuzza».⁷⁶ La gratificazione a suo avviso deve essere intrinseca, «sendo che possa darsi benissimo che un uomo sia sommamente buono, e che nissuno il vegga».⁷⁷ Nel Libro VI, dopo aver affermato che «[l]e acclamazioni del volgo non sono altro che strepito delle lingue», sostiene che «degnò di stima» è «l'operare secondo la “propria costituzione”».⁷⁸ «*to thine own self be true*», per dirla con il Polonio shakespeariano.

Gramsci, come si sa, già da giornalista in erba è restio a firmare i suoi interventi. E si sentono echeggiare i moniti di Marco Aurelio testé citati quando prende, nelle sue parole, «alla lettera il principio giusto esposto a Torino da Serrati [nel 1914] che un giornale proletario deve

⁷² Ivi, VIII, § 16, p. 354.

⁷³ Nel 1918, cioè all'epoca in cui si incontra con gli altri membri del Club, Gramsci scrive che la dittatura del proletariato, come lui l'intende, è «l'istituto fondamentale che garantisce la libertà, che impedisce i colpi di mano delle minoranze faziose. È garanzia di libertà perché non è un metodo da perpetuare, ma permette di creare e solidificare gli organismi permanenti in cui la dittatura si dissolverà, dopo aver compiuto la sua missione» (*Scritti*, vol. 3, p. 559). In altre parole, la dittatura del proletariato è per Gramsci «uno *status* temporaneo, uno strumento preparatorio della libertà, sicché il riconoscimento del principio della dittatura può coesistere, nello stesso testo, con l'affermazione che «tutta la storia degli uomini è lotta e lavoro per suscitare istituti sociali che garantiscano il massimo di libertà» (Rapone, *Cinque anni che paiono secoli*, cit., p. 378).

⁷⁴ *Ricordi*, I, § 16, p. 166.

⁷⁵ Ivi, p. 167.

⁷⁶ Ivi, VIII, § 8, p. 351.

⁷⁷ Ivi, VI, § 67, p. 340.

⁷⁸ Ivi, VI, § 16, p. 286.

essere anonimo e non deve servire da vetrina a nessuno».⁷⁹ Gramsci, infatti, come ci ricorda Righi, non «accolse mai le proposte che gli vennero avanzate da più parti di raccogliere i suoi interventi e pubblicarli in volume»; poi rinvia a quanto scrive Gramsci nel Quaderno 8:

Quistioni e polemiche personali. A chi giovano? A quelli che vogliono ridurre le quistioni di principio e generali a schermaglie e bizzie particolari, a casi di ambizione individuale, a trastulli letterari e artistici (quando sono letterari e artistici). L'interesse del pubblico viene sviato: da parte in causa, il pubblico diventa mero «spettatore» di una lotta di gladiatori che si aspetta i «bei colpi», in sé e per sé: la politica, la letteratura, la scienza vengono degradate a gioco «sportivo». In questo senso occorre perciò condurre le polemiche personali, bisogna cioè ottenere che il pubblico senta che «de te fabula narratur».⁸⁰

9.

Per Marco Aurelio, a differenza della fugace fama, «degno di stima» – perché è ciò di noi «che rimane», cioè è orientato al futuro – è l'insegnamento: se «condotto a bene, non occorre procacciar più altro».⁸¹ A suo parere, «l'animale socievole» ed intelligente «sa che tutti gli esseri ragionevoli han parentela fra loro [...] è quindi conforme alla natura dell'uomo il tener cura di tutti».⁸² Dunque, il primo dovere dell'individuo è «cooperare al bene di tutti i suoi simili»,⁸³ perché, per dirla con Picchioni, «l'atto virtuoso è ricompensa di sé medesimo per la soddisfazione che procura all'anima ragionevole», il quale, come si è visto, «non aspetta alcun altro premio né in questa né in altra vita».⁸⁴ Al contempo, dato che «Nissuno si stanca del ricevere giovamento», «è a giovamento nostro e d'altrui ogni azione conforme alla natura. Non istancarti dunque di giovare a te medesimo col giovare ad altrui».⁸⁵

⁷⁹ Righi, *Gli esordi di Gramsci*, cit., pp. 727-28.

⁸⁰ Quaderno 8, § 71: *QC*, p. 982.

⁸¹ *Ricordi*, VI, § 16, p. 286.

⁸² *Ivi*, III, § 4, p. 199. Questo concetto è ribadito per tutto il testo. Per citare qualche esempio: «D'una sola cosa prendi piacere, e di quella ti soddisfa; del passare dall'una azione sociale all'altra azione sociale» (VI, § 7, p. 279); «Ancora è proprio dell'anima razionale l'amore del prossimo» (XI, § 1, p. 450); «... quanto intimo [è] la parentela che ha ciascun uomo con tutta la famiglia umana; perocché non di sangue o di seme, ma è comunanza di mente» (XII, § 26, p. 496).

⁸³ *Ivi*, VII, § 55, p. 331. Ribadisce questa sua convinzione, per esempio, in V, § 16, p. 233 («Il bene dell'animal ragionevole è la comunità») e in IX, § 1, p. 382 («La natura universale [ha] fatto gli animali ragionevoli gli uni per gli altri, affinché l'uno giovi all'altro, secondo il merito [di ognuno], e non gli nocca»).

⁸⁴ Picchioni, *Biografia di Marco Aurelio Antonino*, cit., p. 133.

⁸⁵ *Ricordi*, VII, § 74, pp. 343-44. Cfr. VII, § 73, p. 343 («Quando tu hai fatto del bene, ed altri ab-

Ne consegue che per Gramsci la didattica – «Gli uomini sono nati gli uni per gli altri. Ammaestrali dunque», ingiunge Marco Aurelio⁸⁶ – non è mai una attività secondaria: è una vocazione, una missione che caratterizza la sua attività anche quando il carcere gli preclude la militanza politica *tout court*. Ovverosia, laddove insegnare e fare politica sono prima dell'arresto tutt'uno, a Turi progetta dei libri nei suoi quaderni.

In questo senso, Gramsci supera l'Imperatore. Per spiegare, a differenza dei *Ricordi* (i quali per il loro autore erano un «colloquio con sé stesso»),⁸⁷ Gramsci intende i quaderni carcerari come base per un dialogo – anche se necessariamente *in absentia* – con futuri lettori. Egli, come si sa, quando scrive – lettere ma anche appunti – ha bisogno di «sentire un interlocutore [...] in concreto», di mettersi in rapporto dialettico con gli altri.⁸⁸ Dai quaderni, come scrive nel novembre del 1930, doveva uscire «un libro veramente interessante e che ancora non esiste». E quel libro come l'intendeva sarebbe stato «solo l'introduzione a un certo numero di lavori monografici».⁸⁹

10.

Come afferma Togliatti, il filo conduttore del pensiero di Gramsci si trova «nell'attività reale, che parte dai tempi della giovinezza e via via si sviluppa sino all'avvento del fascismo al potere, sino all'arresto e anche dopo».⁹⁰ Parte integrante di quell'attività, e consono a quanto aveva mutuato da Marco Aurelio, come abbiamo avuto modo di constatare, è l'insegnamento. Ed è logico che Gramsci si serva delle proprie letture, quelle della sua stessa formazione intellettuale, come strumenti didattici.

bia ricevuto quel bene; che vai tu cercando, come gli stolti, una terza cosa di più, cioè che si sappia aver tu fatto del bene, o che te ne sia reso il contraccambio?», e XI, § 4, pp. 452-53 («Ho io fatto qualche cosa che giovi alla società? Adunque ho giovato a me stesso. Questo pensiero ti occorra sempre pronto alla mente, e ti conforti a perseverare»). Si veda anche IV, § 33, p. 234: «Ma che è ella poi, alla fin fine, la eternità del nome? Vanità pura. – Che è dunque quello a cui dobbiamo seriamente badare? Questo solo: che le nostre intenzioni sien giuste; le azioni, utili alla società...».

⁸⁶ Ivi, VIII, § 59, p. 380.

⁸⁷ Carena, *Introduzione*, cit., p. XIV. D'accordo risulta essere Picchioni, secondo il quale Marco Aurelio, «scriveva non per essere letto da altri, ma solo per sé medesimo» (Picchioni, *Prefazione*, cit., pp. 17-18), ossia, «per ammonire ed istruire sé medesimo» (Picchioni, *Marco Aurelio Antonino*, cit., p. 122).

⁸⁸ LC, p. 528.

⁸⁹ LC, p. 516.

⁹⁰ P. Togliatti, *Il leninismo nel pensiero e nell'azione di A. Gramsci (Appunti)*, in Id., *La politica nel pensiero e nell'azione*, a cura di M. Ciliberto e G. Vacca, Milano, Bompiani, 2014, pp. 1121-41: 1121.

Pertanto, oltre ai *Ricordi* di Marco Aurelio, Gramsci si serve degli scritti di Benedetto Croce e di altri pensatori idealisti (nel decimo quaderno del carcere ricorderà come nel 1917 era «tendenzialmente piuttosto crociano»),⁹¹ ad esempio dello storico Gaetano Salvemini e del filosofo Armando Carlini, quando compone «La città futura» (numero unico della Federazione giovanile socialista piemontese pubblicato l'11 febbraio del 1917): «un meditato esempio – a detta di Viglongo – di come si debbano interessare i giovani ad approfondire i problemi della coscienza individuale e della responsabilità sociale».⁹²

In questo fascicolo – scritto, ad eccezione dei brani ora menzionati, dal solo Gramsci – si trova un rimando, un po' obliquo ma sufficientemente chiaro da meritare un accenno, alle memorie dell'Imperatore: il secondo dei *Margini*. Gramsci riprende i *Ricordi*, scrivendo «Quando discuti con un avversario, prova a metterti nei suoi panni. Lo comprenderai meglio e forse finirai con l'accorgerti che ha un po', o molto di ragione. Ho seguito per qualche tempo questo consiglio dei saggi».

Un «saggio» con cui Gramsci aveva familiarità – Marco Aurelio – consiglia di «[s]egui[re] col pensiero le altrui parole» e di «[p]ene- tra[re] coll'acume della mente nelle cose che si fanno e nell'animo di coloro che le fanno».⁹³ Però, per motivi contingenti, in questo scritto a *Margine* Gramsci trova necessario lasciare da parte l'Imperatore, perché ha trovato come «i panni dei miei avversari erano così sudici che ho concluso: è meglio essere ingiusto qualche volta che provare di nuovo questo schifo che fa svenire».⁹⁴

11.

Altro intellettuale crociano che figura nell'attività didattica gramsciana è Giuseppe Lombardo Radice, il cui *Concetto dell'educazione* è oggetto di un «compito» assegnato ad Andrea Viglongo e di almeno una discussione del Club.

Nel marzo del 1918 Gramsci pubblica su «Il Grido del popolo» questo scritto di Viglongo, presentandolo ai lettori come una recen-

⁹¹ Quaderno 10 I, § 11: *QC*, p. 1233.

⁹² A. Viglongo, *Amò Torino come la nativa Sardegna*, «Torino. Rivista bimestrale del Comune», 1967, 3, pp. 31-36: 36.

⁹³ *Ricordi*, VII, § 30, p. 322.

⁹⁴ *Scritti*, vol. 2, p. 104.

sione all'opuscolo di Lombardo Radice. Gramsci poi se ne avvale per contattare il pedagogo e informarlo del «lavoro che noi socialisti cerchiamo svolgere qui a Torino»⁹⁵ e anche per chiedergli, dato l'interesse di questi per «tutte le esperienze nuove pedagogiche», un giudizio sul Club, un'iniziativa questa «che certo – Gramsci ammette – non si afferma e sviluppa senza difficoltà».⁹⁶

Per Lombardo Radice, vivere significa dominare le passioni: «Io sono – vivo – perché partecipo del dramma spirituale eterno della umanità [...] cioè eterna tentazione all'errore, eternamente superata».⁹⁷ Così, leggendo l'opuscolo del noto educatore, Gramsci avrà sentito echeggiare i *Ricordi* di Marco Aurelio: Lombardo Radice, riprendendo la *Filosofia dello spirito* del Croce, afferma che le passioni, che alla luce del suo pensiero equivalgono agli errori, «si dominano, e, nel dominarle, è la vita; non si dominano, e si va incontro alla morte: dominarle e non dominarle sono i poli stessi, positivo e negativo della volontà», e «non si può pensare abolito uno» dei due poli «senza pensare abolito l'altro».⁹⁸

Successivamente, Lombardo Radice precisa che, dopo aver soppresso l'individualità attraverso l'autocoscienza (immedesimandosi nell'altro), l'allunno è tenuto a riconoscere sia il «concetto del progresso individuale come “processo di attivo allargamento di sé”», sia – e qui risuona di nuovo il volumetto di Marco Aurelio – «la vita umana come essenziale vita di relazione».⁹⁹ Ovverosia, il concetto dell'«altro» si amplia di continuo. Gramsci, abilitando i suoi alunni all'istruzione, insegna loro a perfezionare ed estendere all'infinito la «solidarietà umana» come vissuta dal loro maestro.¹⁰⁰

⁹⁵ *Ep.*, vol. 1, p. 176.

⁹⁶ *Ibidem.*

⁹⁷ G. Lombardo Radice, *Il concetto dell'educazione*, seconda edizione, con aggiunte, Catania, Francesco Battiato, 1916, p. 27. Nell'originale si legge «spirituate».

⁹⁸ *Ibidem.* Per Marco Aurelio si veda, per citare un solo esempio, *Ricordi*, II, § 5: «Poni continuamente attenzione a compiere con fermezza [...] quanto stai facendo, con serietà diligente, ma non ostentata, con amorevolezza, con libertà, con equità, e renditi libero da ogni altra immaginazione. A questo riuscirai, se compirai ogni tuo atto [...] evitando qualsiasi consideratezza e ardente ostilità ai moniti della ragione, qualsiasi falsità, egoismo, malcontento per ciò che ti è destinato» (ed. Carena, cit., p. 179).

⁹⁹ Lombardo Radice, *Il concetto dell'educazione*, cit., p. 25.

¹⁰⁰ Ivi, p. 12. Cfr., per esempio, la lettera alla madre, Peppina Marcias, del 7 giugno 1924: «... io sono abbastanza contento della mia situazione attuale, con tutti i rischi che essa comporta: sono orgoglioso di non aver cambiato nulla della mia linea di condotta degli anni passati e di essere sempre in prima fila nella difesa degli interessi del popolo che soffre» (*L.*, p. 352).

Dal *pamphlet* di Lombardo Radice si desume altresì l'importanza fondamentale, per il metodo didattico di Gramsci, dell'identificazione dell'insegnante con l'alunno. Il maestro deve mettersi nei panni dell'interlocutore e dialogare, nel senso dato al termine da Bakhtin (per cui inerente al dialogo è l'aspettativa di una risposta, una contro-replica, quindi uno stimolo alla ricerca di una conoscenza di sé che si fa più profonda quando viene fatta passare attraverso il filtro della prospettiva altrui). L'immedesimazione in e lo scambio dialettico con l'interlocutore permette sia all'insegnante sia all'allievo di superare un'alterità che, in fin dei conti, è solo contingente, esterno, illusoria.¹⁰¹

Vista da una tale prospettiva, la vocazione pedagogica di Gramsci, l'educare (il «giovare ad altrui» di Marco Aurelio) e il fare politica (l'agitazione-propaganda, il proselitismo, l'organizzare) sono tutt'uno.¹⁰² Ne segue la necessità di conoscersi sempre di più al fine di conoscere sempre meglio gli oggetti della propaganda e del proselitismo socialisti, ognuno un altro «me stesso». Il soggetto della storia, migliorando di continuo la propria conoscenza dell'altro, ottiene una sempre maggiore comprensione e di sé e dell'altro da sé. Così, seguendo all'infinito un metaforico nastro di Möbius, per “effetto domino”, quella comprensione si allarga ad includere – e chiedo scusa del bisticcio – sempre più altri “altri”.

Insomma, la migliore comprensione dell'altro da sé potenzia e accresce l'autoconoscenza e permette al soggetto di «superarsi» – di correggersi e trasformarsi, come Croce, riprendendo Hegel, definisce questo lemma¹⁰³ – di continuo.

Al contempo sia chiaro che non è intenzione di Gramsci, quando sottolinea per i soci del Club l'importanza della profondità introspettiva, di incoraggiarli a tentare di rendere conscio l'inconscio; le sue opinioni sulla psicoanalisi sono conosciute.

¹⁰¹ M. M. Bakhtin, *The Dialogic Imagination. Four Essays*, ed. by M. Holquist, Austin, University of Texas Press, p. 365.

¹⁰² Si veda in merito Maltese, secondo il quale Lombardo Radice rifiuta «di ridurre l'educazione alla sola dimensione scolastica» e propende per «processi di *reciproca educazione*» e «*l'educazione nel senso largo*» (Maltese, *Lettere gramsciane di Giuseppe Lombardo Radice* (I), «Studi sulla formazione», 2011, 1, p. 115; i corsivi sono citazioni dall'originale di Lombardo Radice). «Il maestro – secondo Lombardo Radice – educa *l'uomo*; attraverso l'alunno mira alla famiglia, alla città, alla nazione; la sua è opera di educazione scolastica in quanto è di educazione domestica e politica» (cit. *ivi*, p. 116; il corsivo si trova nell'originale di Lombardo Radice).

¹⁰³ B. Croce, *Eternità e storicità della filosofia*, Rieti, Bibliotheca editrice, 1930, p. 65.

Dunque, per i nostri fini attuali occorre aprire una parentesi e distinguere fra l'introspezione psicanalitica e l'autoconoscenza introspettiva. Conoscersi, nell'accezione di Gramsci, significa rendersi conto del proprio posto nel mondo – in relazione con gli altri, entro una società divisa in classi economiche –, interrogare apertamente¹⁰⁴ la propria «interiorità» (il perché e il come del proprio comportamento conscio) al fine di aiutare gli altri a «superarsi», *conditio sine qua non*, nel ricordo di Mario Garuglieri (comunista il quale per un periodo ha condiviso con Gramsci la reclusione a Turi, anzi uno dei tre «piontoni» chiamati da Gramsci ad assisterlo nella sua cella dopo la seconda grave crisi del 7 marzo 1933), per il raggiungimento di «una concezione democratica della vita».¹⁰⁵

A Turi, ci fa presente Garuglieri, durante l'ora del passeggio Gramsci teneva una scuola – modellata sul Club, come vedremo – «peripatetica».¹⁰⁶ «Camminando in modo da non dar motivo a richiami da parte dei carcerieri», Gramsci spiegava come per raggiungere un modo «democratico» di intendere la vita

si ha bisogno di interiorità, si deve tendere ad elevare il proprio spirito, sentire la necessità interiore che il proprio livello sia raggiunto da tutti i nostri simili, indipendentemente dal raggiungimento dello scopo o meno. Bisogna tender loro la mano, chinarsi a loro, se occorre, e fermamente sollevarli a noi. Uno spirito democratico deve avere un alto concetto della «personalità» umana, perché, quando non v'è rispetto per questa, manca la concezione democratica, e la personalità umana trova le condizioni del suo sviluppo soltanto nella «libertà democratica».¹⁰⁷

12.

Il Club è un primo tentativo di mettere in pratica la «solidarietà umana» evocata nell'opuscolo di Lombardo Radice. Prima di formalizzare gli incontri, come ricorda Viglongo, «[n]oi – Gramsci e i

¹⁰⁴ Apertamente e non soltanto privatamente perché, come scrive Gramsci a Lombardo Radice, «il *Club* ha nei suoi fini l'accettazione del controllo reciproco sull'attività quotidiana, familiare, d'officina, civile, di ciascuno. Vogliamo che ciascuno abbia il coraggio e l'energia morale sufficiente per *confessarsi* pubblicamente, accettando che gli amici lo consiglino e lo controllino: vogliamo creare la fiducia reciproca, una comunione intellettuale e morale di tutti» (*Ep*, vol. 1, p. 177; i corsivi sono di Gramsci).

¹⁰⁵ M. Garuglieri, *Ricordo di Gramsci*, «Società», 1946, 7-8, pp. 691-701: 694.

¹⁰⁶ Ivi, p. 693.

¹⁰⁷ Ivi, pp. 694-95.

suoi allievi, cioè – si conversava sempre, eravamo filosofi peripatetici, passavamo giornate e notti intere a conversare».¹⁰⁸ Poi, a un certo punto, Gramsci comincia a dare anche dei compiti scritti, cioè

assegnava a ognuno di noi un tema e chi lo svolgeva, prima della discussione, passava il suo elaborato agli altri due. Gli altri due facevano le proprie osservazioni, dopodiché avveniva una conversazione a quattro, nella quale Gramsci indicava gli errori di svolgimento, soprattutto le conclusioni sbagliate, le deduzioni sbagliate, in che cosa si doveva andare oltre, tutte le possibilità dimenticate nello svolgimento del tema.¹⁰⁹

Secondo un verbale «di una seduta del Club» redatto da Viglono, è «possibile ricostruire con sufficiente attendibilità i compiti assegnati agli aderenti e gli argomenti affrontati nelle discussioni collettive. L'accento cade sugli sforzi dell'umanità per liberarsi dai miti e pregiudizi di casta o di chiesa».¹¹⁰

Gramsci non esplicita ai suoi «allievi» perché abbia scelto di dare una struttura formale alle loro conversazioni. Perciò l'incertezza di Boccardo:

[c]he cosa esattamente si proponesse Gramsci con la fondazione di questo club sarebbe difficile dire perché, come in qualsiasi altra attività, soltanto con lo svolgimento del lavoro probabilmente il club avrebbe preso una sua fisionomia, modificandosi, migliorandosi, rifacendosi in qualche modo.¹¹¹

Comunque, a parere di Boccardo, uno scopo del Club era quello di continuare «l'opera di formazione dei compagni che aveva già iniziato attraverso gli scritti sul “Grido del popolo”».¹¹² Viglono ipotizza che a livello macroscopico Gramsci voleva «esperimentare un suo sistema educativo»,¹¹³ creare, cioè, un luogo atto a consentire «un ampio e proficuo scambio di nozioni culturali e politiche».¹¹⁴

¹⁰⁸ Viglono, *Era senz'altro un settario*, cit., p. 45.

¹⁰⁹ *Ibidem*.

¹¹⁰ G. Bergami, *Pia Carena*, «Belfagor», 35, 1980, 5, pp. 533-46: 538.

¹¹¹ Boccardo, [*Testimonianza*], cit., p. 51.

¹¹² *Ibidem*. Per Pia Carena «Il Club di vita morale rispondeva alla concezione di Gramsci di creare dei gruppi per l'elevazione spirituale e culturale dei giovani, dove c'è un pilota che educa, che eleva questi giovani» (P. Carena e Leonetti A., *C'era un fondo fanciullesco*, cit. p. 66).

¹¹³ Viglono, *Era senz'altro un settario*, cit., p. 45.

¹¹⁴ Id., [*Testimonianza*], cit., p. 138.

In ogni caso, il Club di vita morale è un progetto “pilota”. Nelle parole di Viglengo:

Gramsci non si occupava solo del nostro club di vita morale. Quello è ciò che è riuscito a realizzare, ma in realtà egli avrebbe voluto crearne di altri. Infatti uno dei programmi era di creare tanti piccoli gruppi, in ognuno dei quali un elemento sopravanzasse leggermente gli altri in modo da fare da “traino”. Noi eravamo il primo nucleo dal quale dovevano irradiarsi gli altri, eravamo gli apostoli.¹¹⁵

Sebbene la forma e la direzione che avrebbe preso questa sperimentale “scuola-quadri” non siano chiarite agli allievi, la sua proposta di un’«associazione di coltura» socialista (presentata nel dicembre del 1917 sulle pagine dell’«Avanti!»),¹¹⁶ una scuola serale intesa a far avvicinare alla cultura le classi emarginate¹¹⁷ – allorché teniamo presenti la lettera a Lombardo Radice e la testimonianza di Garuglieri – permette di ricavare un’idea generale della direzione in cui intendeva procedere.¹¹⁸

13.

I dubbi e le domande espressi nella lettera a Lombardo Radice non impediscono di supporre che Gramsci non avesse già stabilito, prima di interpellare il noto pedagogo, delle idee sul percorso da intraprendere. In primo luogo, i membri dovevano contrastare, in sé stessi innanzitutto, «la faciloneria, [e] la superficialità che – ricorda Boccardo – sono stati sempre nel nostro paese in molti atteggiamenti e in molte attività e che non erano assolutamente assenti anche nell’organizzazione del Partito socialista italiano».¹¹⁹

Per dirla un po’ diversamente, i membri dovevano imparare a ragionare con la propria testa, a differenza di quanto avveniva nell’Università popolare torinese.¹²⁰ Lì, secondo Gramsci, si insegnava sol-

¹¹⁵ Ivi, p. 137.

¹¹⁶ *Scritti*, vol. 2, pp. 660-62.

¹¹⁷ Come scrive Marco Petrini: l’importanza del Club «risiede nel fatto che fu il tentativo di affrontare il problema della formazione delle masse popolari da un’angolatura differente rispetto al passato» (*Gramsci e il «Club di vita morale»*, cit., p. 153).

¹¹⁸ Per un altro tentativo di Gramsci, questa volta nel 1920-21, un «Proletkul’t italiano» basato su quanto faceva Lunačarskij nell’Urss, si veda C. Bermani *Breve storia del Proletkul’t italiano*, in Id., *Gramsci gli intellettuali e la cultura proletaria*, Milano, Colibri, 2007, pp. 121-55.

¹¹⁹ Boccardo, [*Testimonianza*], cit., p. 51.

¹²⁰ Cfr. *Scritti*, vol. 1, pp. 144-45 e 804-6. L’Università popolare di Torino fu fondata nel 1900,

tanto una sorta di pensiero quantitativo: si chiedeva agli alunni di mandare a memoria un cumulo nozioni sconnesse che stentavano ad entrare nell'ambito dell'esperienza vissuta degli studenti. Uno scopo del Club, invece, era quello di impartire un modo di pensare qualitativo, nonché l'abilità di integrare nuovi concetti e idee nel già conosciuto affinché diventassero vera sapienza.¹²¹

Ai soci, rammenta Viglongo, Gramsci chiedeva di «pensare sempre a migliorare la propria capacità» di studiare e pensare, di ricercare e di esprimersi, cioè di «sapere svolgere un tema in tutta l'ampiezza possibile intendendo per ampiezza la profondità introspettiva, cioè la capacità di cercare in se stessi la verità».¹²²

I temi da svolgere erano «sempre relativi alla cultura operaia e all'educazione di se stessi». Inoltre, ed è ciò che più conta, «il principio fondamentale», come abbiamo già ricordato, era la «filosofia come riflessione», ovvero «l'autoeducazione»,¹²³ cioè l'acquisizione della capacità di proseguire da sé, senza maestro, con gli studi, sempre approfondendo la propria conoscenza di sé stesso: primo passo obbligatorio per chi ambisce essere agente, e non mero oggetto, della storia, nonché maestro a sua volta.

Altro obiettivo, questo a più lungo termine, del Club, era quello di formare dei maestri di futuri maestri: degli individui – se è lecito riprendere ancora Marco Aurelio – disposti a, e capaci di «conservare in istati ed in moti conformi alla ragione e vòlti al bene della società l'anima sua, ed aiuta il suo congenere a far lo stesso».¹²⁴ Gramsci voleva che i suoi discenti (gli «apostoli» di cui parla Viglongo) diventassero a loro volta anch'essi «docenti» a pieno titolo, e, come tali, si servissero di quanto avevano avuto modo di mutuare da lui a futuri dirigenti politici e maestri.¹²⁵

patrocinata dal Rettore dell'Università degli Studi, il quale mise a disposizione dei locali per corsi annuali di lezioni e di conferenze. Svolse il suo compito fino al 1930, quando la dittatura decretò di trasformarla in «Istituto di cultura fascista» (<https://www.unipoptorino.it/chi-siamo/storia> [12 marzo 2024]).

¹²¹ Viglongo, *Era senz'altro un settario*, cit., p. 45.

¹²² *Ibidem*.

¹²³ *Ibidem*.

¹²⁴ *Ricordi*, VI, § 14, p. 284.

¹²⁵ Secondo Aldo Magnani, anch'egli recluso con Gramsci a Turi, ancora nel carcere la «grande preoccupazione» di Gramsci «era quella di formare quadri» e quindi operava affinché «i compagni acquistassero cultura generale e cultura politica, perché [...] dovevano trovarsi nella condizione che – anche se isolati, anche se conoscevano soltanto pallidamente la linea politica del

14.

Carlo Boccardo, evocando le peripatetiche, «lunghe camminate sotto i portici» della vecchia capitale sabaudo già ricordate, rammenta come Gramsci, di fronte alla «ignoranza» dei suoi giovani allievi – «proporzionale – a detta del medesimo Boccardo – all'età e la presunzione all'età e all'ignoranza», li «lasciava parlare» senza mai spazientirsi né «mai assume[re] l'atteggiamento del teorico depositario di tutta la sapienza; gli piaceva far tesoro delle idee altrui ed ascoltava volentieri».¹²⁶

Gramsci, aggiunge Boccardo, «[i]nterven[iva] per ultimo, inquadrava il problema», e metteva gli allievi nelle condizioni di capire e correggere i propri errori.¹²⁷ Gramsci era, insomma,

un uomo affabile, molto cortese con tutti, molto paziente; esigente, sì, ma sotto un punto di vista morale: sul modo di lavorare, sul modo di presentare un lavoro, sull'impegno e la serietà nel fare le cose, ma allo stesso tempo comprensivo con quelli che non riuscivano, magari la buona volontà. Gramsci era fatto per incoraggiare tutti, per invogliarli, per infondere fiducia a ciascuno nelle proprie possibilità.¹²⁸

A parere di Viglongo, «qualunque cosa Gramsci avesse fatto nella sua vita, sarebbe sempre riuscito un grande educatore».¹²⁹

partito – dovevano essere in grado di condurre avanti un'azione politica» (C. Bermani, *Gramsci in carcere a Turi nel 1932. Conversazione con Aldo Magnani*, in *Gramsci gli intellettuali e la cultura proletaria*, Milano, Colibrì, 2007, p. 241).

¹²⁶ G. Fiori, *Vita di Antonio Gramsci*, Roma-Bari, Laterza, 1977, pp. 132-33. Cfr. *Ricordi*, I, § 9, pp. 160-61, dove Marco Aurelio esprime la propria gratitudine per essergli stato possibile acquisire l'abilità di studiare attentamente «quello di che gli amici hanno uopo; e il sopportare gli ignoranti [...] e il sapersi adattare a tutti per modo che conversare con esso lui era più dolce cosa che l'adulare di chicchessia, ed era egli nondimeno in quello stesso punto ed appo quelle stesse persone in venerazione grandissima».

¹²⁷ Fiori, *Vita di Antonio Gramsci*, cit., p. 133. Come fa notare Spriano, «[i]l tratteggio umano e politico» di Gramsci «ci è divenuto familiare attraverso i ricordi di tanti operai: il Gramsci che sa ascoltare gli altri, i compagni più semplici, il Gramsci «maieutico» e, a mo' di esempio, riporta un ricordo di un lavoratore, Nicola Potenza, del 1934: «Se si discuteva di un gruppo di fatti definito, Gramsci lo esaminava nei suoi vari aspetti, nelle varie fasi, nelle varie relazioni con altri fatti, nei suoi sviluppi fino a vederlo e a farcelo vedere in piena luce [...]. Se la conversazione non aveva un argomento obbligato egli si lasciava volentieri portare dalle nostre domande [...] e nel corso del ragionamento poneva egli stesso problemi nuovi» (P. Spriano, *Gramsci in carcere e il partito*, Roma, Editori Riuniti, 1977, p. 86). Per l'attività didattica di Gramsci a Turi, si veda anche G. Lai, *[Testimonianze]*, in *Gramsci vivo*, cit., p. 22628.

¹²⁸ Boccardo, *[Testimonianze]*, cit., p. 51

¹²⁹ Viglongo, *[Testimonianze]*, cit., p. 135.

Se non avesse potuto fare altro si sarebbe dedicato all'insegnamento nella scuola o anche all'insegnamento privato. Nel movimento operaio ha avuto invece modo di farlo su un piano infinitamente più importante. Soprattutto ha avuto modo di lasciare delle orme che resteranno. Lui non nascondeva tuttavia che la sua preoccupazione nel movimento operaio era quella di educare dei giovani, molti giovani.¹³⁰

La storia del «“club di vita morale” è esemplare a questo proposito».¹³¹

Viglongo, anzi, ricorda come Gramsci «coi suoi allievi [...] sapeva e non trascurava mai di creare quella viva corrente di comunicazione tra docente e discente che è alla base della didattica di Giuseppe Lombardo Radice, da lui apprezzata».¹³²

Dunque, anche in questo recupero di Lombardo Radice da parte di Gramsci si nota l'ascendenza intellettuale di Marco Aurelio, il quale afferma di aver notato nel filosofo Apollonio «un uomo che manifestamente teneva pel minimo de' suoi pregi la pratica e la facilità ch'egli aveva del comunicare altrui la scienza», di non perdere la pazienza «nello spiegare».¹³³ Così, è più che lecito postulare che dalla lettura del volumetto delle memorie dell'Imperatore, Gramsci abbia anche avuto modo di mutuare la necessità di «avvezzar[si] ad ascoltare senza distrazioni ciò che altri dice, e ad entrare quanto più pu[ò] nell'animo di chi favella»,¹³⁴ parte integrante del metodo didattico rammentato nelle testimonianze rese da Viglongo e Boccardo.

15.

Iniziativa dalla vita breve, meno di cento giorni,¹³⁵ il Club comincia a sciogliersi quando Attilio Carena parte per il servizio militare dopo le feste di fine anno del 1917.¹³⁶ Gli altri due lasciano Torino per andare sotto le armi «circa tre mesi dopo».¹³⁷

Attraverso il Club si vede come Gramsci intende trasformare il mondo «molecolarmente», impartendo a raggiera «la cultura come

¹³⁰ Ivi, pp. 136-137.

¹³¹ Cfr. ivi, p. 137.

¹³² Viglongo, *Vita torinese di Gramsci*, «Almanacco Piemontese - Armanach Piemonteis», 1977, pp. 21-29: 26.

¹³³ *Ricordi*, I, § 8, pp. 159-60.

¹³⁴ Ivi, VI, § 53, p. 308.

¹³⁵ Boccardo, [Testimonianza], cit., p. 51.

¹³⁶ Bergami, *Viglongo Andrea*, cit., pp. 233-34: 233.

¹³⁷ Boccardo, [Testimonianza], cit., p. 51. Viglongo è «soldato dall'aprile del 1918 al 26 febbraio 1919» (Bergami, *Viglongo Andrea*, cit., p. 233).

vita morale», per recuperare il titolo di una raccolta di saggi del Croce del 1914,¹³⁸ altro titolo fondamentale per la formazione intellettuale di Gramsci. Egli fa leggere i *Ricordi* di Marco Aurelio ai suoi allievi perché gli preme impartire un «modo di essere»¹³⁹ in cui la libertà è «un abito di vita».¹⁴⁰

Il desiderio di vivere e insegnare a vivere una vita morale, mutuato dalla lettura dei *Ricordi* di Marco Aurelio, nel lessico gramsciano connota la soddisfazione intrinseca di servire da modello di rettitudine per gli altri. Nelle parole dell'Imperatore:

Come tu medesimo sei parte del corpo sociale, così anche ciascuna delle tue azioni è parte integrante della vita di quello. Adunque se una qualsivoglia di esse non ha per iscopo, o immediato e mediato, il bene della società, ella turba la vita comune rompendone l'unità, ed è sediziosa...¹⁴¹

Così pure, nel perentorio rifiuto, da parte del grande patriota, di chiedere, anche al momento della morte, la grazia al dittatore in cambio di una commutazione della pena, si sente echeggiare il terzo libro dei *Ricordi*:

Che cha altri faccia o dica, a me conviene uomo dabbene: per appunto come se l'oro, o la porpora, o lo smeraldo dicesse: che altri faccia o dica, a me conviene essere smeraldo, e avere il mio proprio colore.¹⁴²

¹³⁸ B. Croce, *Cultura e vita morale. Intermezzi polemici*, Bari, Laterza, 1914.

¹³⁹ Boccardo, [*Testimonianza*], cit., p. 51.

¹⁴⁰ Rapone, *Cinque anni che paiono secoli*, cit., p. 121.

¹⁴¹ *Ricordi*, IX, 23, p. 397.

¹⁴² Ivi, VII, § 15, pp. 315-16.

Antonio Gramsci, Manuel Sacristán y la lucha contra la explotación cultural

José Luis Moreno Pestaña

Universidad de Granada, jlmorenopestana@ugr.es

Received: 11.12.2024 - Accepted: 12.02.2025 - Published: 30.06.2025

Abstract

In questo articolo esploro il legame tra l'idea di filosofo democratico e il concetto di sfruttamento culturale nel pensiero di Gramsci. Nel farlo, mi rifaccio alle difficoltà e ai contributi alla ricezione della sua filosofia dimostrati da Manuel Sacristán, che ha dedicato importanti opere al pensatore sardo. La pratica gramsciana della filosofia propone un modello radicalmente praticabile di relazione con la produzione del sapere filosofico, una pratica che mette in discussione le certezze accademiche.

Keywords

Antonio Gramsci, Manuel Sacristán, marxismo, sfruttamento

Antonio Gramsci, Manuel Sacristán and the Struggle against Cultural Exploitation

Abstract

In this article, I explore the connection between the concept of the “democratic philosopher” and the notion of cultural exploitation in Gramsci’s work. To do so, I draw on the shortcomings and contributions to the reception of his philosophy as demonstrated by Manuel Sacristán, an important scholar of the Sardinian thinker. Gramsci’s approach to philosophy offers a radically viable model for the production of philosophical knowledge that challenges academic certainties.

Keywords

Antonio Gramsci, Manuel Sacristán, Marxism, exploitation

Antonio Gramsci, Manuel Sacristán y la lucha contra la explotación cultural

José Luis Moreno Pestaña

1. El enigma de la filosofía democrática

«La filosofía de la praxis es el “historicismo” absoluto, la mundanización y terrenalidad absoluta del pensamiento, un humanismo absoluto de la historia. En esta línea hay que interpretar el filón de la nueva concepción del mundo».¹ Esta definición de Gramsci incluye una caracterización de la filosofía marxista que explicita una misma descripción, en la que se varían las adjetivaciones. Historicista es una filosofía cuyas potencias se calibran por su capacidad de influencia histórica y, en ese sentido, Gramsci valoriza la práctica de la filosofía inspirada en Marx y encarnada en el movimiento comunista. Gramsci propone la figura de un «filósofo democrático» caracterizado por la ampliación de los interlocutores y por pensarse «más allá del individuo físico». El filósofo democrático modifica su entorno y se diferencia del filósofo tradicional, concentrado en «su propio pensamiento, “subjetivamente” libre, es decir, abstractamente libre [que] resulta motivo de burla».² El filósofo democrático no solo educa, sino que, como exige la tercera de las *Tesis sobre Feuerbach*, se deja educar por el ambiente cultural, por los problemas que plantea. Y Gramsci nos aclara: «Esto es, es la relación filosofía-historia».³ La práctica democrática de la filosofía es otra manera de especificar la tesis del «historicismo» absoluto.

Dicho lo cual, no resulta fácil de entender qué quiere decir Gramsci y si, más allá de algunas fórmulas sugerentes, plantea un programa practicable para su tiempo y quizá para el nuestro, si es que la filosofía de la praxis puede existir sin un movimiento revolucionario y sin la confianza en él. El filósofo o la filósofa, democrático o democrática, constituyen un enigma.

¹ Q 11, § 27: CC, 2, p. 680). Con la sigla CC remitiré a la siguiente traducción: A. Gramsci, *Cuadernos de la cárcel*, 3 vol., traducción y notas de A. J. Antón Fernández, introducciones e itinerarios de lectura de A. Garrido, Madrid, Akal, 2023.

² Q 10 II, §44: CC, 2, p. 593.

³ *Ibidem*.

Mi tesis es que Gramsci proporciona un programa para otra práctica de la filosofía, la cual puede enderezarse sin movimiento comunista e incluso sin abrazar el marxismo – aunque determinados motivos marxistas sean absolutamente imprescindibles para esa nueva práctica.⁴ Esa práctica no siempre es fácil de captar, incluso por quienes lo leen con mayor cuidado. Es el caso de ciertos momentos de la lectura de Manuel Sacristán de quien me ayudaré para delimitar la práctica gramsciana de la filosofía democrática, en alguna ocasión acogiendo las sugerencias de Sacristán y en otras discutiendo sus perplejidades. Además de una reputada *Antología*, Sacristán publicó dos textos sobre Gramsci, introdujo comentarios de entidad en otro y, entre sus inéditos, se rescató un trabajo inacabado con el título de *El orden y el tiempo*. Sin embargo, la inspiración del sardo se palpa incluso cuando falta la referencia explícita. En cada uno de esos momentos pueden discernirse dudas y conflictos en Sacristán, como si tuviese dificultades en integrar el desafío gramsciano.

Son tres los ejes con los que me acercaré al Gramsci leído por Manuel Sacristán. El primero procede de la propuesta gramsciana de concepción de la existencia humana. El segundo eje remite a la relación de la filosofía con otros órdenes culturales, y es aquí donde más polemizaré más con ciertos momentos de la lectura sacristaniana de Gramsci. El tercero, enunciado de manera imprecisa, sin referencia a Gramsci y casi como un desahogo personal y político, recoge la idea de la filosofía y la cultura como un orden de explotación y la apuesta por una lucha contra tales efectos. Mi aportación se subraya en este tercer momento, ya que defenderé que el diagnóstico de Sacristán se compadece con una teoría de la práctica democrática de la filosofía que no busca explotar para conseguir plusvalías económicas o simbólicas.

2. *La constitución de la subjetividad*

Sacristán realiza un importante cumplido a Gramsci en un texto compuesto en 1958:⁵ Gramsci habría propuesto una visión del ser

⁴ Sobre señalar que tanto Gramsci como Sacristán fueron comunistas y revolucionarios, aunque el sentido de estos términos deba precisarse para cada uno de ellos y para las diversas fases de su experiencia biográfica y política. Recuerdo que Gramsci habla de filósofo democrático y se refiere a tareas que entran dentro del espacio semántico de la democracia (expansión de públicos, referencias colectivas de valoración de una teoría, introducción de perspectivas plurales en la creación filosófica). No hace falta ser marxista ni comunista para integrarlas.

⁵ M. Sacristán, *La filosofía desde la terminación de la Segunda Guerra Mundial hasta 1958*, en Id., *Papeles de filosofía. Panfletos y materiales II*, Barcelona, Icaria, 1984, pp. 190-91.

humano⁶ que compite con otra cumbre del pensamiento, la de la analítica existencial. Existen tres dimensiones en el ser humano: la específica de cada individuo, la que lo vincula con otros seres humanos y la que lo comunica con la naturaleza. Esa vinculación es una condición antropológica no solo resultado de una convivencia con entidades humanas y naturales y por tanto el ser humano es el *centro di annodamento* (centro de anudamiento) de algo peculiar e íntimo, colectivo y natural. El filósofo – instruido ahora en la tesis once sobre Feuerbach – comprende que cambiarse a sí mismo consiste en transformar el entorno y que conocerse a sí mismo supone comprender los elementos que se coaligan en ese centro de anudamiento. Tal conocimiento se encuentra vinculado con la transformación – la relación es activa con el entorno – y permite grados diversos de lucidez.

El centro de anudamiento adquiere una presencia vertebradora en el *El orden y el tiempo*, que debió redactarse alrededor de 1968.⁷ Sacristán apuesta por conocer al comunista italiano como «centro de anudamiento de múltiples referencias objetivas», de acuerdo con la concepción gramsciana «histórico-social y política de la persona».⁸

En el inédito, Sacristán no subraya el alcance que otorgó al «centro de anudamiento» en el artículo de 1958, y no señala que es el paradigma marxista más avanzado al tratar la subjetividad. Pero seguramente no considera necesario insistir. Veamos cómo opera el análisis sacristaniano en algunos pasajes del texto, que consta de dos capítulos donde se narran, en el primero, las vicisitudes del origen social y familiar de Gramsci y su llegada a Turín y, en el segundo, la experiencia del dirigente revolucionario tras el Octubre Rojo. En el primer capítulo se nos muestran las capas en las que fermenta su conciencia: pobreza y trabajo desde niño, algo que actuará como un prisma esencial de su comprensión del mundo, lecturas socialistas, pero también influencia de la militancia de su hermano y, articulando la capa más íntima de la persona, la aparición de una enfermedad

⁶ Q 10 II, § 54: CC, 2, p. 603.

⁷ Véase A. Domingo Curto, *A modo de presentación*, en M. Sacristán, *El orden y el tiempo*, Madrid, Trotta, 1998, p. 41. El texto es contemporáneo teóricamente del publicado en 1967 por Sacristán: *La formación del marxismo en Gramsci*, en Id., *Sobre Marx y marxismo. Panfletos y materiales I*, Barcelona, Icaria, 1983.

⁸ Sacristán, *El orden y el tiempo*, cit., p. 88.

advertida al principio como retraso del crecimiento. Un elemento más fue impulsando la preocupación de Gramsci por las capas subalternas: la experiencia de una cultura sarda sometida y acosada. En el Liceo, explica Sacristán, Gramsci estabiliza un corpus de lecturas y continúa introduciendo una singularidad rebelde en el comportamiento aplicado del estudiante. Sacristán perfila una importante encrucijada en 1910. Todo concurría para que el joven débil, enfermo y brillante se hubiese concentrado en sí mismo, pero la presencia de su hermano Gennaro (obrero, sindicalista, acosado por la policía) vuelca su inteligencia hacia la comprensión de la injusticia social. Pudo haberse convertido en letraherido literato o filósofo pero mucho le impulsa a utilizar sus herramientas para plantarse ante el mundo de conflicto y privaciones del que procede. En Turín el «núcleo volitivo» cuasiestoico se afirma abrazando el eslogan de Romain Rolland («pesimismo de la inteligencia, optimismo de la voluntad») y la coincidencia con Tasca, Togliatti y Terracini le asientan como socialista. Gramsci se esfuerza académicamente, pese a encontrarse transido por las dificultades físicas, y asiste a la efervescencia de un proceso electoral con candidato socialista. Sacristán puntúa con gracia los elementos más idiosincrásicos del centro de anudamiento, en el caso la reluctancia de las desgracias físicas a la capacidad transformadora del socialismo.⁹

Sacristán presenta una demostración magistral del centro de anudamiento como programa de descripción. Implícitamente responde a una pregunta que cabe plantearse: la de si los componentes individuales, intersubjetivos y naturales se encuentran adicionados o se encuentran ensamblados, íntimamente religados con los otros componentes. Si fuera lo primero, el avance sería escaso respecto de las concepciones más tradicionales del sujeto: por un lado, se encontraría el “alma” y, por el otro, los demás y la herencia natural tanto interna al propio individuo como externa. Pero la lectura correcta tiene otro sentido: los elementos están anudados intrínsecamente y podemos separarlos, como dirá Engels, solo «en la representación no en la realidad». En esos componentes existen elementos necesarios a los cuales cambia en algo conocerlos. La libertad, como enseñaba también el capítulo once del *Anti-Dühring* – el párrafo gramsciano

⁹ *Ibidem*, p. 98.

sobre el centro de anudamiento evoca un comentario de ese capítulo – supone conocer la necesidad y gracias a ella actuar libremente.¹⁰ Además, señala Gramsci en el texto citado por Sacristán en el artículo de 1958, esa necesidad contiene una historia que resultaba de otros anudamientos no solo presentes, sino pasados.

Y esos pasados y esos presentes anudados: ¿tenían idéntica lógica o se encontraban atravesados por temporalidades con lógicas diferentes? ¿No se encuentra el sentido común disgregado en cada cerebro y no lo habitan elementos de formaciones sociales diferentes? ¿No tiene ello la mayor importancia filosófica? Una gran personalidad puede desconocer aquello que es fecundo en ella y abrazar doctrinas periclitadas.¹¹ Una clase social tiene estratos en fases ptolomeicas que no se anudan con el presente intelectual de su tiempo.¹² Al fin y al cabo, Gramsci detesta del materialismo vulgar el que reconforte el sentido común cotidiano... ¡porque se apoya en un realismo tomista depositado como *adaequatio rei et intellectus*! El centro de anudamiento contiene importantes zonas de opacidad.

Sacristán subrayó la existencia de principios inconscientes – entrecomillando el término – en el actuar humano como base de las concepciones del mundo.¹³ Una concepción del mundo, concepto que Gramsci utiliza a menudo en los *Cuadernos de la cárcel*, puede operar en conflicto con sus valores declarados. Sacristán lo explica refiriéndose a las creencias cínicas en las que se aposenta la práctica de sociedades que, teóricamente, defienden los derechos humanos.¹⁴ Hasta donde yo sé, Sacristán no relacionó las concepciones del mundo con el

¹⁰ Cfr. F. Engels, *La subversión de la ciencia por el señor Eugen Dühring*, «*Anti-Dühring*», en K. Marx, F. Engels, *Obras*, vol. 35, Barcelona-Buenos Aires-México D.F., Crítica, 1977, pp. 117-18.

¹¹ Cfr. Q 4, § 46: CC, 1, p. 458.

¹² Cfr. Q 11, § 16: CC, 2, p. 656.

¹³ M. Sacristán, *La tarea de Engels en el Anti-Dühring*, en Id., *Sobre Marx y marxismo*, cit., p. 28.

¹⁴ *Ibidem*, p. 29. La diferencia que establece Sacristán entre las «creencias oficialmente afirmadas» y «otras creencias efectivas» recuerda a la diferencia orteguiana entre ideas que se tienen y creencias en las que se está: las primeras son ideas que profesamos y las creencias «ideas que somos». Cfr. J. Ortega y Gasset, *Ideas y creencias*, en Id., *Obras completas*, vol. V, Madrid, Taurus/Fundación Ortega y Gasset, 2006, p. 662. Que una de las primeras apariciones en la filosofía marxista española de la idea de un inconsciente ideológico, asumida luego por Juan Carlos Rodríguez, tenga como sustrato a Ortega, proporciona una lección palmaria: las divisiones académicas de los autores no captan la complejidad de sus hallazgos teóricos, que a veces comunican con quien aparentemente se encuentra alejado. Sobre la relación íntima entre el marxismo de Sacristán y Ortega véase J. L. Moreno Pestaña, *La norma de la filosofía. La configuración del patrón filosófico español tras la Guerra Civil*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2013, pp. 178-82.

centro de anudamiento, pero se trata de referencias de descripción paralelas, que apuntan a una concepción del inconsciente que no es la psicoanalítica. En Gramsci, la concepción del mundo articula diferentes niveles de la experiencia social, produciendo composiciones inestables, por ejemplo, entre filosofía, economía y política. La concepción del mundo traduce los elementos de tales niveles entre sí, produciendo visiones de la filosofía homólogas a cierta política y determinada economía.¹⁵

Sacristán ilustra el centro de anudamiento analizando el artículo publicado por Gramsci en 1914 y titulado *Neutralidad activa y operante*. Ese trabajo contiene tres componentes: uno que Sacristán llama «espiritualismo idealista», otro de defensa de la autonomía de clase y un tercero de atención específica a las coyunturas nacionales.¹⁶ Entiendo que Sacristán se distancia del primer componente, mientras que simpatiza profundamente con el segundo y el tercero. Sin lugar a dudas existe coherencia en Gramsci, ya que es normal que un “idealista” se encuentre convencido de las capacidades creadoras de la clase obrera, pero también parece posible que, a partir de un determinismo robusto, se defienda la autonomía de clase. En este caso, la clase debe ir a lo suyo hasta que la crisis definitiva le entregue en bandeja la revolución. En el caso de Gramsci, la posición es la primera: se cree en la autonomía porque se confía en la fuerza de voluntad, juzgando creíble que el ser humano tiene una enorme potencia política. Mis- mos efectos en las ideas, distintas causas en centro de anudamiento/ concepciones del mundo.

¿Qué es lo que se anuda en una persona? Es un folklore disgre- gado, enredado, inconsecuente, vinculado con la posición social y cultural de las multitudes o de los individuos de los cuales constituye una «filosofía»,¹⁷ entendida esta como un pensamiento materializado en pautas con diverso nivel de conciencia. El individuo, nos aclara Gramsci, es un «bloque histórico» de elementos individuales y co- lectivos.¹⁸ Más que un nudo bien dispuesto se asemeja a un trabado de hilos en los cuales pueden hallarse lazos con diversos niveles de formalización y cuyas hebras proceden de ideologías, folklore/senti-

¹⁵ Cfr. Q 11, § 65: CC, 2, pp. 728-29.

¹⁶ Sacristán, *El orden y el tiempo*, cit., pp. 100-2.

¹⁷ Q 11, § 13: CC, 2, p. 647.

¹⁸ Q 10 II, § 48: CC, 2, p. 598.

do común, religiones, ciencias y filosofías. Los filósofos formalizan, pero no siempre con claridad: ¡Bujarin, y el mismísimo Lenin, llaman materialismo a algo que se asemeja al realismo católico! También en ellos los lazos se encuentran atravesados por un folklore/sentido común mal reconstituido. ¿Queda eso limitado a filósofos no profesionales, a intelectuales en parte autodidactas como fueron Bujarin y Lenin? No me parece que esa sea la respuesta de Gramsci, quien afirma que todas las personas contienen componentes colectivos que les arrastran a un conformismo.¹⁹

Si esos elementos embarullados no entran en el análisis del centro de anudamiento, la imagen se convierte en un banal punto de influencia. Sacristán subraya muy bien que, en un centro de anudamiento, no existe el buen lugar desde el que mirar, el origen que te protege de los errores. Como explicaba Spinoza, no se trata de forjar un instrumento que perfeccione nuestro instrumento, una mirada que corrija nuestra mirada y así hasta que nos agotemos persiguiendo el mito de la mirada perfecta.²⁰ Gramsci, como Lenin, encuentra capacidad analítica en lo que tiene a mano: uno en Croce, otro en Hegel.²¹ ¿Cómo hacerlo de otro modo cuando el centro de anudamiento que fueron Lenin y Gramsci, que fue Sacristán, que somos quienes le leemos, es parcialmente turbio para la conciencia?

Mas no es la única actitud analítica de Sacristán. La presentación comprehensiva del pensador se compadece mal con la tendencia al juicio severo desarrollada en cuanto se aborda el entorno intelectual de Gramsci, algo presente también en otras publicaciones, fundamentalmente la de 1967 y la de 1985. Croce y Bergson son

un arranque fallido y sin continuación que hoy se presenta a la consideración histórica como uno de los varios callejones sin salida por los que la especulación burguesa intentó llegar a un nuevo terreno desde la confusa situación intelectual del periodo situado entre su victoria de clase de 1871 y su crisis de 1914.²²

¹⁹ Cfr. Q 11, § 12: CC, 2, p. 630. Gramsci, en mi opinión, se refiere al inconsciente, uno no psicoanalítico donde los individuos se encuentran habitados por formaciones singulares procedentes de instancias heterogéneas, las cuales tienen mayor o menor extensión en grupos de individuos, pero siempre con elementos idiosincrásicos en cada contexto. Las tesis de Gramsci sobre el inconsciente son claramente compatibles con las de Sacristán.

²⁰ Spinoza, *Tratado de la reforma del entendimiento. Principio de filosofía de Descartes. Pensamientos metafísicos*, introducción y notas de A. Domínguez, Madrid, Alianza, 1988.

²¹ Sacristán, *La formación del marxismo de Gramsci*, cit., pp. 76-77.

²² Sacristán, *El orden y el tiempo*, cit., p. 107.

No se sabe dónde debería haberse formado en Gramsci: ¿en el ambiente de Simmel y Weber como Lukács? ¿Le hubiera ido mejor en el espacio social durkheimiano, tendente al socialismo reformista? Pero el filósofo español no se encontraba del todo convencido con sus invectivas. Unas páginas más adelante Sacristán señala que, pese a todo, el idealismo no fue tan absorbente, pues acompañaba un estimulante ambiente socialista. En fin, refiere unas magníficas palabras de Togliatti donde este se burla del pecado original con el que todos ellos acceden al marxismo, como si partir del idealismo fuera una mala casilla de salida y otras – ¿cuáles? – fueran buenas.

Sucede como si Sacristán no pudiese evitar su *habitus* de profesor, su ímpetu del que califica separando lo bueno y lo malo y, aunque ataca la creencia en el origen puro (con sus buenas lecturas y referencias), no sabe dejar de actuar como si existiese. En fin, a la vez señala, coherente con ese desarrollo, que Gramsci no separa la teoría de la ideología.²³ Pregunta: ¿no será porque están anudadas y las hebras no se dejan separar porque no hay hebra buena – teórica – y hebra mala – ideológica?

El pensamiento de Sacristán presenta recursos de enorme valor para afrontar el problema de otro modo. Para empezar, cada pensador parte de un «material intelectual disponible».²⁴ Seguidamente, ese material disponible produce efectos contrapuestos y no resulta sencillo aseverar cuáles son sus consecuencias buenas y malas – o si van de la mano. Hegel complicó a Marx con problemas metodológicos, pero gracias a eso hizo ciencia.²⁵ En conjunto, «la motivación metafísica ha sido fecunda para la ciencia teórica de Marx»,²⁶ gracias a que le impulsa al conocimiento de lo concreto. Pero sobre todo, y es lo más importante, porque el trabajo de Marx no es científico – y el de Gramsci, añadido, tampoco – pero tampoco exclusivamente político. Marx, como diría Althusser, desarrolla otra práctica de la filosofía.²⁷

²³ Sacristán, *La formación del marxismo de Gramsci*, cit., p. 80.

²⁴ Sacristán, *La tarea de Engels en el Anti-Dühring*, cit., p. 48.

²⁵ M. Sacristán, *Sobre Las líneas fundamentales de la Crítica de la Economía Política (Grundrisse)*, en Id., *Escritos sobre El capital (y textos afines)*, edición de S. López Arnal, Barcelona, El Viejo Topo, 2004, p. 68.

²⁶ M. Sacristán, *El trabajo científico de Marx y su noción de ciencia*, ed Id., *Sobre Marx y marxismo*, cit., p. 364.

²⁷ Cfr. J. L. Moreno Pestaña, *El afuera de la filosofía. Presentación a la nueva edición de La transformación de la filosofía*, en L. Althusser, *La transformación de la filosofía. Conferencia de Granada*, Granada, EUG, 2021.

El género literario de Marx, explica Sacristán, constituye «un discurso continuo, no cortado, que va constantemente del programa a la fundamentación científica, y viceversa».²⁸ Esta impresionante formulación en la que se pasa de la ciencia a la política – pero también a la moral – consecutivamente, como si se tratase de la Cinta de Moebius, implica pensar otro modelo de práctica intelectual y política, en la cual la concepción del mundo se encuentra impulsando la investigación positiva y asumiendo lo mejor de esta. Pero hay más. También se ejerce durante el trabajo científico. La formulación de Sacristán, en su presentación del *Anti-Dühring*, se parece a la anterior. Se entra y se sale continuamente, *en la misma ciencia*, de la concepción del mundo y el trabajo positivo:

El carácter de inspiradora de la investigación que tiene la concepción del mundo no está bien descrito por el símil espacial recién usado, pues esa inspiración se produce constantemente, todo a lo largo de la investigación, en combinación con las necesidades internas, dialéctico-formales de estas. Importante es darse cuenta de que cuando, según el programa positivista, la ciencia se mece en la ilusión de no tener nada que ver con ninguna concepción del mundo, el científico corre el riesgo de someterse inconscientemente a la concepción del mundo vigente en su sociedad, tanto más peligrosa cuanto que no reconocida como tal. Y no menos importante es mantener, a pesar de esta intrincación, la distinción entre conocimiento positivo y concepción del mundo.²⁹

Si se me permite, y lo continuaré demostrando a través de su lectura de Gramsci, conviven al menos dos pulsiones teóricas en Sacristán. Una permite comprender, lo acabo de mostrar, la especificidad de un discurso teórico-práctico que *es otra cosa* que el discurso académico. Otra, que se resiste a desaparecer, ejerce una severidad crítica en conflicto con esta primera pulsión, basándose para ello en una

²⁸ M. Sacristán, “¿A qué “género literario” pertenece *El capital* de Marx? (Propuesta de una investigación) (1968), en Id., *Escritos sobre El capital (y textos afines)*, cit., p. 51.

²⁹ Sacristán, *La tarea de Engels en el Anti-Dühring*, cit., pp. 32-33. El símil espacial al que se refiere la cita consiste en que la concepción del mundo se encuentra «por delante y por detrás de la investigación positiva». Sacristán introdujo reservas acerca de la conveniencia de seguir utilizando la expresión de concepción del mundo, ya que temía que esta sirviese para introducir de contrabando juicios de valor disfrazados de conocimiento científico. Cfr. M. Sacristán, *Sobre el uso de las nociones de razón e irracionalismo por G. Lukács*, en Id., *Sobre Marx y marxismo*, cit., pp. 111-12. Sacristán se distancia de la noción de concepción del mundo pero no la rechaza. Véase F. Fernández Buey, *Manuel Sacristán en la Historia de las Ideas*, en Id., *Sobre Manuel Sacristán*, edición de S. López Arnal y J. Mir García, Barcelona, El Viejo Topo, 2015, p. 344.

concepción de la ciencia tan pomposa como discutible – en primerísimo lugar, desde las propias enseñanzas de Sacristán.³⁰

3. *La tara del idealismo*

Tara tiene dos significados, uno remite al peso de algo y otro a un defecto. Así le pasa a Gramsci con su idealismo culturalista: es una falta que pesa en él. Sacristán presenta a un Gramsci que confunde la teoría con la ideología, lo cual no es menor reproche procediendo de un marxista y un filósofo. En Sacristán adquiere una acepción significativa de su propio imaginario: Sacristán presume que hay una ciencia que serviría para mediar entre «la fuerza social (la energía de la clase obrera) y la intervención revolucionaria»³¹ y acusa a Gramsci de no abrazar semejante deseo de Sacristán. No hay mejor comentario a esta presunción cientificista, involuntariamente extravagante (y contradictoria, perdón por reiterarme, con otras enseñanzas de Sacristán), que el comentario de Ramón Vargas-Machuca quien señala que a

Gramsci, en primer lugar, [...] le repugna una forma pseudocientífica de explicar dicha mediación y, en segundo, porque no acierta a comprender, al igual que nosotros, cómo se aplica el método de la ciencia a ese complejo proceso de decisiones, actuaciones y circunstancias que configura el paso del diagnóstico de la situación a la decisión de actuar revolucionariamente a través de la racionalización de los fines.³²

Con las herramientas de Sacristán podríamos señalar que en esos pasos habita un nuevo tipo de discurso que no queda captado por la referencia científica. Gramsci, por lo demás, tuvo palabras muy duras para caracterizar el falso vigor producido por los espejismos cientificistas en la política. Producen el vigor provisional y contraproducente de las drogas:

Es probable que se deba demostrar en este marco que el método político consistente en forzar de manera arbitraria una tesis científica para extraer un

³⁰ Las aburridas reiteraciones de algunos de los discípulos de Sacristán sobre determinados fetiches teóricos – así, la filosofía francesa – son una penosa herencia de esta concepción. Podría hacerse un florilegio de declaraciones chuscas sobre Foucault (¿elecciones de ciencia a Foucault?), Althusser o Derrida que testimonian tanta ignorancia risible cuanto presunción.

³¹ Sacristán, *La formación del marxismo de Gramsci*, cit., p. 80.

³² R. Vargas-Machuca, *El poder moral de la razón*, Madrid, Tecnos, 1982, p. 139.

mito popular energético y fértil, sea inútil en última instancia y produzca más perjuicio que beneficio: este método podría compararse con el uso de estupefacientes que crean una exaltación momentánea de las fuerzas físicas y psíquicas pero debilitan permanentemente el organismo.³³

Ciertamente, Gramsci aboga por el estudio de las relaciones entre sentido común, religión, ciencia y filosofía, algo que Sacristán expresa bien con su tesis sobre la concepción del mundo: la vinculación entre planos puede ser consciente o inconsciente, podemos delimitar diferencias pero comprendiendo la endiablada vinculación entre conocimiento y valores. Se comprende bien que sea este aspecto del discurso de Gramsci el que Sacristán valorará en 1985 como una «filosofía de la filosofía, una metafilosofía que se sale de la tópica académica gracias a su mirada histórica y sociológica».³⁴ Es el nuevo género literario, la otra práctica de la filosofía. Como lector de Gramsci, Sacristán es un centro de anudamiento no siempre bien articulado.

¿Cómo explicarlo? La única pista que se me ocurre es que, de profundizar en dicha aportación gramsciana, se le conmovería una insostenible división entre teoría/filosofía/ciencia e ideología. Donde cierto Sacristán y un determinado discurso académico quieren ver disociación, Gramsci establece límenes de coherencia y racionalidad entre las diversas dimensiones del espacio simbólico. Para comprender el anudamiento complejo entre esas instancias, no podemos representarnos la relación como una pirámide de purificación progresiva del discurso, donde la incoherencia se encuentra abajo – sentido común – y la perfección en la cúspide. Entre otras razones porque, así lo asume Sacristán, la filosofía alcanza su máximo desarrollo en «la mutación de la filosofía espontánea»,³⁵ cuando se modifican las perspectivas del sentido común. Por tanto, la filosofía es siempre un bloque con fuerzas no filosóficas. Gramsci lo deja claro en tres significativas argumentaciones: sobre la ciencia, sobre la pareja infraestructura y superestructura y sobre el programa de estudio de la filosofía. Estas tres argumentaciones son esenciales para comprender el centro de anudamiento.

³³ Q 10 II, § 36: CC, p. 554.

³⁴ M. Sacristán, *El undécimo cuaderno de Gramsci de la cárcel*, en Id., *Pacifismo, ecología y política alternativa*, Barcelona, Icaria, 1987, pp. 202-3.

³⁵ *Ibidem*, p. 202.

Primero, respecto de la ciencia. Sacristán llega a afirmar que Gramsci niega la realidad del «mundo externo independientemente del hombre, idea que considera “mitológica” o “religiosa”, en un giro mental idealista presente durante toda su vida, desde el juvenil artículo en el que vio la revolución rusa como “La revolución contra *El capital*”». ³⁶ Sacristán se refiere a este artículo en dos ocasiones más y pretende detectarle inconsistencias lógicas, disculpables por las premuras de la escritura en prensa. ³⁷

En cualquier caso, la arremetida es absurda. Sacristán seguramente se refiere a este fragmento:

El concepto de “objetivo” del materialismo metafísico parece que quiera denotar una objetividad que existe incluso fuera del hombre, pero cuando se afirma que también existiría una realidad aunque no existiese el hombre, o se hace una metáfora o sea cae en una forma de misticismo. Conocemos la realidad solo en relación al hombre, y puesto que el hombre es devenir histórico también el conocimiento y la realidad son un devenir, también la objetividad es un devenir, etc. ³⁸

Gramsci, extraña que Sacristán no se aperciba, defiende la permanencia de la realidad que se ofrece a los instrumentos científicos. El sardo tira de humor para explicarlo: si la ciencia fuera simplemente subjetiva, habría que considerar, dado que las experiencias se reproducen experimentalmente, que los grandes científicos fueron taumaturgos. ³⁹ Otra cosa es que sin la especie humana no existiría objetividad ni subjetividad, sino un simple caos. ⁴⁰ Recuerda Gramsci un intento fallido de Russell de afirmar la realidad sin observador, una suerte de objetividad que quedaría disponible para un protocolo científico al margen de los humanos. Esa idea es absurda, porque solo los humanos generan protocolos, pero es que además ni siquiera genera el ser limpio de cultura y subjetividad que se propone:

Russell dice poco más o menos como sigue: “Nosotros no podemos pensar, sin la existencia del hombre sobre la tierra, en la existencia de Londres y Edimburgo, pero podemos pensar en la existencia de dos puntos en el espacio, donde

³⁶ *Ibidem*, p. 200.

³⁷ Sacristán, *La formación del marxismo en Gramsci*, cit., pp. 72-73; Id., *El orden y el tiempo*, cit., p. 122.

³⁸ Q 11, § 17: CC, 2, p. 663.

³⁹ Cfr. Q 11, § 36: CC, 2, p. 696.

⁴⁰ Cfr. Q 11, § 37: CC, 2, p. 698.

hoy se encuentran Londres y Edimburgo, uno en el Norte y el otro en el Sur”. Se puede objetar que sin pensar en la existencia del hombre no se puede pensar en “pensar”, no se puede pensar en general en ningún hecho o relación que existe sólo en cuanto que existe el hombre. ¿Qué significaría Norte-Sur, Este-Oeste sin el hombre? Se trata de relaciones reales y sin embargo no existirían sin el ser humano y sin el desarrollo de la civilización. Es evidente que Este y Oeste son construcciones arbitrarias, convencionales; es decir históricas, porque fuera de la historia real cada punto de la tierra es Este y Oeste al mismo tiempo. Esto se puede ver más claramente en el hecho de que estos términos han cristalizado no desde el punto de vista de un hipotético y melancólico hombre en general, sino desde el punto de vista de las clases cultas europeas que a través de su hegemonía mundial los han hecho aceptar dondequiera. El Japón es Extremo Oriente no sólo para el europeo sino seguramente también para el norteamericano de California y para el mismo japonés, que a través de la cultura política inglesa podrá llamar Oriente Próximo a Egipto.⁴¹

La ciencia siempre descansa en un sistema de hipótesis que desborda los hechos objetivos,⁴² pero eso no es idealismo ni culturalismo, por muy sentencioso que se afirme: es lisa y llanamente una doctrina que forma parte del acervo común de la filosofía de la ciencia, ya desde el Círculo de Viena. Los enunciados de protocolo, base del trabajo científico, se encuentran animados por decisiones acerca de su aceptación que no se reducen a un método normado, sino que incluyen consideraciones sobre qué se juzga como protocolo o qué enunciados – igualmente empíricos y validados – se incluyen en un marco teórico.⁴³ Por supuesto, Gramsci cree que la realidad objetiva puede postularse como algo cognoscible en tanto tarea histórica.⁴⁴

Esta concepción desafía la separación entre una supuesta verdad y la ideología, la primera del lado de la infraestructura y la segunda de las superestructuras. Es el *segundo* desarrollo importante. Gramsci asume que las superestructuras tienen una historia propia y que responden a modos defendibles de conciencia, que tienen razones históricas que justifican su aparición y permanencia.⁴⁵ La infraestruc-

⁴¹ Q 11, § 20: CC, 2, p. 666.

⁴² Cfr. 11, § 38: CC, 2, p. 699.

⁴³ Véase J. L. Moreno Pestaña, J. Costa Delgado, *Neurath, Passeron, and protocol sentences in sociology*, «Cinta De Moebio. Revista De Epistemología De Ciencias Sociales», 74, 2022, pp. 65-77 (<https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/68412>).

⁴⁴ Cfr. Q 10 II, § 40: CC, 2, p. 561.

⁴⁵ Cfr. Q 10 II, § 40: CC, 2, p. 568.

tura permite que la superestructura se sostenga pero esta tiene una dimensión propia: «En el cuerpo humano sin duda no puede decirse que la piel (y el tipo de belleza física que es históricamente predominante) sean meras ilusiones y que el esqueleto y la anatomía sean la única realidad».⁴⁶

Según Gramsci qué sea o no infraestructura o superestructura es algo relativo. El trabajo científico requiere bibliotecas e instrumentos técnicos, los cuales aparecen en ciertas fases del desarrollo histórico – son, por tanto, superestructuras. Por otro lado, los científicos, los filósofos, los lingüistas pueden trabajar gracias a edificios, becas, ayudas, círculos de reconocimiento, salarios que constituyen su infraestructura. Sin ella no existirían las carreras científicas ni las escrituras académicas, tampoco los objetivos de investigación ni los modos de presentarlo. La referencia obsesiva a la estructura y la superestructura está «determinada por la concepción barroca de que cuanto más recurrimos a objetos “materiales”, más ortodoxos somos».⁴⁷ Esa tesis es la que vuelve esencial estudiar, en buen gramscismo, de otro modo la filosofía insistiendo en cómo sus componentes, lejos de ser exclusivamente teóricos, se encuentran engranados con elementos sociológicos e institucionales.

Sacristán, al menos en determinados momentos, comparte estos desarrollos. Asume que la ciencia se encuentra en la superestructura, aunque insiste, con toda razón, que eso no supone que sea falsa. Sin citar a Gramsci señala exactamente lo que se acaba de referir:

La verdad es que la ciencia es, a la vez, base (en su aplicación como fuerza productiva) y sobreestructura (en cuanto construcción consciente, en cuanto teoría). Para ser eficaz como fuerza productiva ha de ser verdadera (en el modesto sentido científico), no ideológica [...]. Mas, por otra parte, por el hecho de ser sobreestructura la práctica científica – o sea la ciencia que existe, pues las teorías puras no existen como tales – está permeada de ideología.⁴⁸

¿Cómo sostener la separación de teoría e ideología desde esta perspectiva? Señalo que ya no se trata solo de que el discurso de

⁴⁶ Q 10 II, § 41.xii: CC, 2, p. 585.

⁴⁷ Q 11, § 29: CC, 2, p. 685.

⁴⁸ M. Sacristán, *A propósito de un proyecto de constitución de una escuela de sociología dialéctica en Barcelona*, en Id., *Sobre dialéctica*, edición de S. López Arnal, Barcelona, El Viejo Topo, 2009, p. 95. Confróntese con lo que señala Gramsci en Q 11, § 38: CC, 2, p. 698.

Marx no sea pura ciencia, sino de que esta se desengarza de la ideología limitadamente, si es que no podríamos pensar que no existen el bien (la ciencia) y el mal (la ideología) sino el anudamiento – para algunos viscoso – de ambos incluso en los productos científicos más sofisticados.

Para terminar, las ciencias, por ejemplo la economía, descubren leyes que no son universales ni perennes, sino que se encuentran vinculadas con regularidades sociales específicas a una sociedad. El sujeto individual calculador solo tiene sentido en formaciones sociales capitalistas y resulta absurdo hacer equivalente una ley tendencial con una ley universal:

De ese modo, no hay lugar para el *homo oeconomicus* genérico, pero puede abstraerse el tipo de cada uno de los agentes o protagonistas de la actividad económica que se han sucedido en la historia: el capitalista, el trabajador, el esclavo, el amo de esclavos, el barón feudal, el siervo de la gleba.⁴⁹

Tercero, y elemento culminante, la filosofía es un bloque. Ese bloque incluye «el estudio de la historia y la lógica de las diferentes filosofías de los filósofos» pero la historia de la filosofía contiene otras partes:

Las concepciones del mundo de las grandes masas, [...] las de los grupos dirigentes (o intelectuales) más restringidos, y finalmente sobre los vínculos entre esos diversos complejos y la filosofía de los filósofos. [...] La filosofía de una época histórica no es por tanto otra cosa que la masa de las variaciones que el grupo dirigente ha logrado determinar en la realidad anterior: historia y filosofía son inseparables en ese sentido; forman “bloque”.⁵⁰

Y respecto de ese bloque, cabe preguntar lo mismo que respecto del centro de anudamiento: ¿es un bloque de elementos que se adicionan y forman el susodicho bloque pero que son claramente distinguibles? En cierto sentido cabe pensar que sí, dado que las concepciones del mundo se difunden de manera racional: se entrena a un batallón de discípulos, se producen introducciones a la filosofía y se generan instituciones.⁵¹ Pero todo no obedece a un trabajo mecánico

⁴⁹ Q 11 II, § 37: CC, 2, p. 555.

⁵⁰ Q 10 II, § 17: CC, 2, p. 533

⁵¹ Q 10 II, § 41.1: CC, 2, pp. 563-64.

de propaganda, lúcidamente ejecutado. Si se es bloque es porque la filosofía, las fracciones intelectuales y las masas se encuentran anudadas en cada sujeto y en los grupos sociales ya que «somos anacrónicos en nuestro propio tiempo» y «estamos extrañamente “compuestos”». También los individuos más distinguidos ya que siempre se es «hombre-masa u hombres colectivos». Esos individuos-masa incluyen bloques psíquicos en los que se pertenece a una pluralidad de hombres-masa donde se superponen elementos de formaciones sociales de tiempos distintos.⁵²

4. Explotación cultural y filosofía democrática

Existe un momento, acabando la década de 1970, en el que la personalidad de Sacristán se revela profundamente impregnada de la vinculación con Gramsci. Habla críticamente del psicoanálisis señalando que la personalidad reviste siempre mediación exterior (de nuevo el centro de anudamiento y la concepción del mundo) y enigmáticamente explica que su inhibición procede de estudiar a Gramsci, quien fue testigo de una derrota.⁵³ En fin, Sacristán se refiere a un concepto de explotación cultural, en el que los intelectuales pelean por un fragmento de plusvalía económica y, con resonancias pascalianas, de plusvalía simbólica, de «hacerse un nombre».⁵⁴ En esas coordenadas la analogía del marxismo con la ciencia le parece menos peligrosa que la analogía del marxismo con una religión obrera, lo cual no significa en absoluto defender la fe del carbonero. Una religión incluye el conocimiento científico si quiere sobrevivir, es «un piso más alto de una cultura».

Esa religión, no cabe duda, se asemeja enormemente al concepto croceano de religión, que influye a Gramsci en su programa de comprensión compleja de las superestructuras. La afirmación de Sa-

⁵² Cfr. Q 11, § 12: CC, 2, pp. 630-31.

⁵³ Dejaré de lado esta identificación, psicológicamente significativa, de Sacristán con el pensador sardo, lo cual requeriría entrar en detalles biográficos.

⁵⁴ M. Sacristán, “Una conversación con Manuel Sacristán” por J. Guin y A. Munné. *Entrevista para El Viejo Topo* (1979), en *De la Primavera de Praga al marxismo ecologista. Entrevistas con Manuel Sacristán Luzón*, a cargo de F. Fernández Buey y S. López Arnal, Madrid, La Catarata, 2004, pp. 94, 97, 99. Véase la observación sobre Lucio Colletti incluida por los editores en la nota 5. Sobre el aspecto pascaliano de la formulación de Sacristán remito a J. L. Moreno Pestaña, *Consagración institucional, consagración intelectual, autonomía creativa. Hacia una sociología del éxito y el fracaso intelectual*, «Telos. Revista Iberoamericana de Estudios Utilitaristas», 15, 2006, 2, p. 97.

cristán se compadece con las tesis de Croce discutidas por Gramsci. La religión croceana se define como «una concepción del mundo (filosofía) con una norma de conducta conforme a ella».⁵⁵ Desde tal parámetro Gramsci rechaza que se disocien los dos elementos de la religión, el teórico y el ético. Con solo filosofía se generaría una visión escolástica y contemplativa. Gramsci recuerda que la filosofía de la praxis jamás renunciaría al componente de transformación, ya que sus normas de conducta persiguen socializarse colectivamente. Quien lee juntos a Gramsci y Sacristán recuerda aquí el movimiento constante en que lo teórico y lo político se suceden.

Dicho lo cual, no se trata de eliminar los elementos individuales de una obra filosófica, suerte de “residuo” que perdura cuando eliminamos en una obra lo social e histórico. Gramsci admite que esa dimensión individual, que no es tan importante como pareciera, resulta difícil de separar como si fuese una dimensión adicionada a otras. En realidad, la filosofía se expresa siempre singularmente y, en ocasiones, adopta la forma de un comentario de otro filósofo.

Tal parece ser la inspiración del Sacristán que reivindica la religión obrera. De ser así, Sacristán es ya absolutamente consciente de que no existe una división entre lugares buenos – los científicos – y lugares malos – los religiosos e ideológicos –, sino una apuesta por comprender antropológicamente la cultura histórica marxista: para ello, si no me equivoco, sirve hasta el antaño denostado culturalismo e idealismo, que ahora ya no es la referencia que se consideraba caducada en alguna formulación de 1967-1968: «El marxismo es el intento de vertebrar racionalmente, con la mayor cantidad posible de conocimiento y análisis científico, un movimiento emancipatorio».⁵⁶ Se asustarán solo quienes sigan presentes del sueño científicista. Desgraciadamente, Sacristán no aclara esa idea de religión en su trabajo postrero, tampoco en la introducción al Cuaderno 11 de Gramsci.

El pensador de esta entrevista es un cierto Sacristán, decepcionado con el científicismo marxista y escaldado de la ortodoxia académica. Además comprende que la búsqueda del capital cultural – obteniendo plustrabajo ajeno, persiguiendo plusvalía simbólica a través de la ansiedad por el nombre – es otra manera de organizar la explotación.

⁵⁵ Q 10 II, § 31: CC, 2, p. 545.

⁵⁶ Sacristán, “Una conversación con Manuel Sacristán” por J. Guin y A. Munné, cit., p. 109.

Ese Sacristán acepta ahora que los grandes procesos culturales y políticos se organizan en bloques de ciencias y valores a los que puede llamarse, sin demasiado escándalo, religión. Es cuando la referencia al filósofo democrático cobra todo su sentido para otra práctica de la filosofía. Veamos la razón saliendo de lo que Manuel Sacristán alcanzó a expresar. En lo que sigue enuncio cuáles son los componentes de una práctica democrática de la filosofía y cómo se oponen a la filosofía como práctica de explotación cultural.

Si toda filosofía es un bloque, el productor de filosofía nunca tiene propiedades meramente personales. Cualquier filosofía incluye un conglomerado de creencias comunes depositadas en el lenguaje y vinculadas con modos de ver y de actuar. La práctica filosófica democrática obedece a un imperativo de “inventario”, de comprensión de aquello que recibimos y que nos propende en una determinada dirección. Es un *primer nivel* de la práctica democrática. Frente al cual, la filosofía como explotación manipula, con o sin conciencia, los valores culturales depositados en sus interlocutores.

Un *segundo nivel* procede de su capacidad de acogida. La filosofía democrática recoge lo mejor de las filosofías anteriores, las traduce en sus propios términos sin rechazarlas. Es una práctica filosófica que no persigue aislarse en un idiolecto propio, sino que es gozosamente «bilingüe». ⁵⁷ La filosofía tradicional, por el contrario, hace el gesto de no entender todo cuanto no se expresa en su lenguaje, asemejándose así a los esperantistas que no entienden cuanto no se expresa en las coordenadas de su idiolecto. ⁵⁸ En el fondo se trata de una pulsión del academicismo competitivo, presente tanto en la universidad, como en el espacio cultural más amplio, y también en la política de la Tercera Internacional, con su persecución de la vía científica correcta. En esos espacios el diálogo filosófico debe abandonar toda esperanza. La búsqueda del capital cultural tiende a mostrar a los contendientes de manera sesgada, presentándolos sin comprender su sentido y transformando la presentación de otras filosofías en un tratado de teratología. ⁵⁹ Por el contrario, la filosofía democrática persigue formarse en el debate con lo mejor de las posiciones culturales alternativas:

⁵⁷ Q 10 II, § 20: CC, 2, p. 535.

⁵⁸ Cfr. Q 11, § 45: CC, 2, p. 706.

⁵⁹ Cfr. Q 11, § 18: CC, 2, p. 663.

“Hay que ser justos con los adversarios”, en el sentido de que hay que esforzarse por comprender los que realmente quisieron decir, sin detenerse maliciosamente en los significados superficiales e inmediatos de sus expresiones. Hace falta, si el fin que se propone es elevar el tono y el nivel intelectual de sus seguidores y no dejar un desierto a nuestro alrededor, con cualquier medio y de cualquier manera).⁶⁰

Lo contrario consiste en matar luciérnagas para liberarse de la luz de la luna.⁶¹ Cuando Sacristán escribe que «Gramsci no está dispuesto a admitir ninguna complementariedad entre el socialismo y otras tradiciones o productos culturales»,⁶² se le abre al lector una alternativa: o bien demuestra lagunas de su comprensión del filósofo italiano, o bien teme que su discurso produzca una nueva ortodoxia autorreferente y ensimismada.⁶³

La filosofía como explotación cultural se deja conducir por la ansiedad competitiva. Como si se tratase de pequeños capitalistas, los filósofos persiguen eliminar competidores, subordinarlos manipulando su mensaje, ocultándolos mientras parasitan de su trabajo y todo ello con el objetivo de captar los dividendos simbólicos y materiales del espacio de atención.

Un tercer nivel incluye polaridades individuales y polaridades colectivas dentro del trabajo filosófico. El polo individual incluye realizar aportaciones, el colectivo «difundir críticamente verdades ya descubiertas, “socializarlas” por así decir». ⁶⁴ La práctica democrática no tiene solo el componente individual de consagración, sino también el colectivo. Gramsci no ignora las dificultades para traducir la filosofía hacia públicos no académicos, pero señala que ello es un índice de la selectividad social de una teoría filosófica, de que solo puede ser recibida en ciertos umbrales del espacio social.⁶⁵ El esfuerzo de la filosofía democrática incluye conocer los diversos “prismas” que refractan una información. La práctica democrática de la filosofía no supone nunca la distribución desde un centro de un mensaje homogéneo. Se requiere conocer espacios sociales diferentes al de los profesionales,

⁶⁰ Q 11, § 15: CC, 2, p. 654.

⁶¹ Cfr. Q 11, § 22: CC, 2, p. 669.

⁶² M Sacristán, *El undécimo cuaderno de Gramsci de la cárcel*, cit., p. 198.

⁶³ Debo esta interpretación a un/a revisor/a de este artículo a quien le agradezco la sugerencia.

⁶⁴ Q 11, § 12: CC, 2, p. 632.

⁶⁵ Cfr. Q 10 I, § 5: CC, 2, p. 502.

experimentando con elementos intelectuales que tienen un valor diferente en cada espacio.⁶⁶

Por el contrario, la explotación cultural restringe la filosofía a determinados públicos, los adapta a sus prismas exclusivos, propiciando la autocomprensión satisfecha de las elites, las cuales se ven bendecidas como las únicas capaces de absorber los logros de la alta cultura.

Un cuarto nivel incluye distanciarse de las pulsiones egolátricas de la filosofía individual. La producción individual de filosofía, con su ansiedad por el nombre y por eliminar concurrentes, tiende a producir sistemas cerrados como si fuesen un hallazgo insuperable. Frente a esa tendencia fatua, la filosofía democrática concibe la filosofía de una época como conjunto cultural de las prácticas intelectuales, incluyendo la de los adversarios que no pueden ser tratados como objetos de explotación simbólica.⁶⁷ Es con arreglo a este criterio como debe entenderse la diferencia gramsciana entre ideologías orgánicas e ideologías arbitrarias. Las primeras se refieren a producciones en comunicación con la historia, mientras que las segundas son aquellas, comunes en la ansiosa persecución académica de la originalidad, centradas en la diferencia individual y sus polémicas.⁶⁸ Sacristán lo interpreta como si Gramsci fuera mecanicista y solo admitiera una interpretación intelectual correcta de la infraestructura.⁶⁹ Bien al contrario, Gramsci insiste en que las ideologías no expresan globalmente la estructura, por la sencilla razón de que esta no constituye una realidad estática sino constituida por tendencias que pueden o no desarrollarse. El materialismo mecanicista, bromea Gramsci, siempre se cree en lo cierto porque cuanto hace corresponde a una estructura. Pero el error de interpretación existe y, además, existen movimientos e individuos sectarios que, completamente al margen de tendencia histórica alguna, persiguen acaparar el poder y el prestigio.⁷⁰

La explotación cultural a través de la filosofía persiste en la inflación de la singularidad, la cual infla hasta extremos ridículos, algo que se potencia en la sociedad de consumo de masas. La única comunidad que se conoce es la de los egos compitiendo en arenas nacionales

⁶⁶ Cfr. Q 24, § 3: CC, 3, p. 706.

⁶⁷ Cfr. Q 11, § 16: CC, 2, p. 658.

⁶⁸ Cfr. Q 7, § 19: CC, 2, p. 162.

⁶⁹ Sacristán, *La formación del marxismo en Gramsci*, cit., p. 83.

⁷⁰ Cfr. Q 7, § 24: CC, 2, pp. 164-65.

e internacionales, lo cual reduce al resto a simples comentadores, aplicadores y consumidores fanatizados.

De acuerdo con esos niveles la filosofía deja de ser ciega respecto de la aportación colectiva en el pensamiento (primer nivel). También deja de ser pura competencia por el espacio de atención (segundo nivel), aquello que permite el combate concurrente por acumular capital cultural. En el tercer nivel la práctica democrática de la filosofía no es comunicación en un entorno restringido y alrededor de una visión del mundo etnocéntrica y sociocéntrica; comienza a ser una etnografía activa de las prácticas interpretativas accesibles en territorios socialmente alejados de los profesionales. En fin, en el cuarto nivel la filosofía democrática, sin abandonar la expresión individual, se distancia de los sistemas cerrados, consciente de la importancia de otros acercamientos filosóficos.

Esta práctica de la filosofía propone una vía para abandonar la explotación cultural y, en ese sentido, camina solidariamente con la visión de Gramsci y bastante de lo que señala, no sin contradicciones, Manuel Sacristán. Ciertamente es que la conciencia de la explotación cultural tuvo efectos paralizadores, pero puede convertirse en otro paradigma de actuación. Está ahí, invitándonos a un sinfín de tareas.

Radical Politics. On the Causes of Contemporary Emancipation**Giulia La Rocca**Univerza v Ljubljani, laroccagiu13@gmail.com

Received: 15.03.2025 - Accepted: 05.05.2025 - Published: 30.06.2025**Abstract**

Radical Politics. On the Causes of Contemporary Emancipation di Peter D. Thomas è un'indagine su come concepire oggi una possibile politica emancipatrice radicale. Il suo intento è quello di tradurre Gramsci nel presente, con un duplice effetto. Da un lato, si tratta di comprendere ciò che, nel pensiero di Gramsci, può essere adattato al contesto attuale e diventare forza attiva per una politica emancipatrice contemporanea. Dall'altro lato, questa comprensione e appropriazione di Gramsci a partire dalle urgenze del presente consente una rilettura dei *Quaderni del carcere*, scoprendo – e creando – nuove possibilità interpretative. Attraverso l'analisi di esempi contemporanei di tentativi di politica radicale (come Die Linke in Germania, Izquierda Unida e Podemos in Spagna, il Bloco de Esquerda in Portogallo, SYRIZA in Grecia, il Front de Gauche e La France Insoumise in Francia, il Partito Laburista britannico sotto la guida di Corbyn, e i democratici statunitensi attorno a Sanders), la proposta di Thomas si articola come un'indagine sulle cause – secondo il significato aristotelico del termine – della politica radicale. Partendo dall'emancipazione come fine della politica radicale e dalle classi subalterne come suo soggetto, il testo affronta il problema della sua costituzione – proponendone una lettura come processo, e non come stato – e della sua forma di organizzazione, affrontando le questioni legate alla forma-partito, all'orizzontalismo e al verticalismo.

Keywords

Radicale, emancipazione, egemonia, subalterno, partito

Radical Politics. On the Causes of Contemporary Emancipation.**Abstract**

Peter D. Thomas's *Radical Politics. On the Causes of Contemporary Emancipation* is an inquiry into how to conceive possible radical emancipatory politics today. His attempt is to translate Gramsci for the present, with a double outcome. On the one hand, the task is to grasp what in Gramsci's thought can be adapted to the present context and become active force for contemporary emancipatory politics. On the other hand, this comprehension and appropriation of Gramsci from the point of view of the urgent needs of the present allows a re-reading of the *Prison Notebooks*, discovering – and creating – new interpretative possibilities. Through an analysis of contemporary examples of attempts at radical politics (such as Die Linke in Germany, Izquierda Unida and Podemos in Spain, Bloco de Esquerda in Portugal, SYRIZA in Greece, the Front de Gauche and La France Insoumise in France, the British Labour Party led by Corbyn, and the US Democrats for Sanders), Thomas' proposal articulates as an investigation of the causes – according to the Aristotelian meaning of the term – of radical politics. Starting from emancipation as the goal of radical politics, and the subaltern classes as its agent, the text deals with its constitution – proposing a reading of it as a process, and not as a status – and its organization (form), tackling the problem of the form of the party, of horizontalism and verticalism.

Keywords

Radical, Emancipation, Hegemony, Subaltern, Party

Radical Politics. On the Causes of Contemporary Emancipation

Giulia La Rocca

Peter D. Thomas's *Radical Politics. On the Causes of Contemporary Emancipation* (New York, Oxford University Press, 2023, 289 pp.) is an inquiry on how to conceive possible radical emancipatory politics today. To this aim, the author develops an aitiology of emancipation, i.e. an investigation of the causes – according to the Aristotelian meaning of the term – defining emancipation as such. This latter is therefore analysed with regard, firstly, to its final cause or goal, secondly to its material cause, to determine its nature, then to its efficient cause, in order to outline its method, and finally to its formal cause, i.e. the organization of radical movements.

In raising the question about the emancipatory possibilities of radical politics, Thomas's concern is the need to comprehend the radical movements of the past thirty years – the EZLN, the alternative globalization movements, the pink tide of progressive governments in Latin America, the Arab Spring, the anti-austerity campaigns, etc. – i.e. of determining the limits that eventually caused their failure, but also their potential, if regarded as inscribed as precious attempts in the long-term process of emancipation.

The path Thomas goes through is a Gramscian reading of emancipatory politics. This book, however, does not simply explain today's problem availing itself of Gramsci's theory, thus reproposing past solutions for contemporary issues. Instead, Thomas's aim is more ambitious. His attempt is to translate Gramsci for the present, with a double outcome. On the one hand, the task is to grasp what in Gramsci's thought can be adapted to the present context for analysing it, and become active force for contemporary emancipatory politics. On the other hand, this comprehension and appropriation of Gramsci starting from the urgent need of the present allows a re-reading of the *Prison Notebooks*, discovering – and creating – new interpretative possibilities as responding to the new problems through which the text is interrogated.

The assumption underlying this interpretative approach is that Gramsci's aim in the *Prison Notebooks* is neither to grasp a supposedly universal form of politics nor the development of a political tactic sticking to the empirical contingent situation. On the contrary, his *Notebooks* are «a “translatable” theory of possibilities of emancipatory political action in societies dominated by the capitalist mode of production and structured as processes of subalternization» (pp. 9-10). Gramsci would thus develop an analysis of, and a response to the process through which societies based on a capitalist organization of the material relations of production produce and reproduce – as condition of their own existence – some social groups as subaltern. Both his inquiry on processes of subalternization, and his strategy to dismiss them and create an alternative organization – a new order – are not universal, but they individuate some structural dynamics, and can therefore be translated, adapted to different contexts, even the contemporary ones. Thomas's reading brings to its fruitful consequences Gramsci's theory of translation – whose meaning he had previously developed on¹ – applying it to Gramsci himself and to the contemporary world. The core of his proposal is a translation of Gramsci's concept of hegemony.

Such a reading, therefore, takes distance from those approaches to history and politics, which would rediscover past unfulfilled promises of a different future, and realize them in the present – what Thomas pejoratively calls «a “Benjaminianesque” historical perspective» (p. 20).

Starting with his aitiology of emancipation, Thomas deals with the final cause. At stake is the relationship between radical movements and the institution of the state, with regard to the goal of emancipation. The key question is, indeed, whether the achievement of emancipation requires, as its condition, to engage with the political power, the seizure of the state, and the constitution of an alternative to it.

Thomas warns from the miscomprehension according to which the state would be a totally external antagonist to emancipatory movements, which could thus simply oppose it. The state is today capable of absorbing those movements that contest it, statalizing them, that

¹ Cfr. P. D. Thomas, *The Task of Translatability*, «International Gramsci Journal», vol. 3, 2020, 4, pp. 5-30.

is englobing them into its system. As a consequence, emancipatory movements that oppose the state are in fact relating to the statalized forms of previous movements that raised their same claims. Thomas analyses, for example, how in the Italian context the majority of the radical forces of the 1960s – such as workerism (*operaismo*) – led to the Eurocommunist politics and the historical compromise of the 1970s-1980s. The question is therefore whether this statalization could work as a means by which radical politics can exert a control on the state, pushing the political apparatus towards the goal of emancipation.

The author brings Nico Poulantzas as an example of the attempt to conceive a radical politics from within the state. Indeed, according to Poulantzas, who starts from a reading of Gramsci but then takes distance from him, an opposition to the state would end up producing a dual power, the doubling of the state with a counter-state. Thomas points out that Poulantzas's misunderstanding lies in presupposing the political and the civil society as topographically separated. The power would be owned, as something substantial, by the dominant class, and the civil society would be excluded from it. On the contrary, the strength of Gramsci's analysis of the state lies precisely in conceiving the modern state as integral state: civil society has itself political relevance, and, conversely, political society avails itself of the institutions of civil society. However, Thomas also warns from those narratives which he frames as the narratives of the 'extended State', recalling Buci-Glucksmann's notorious reading.² These would describe the modern state as a process of expansion of the political sphere onto civil society, which would be conceived as something in itself pre-political or apolitical, and thus to be re-established in its purity. All the opposite – Thomas argues – Gramsci's innovative concept of the integral state allows to conceive the original relation of mutual dependence between political society and civil society, and the (re)production of subalternization through the dynamics of passive revolution. It is the process of absorbing emancipatory demands into the form of the state, thus depriving movements external to the state apparatus of their political power, i.e. their very emancipatory power. A de-politicized civil society – Thomas claims – is not a civil

² C. Buci-Glucksmann, *Gramsci and the State*, translated by D. Fernbach, London, Lawrence and Wishart, 1980.

society preserved in its purity, but a society deprived of its political force. It is a society that is kept subaltern, relegated to a mere associative instance.³

Therefore, differently from the attempts made by some recent political forces – such as *Die Linke* in Germany, *Izquierda Unida* and *Podemós* in Spain, *Bloco de Esquerda* in Portugal, *SYRIZA* in Greece, the *Front de Gauche* and *La France Insoumise* in France, the British Labour Party led by Corbyn, and the US Democrats for Sanders, among others – to seek for a parliamentary way to the change, the goal of radical politics must to oppose the state and propose a power of different type.

Given this, Thomas turns to the material cause. The title of this chapter, *The Constitution of the Political*, is by itself telling of the author's intention. Indeed, the word 'constitution' can mean both nature or essence, and the process of constitution through which something comes to be what it is. Thomas rejects the first meaning, arguing against the theories postulating a supposedly authentic essence of the political, which should be reaffirmed against the fallen condition of the state – a tendency common to contemporary radical movements, otherwise different in the forms of their activities. This essence would be either an Idea to instantiate, according to a "Platonizing" style, or a lost origin to recover as the condition of possibility of the political, according to a "reconstructive-transcendental" style *à la recherche du politique perdu*, as Thomas writes paraphrasing Proust (pp. 98, 102). Instead, basing on Gramsci, he elaborates on a notion of the political as process and relation.

The challenge for radical politics is not to look for an authentic political elsewhere, in a place of redemption of the political beyond or outside politics. Suggestively recalling Plato's myth of the cave, Thomas holds that radical politics is the emancipation not for the one that leaves the cave and finds the true world outside of it, but it is the process of self-emancipation within the cave itself, uncovering and critically recognizing its dynamic for what it is.

³ Peter Thomas had developed on the link between integral state, passive revolution, and subalternization in some previous works, such as *Cosa rimane dei subalterni alla luce dello "Stato integrale"*?, «International Gramsci Journal», vol. 4 2015, 1, pp. 83-93; *We Good Subalterns*, in *Revisiting Gramsci's Notebooks*, edited by F. Antonini *et al.*, Leiden-Boston, Brill, 2019, pp. 177-194; Id., *Il cittadino sive subalterno*, «Rivista Italiana di Filosofia Politica», 1, 2021, pp. 175-192.

This critical work brings politics to deconstruct itself «to undo itself as a simulacrum» (p. 108). Gramsci can help us in this critique, comprehending the «speculative mode of production» operating in capitalist society (p. 113). This expression indicates the fixation of the mutual relationship between political and civil society into the hierarchy of the former on the latter. Subalternization is thus not the exclusion from the state. Instead, it consists of the relation to the state as a relationship of subjection, passivation. The political society is political insofar as it hypostatizes its hierarchical relation over the civil society.

Once traced this diagnosis, the question is how to elaborate a radical politics that could contrast this process of subalternization, that is what the efficient cause, the method of radical politics should be. In this chapter, Thomas's interpretation of Gramsci's concept of hegemony, and its translation to the present context find place. This is the core of Thomas's proposal. Indeed, the other causes of emancipation ultimately find their meaning in relation to hegemony, which is defined as «the goal, nature, method, and form of self-emancipation politics» (p. 163). First of all, the only possible method of emancipation as a practice of de-subalternization which would not be passivized by the state, is *self*-emancipation, i.e. self-authorized emancipation. It does not seek for recognition from the existing political form, which is based on privilege: it cannot be attained with a levelling up of some hitherto exploited groups to the privileged one. Instead, it is «the refusal to recognize the master as master», the dismissal of the same possibility of privilege: 'a plebian "levelling down"» (pp. 128-29).

In order to determine what can be translated of Gramsci's concept of hegemony, Thomas engages in a discussion of its manifold interpretations. In his previous work, the author had already provided readings of hegemony as the political strategy at the centre of the whole Gramscian political project, emphasizing its innovative character, not reducible to modern theories of political power, be this exercised through (active or passive) consent (Hobbes), the formation of the general will (Rousseau), techniques of civil society (in a Hegelian fashion), or geopolitical relationships (going back to the meaning that this term has by Thucydides).⁴ Moreover, he

⁴ Cfr. P. D. Thomas, *The Gramscian Moment. Philosophy, Hegemony, Marxism*, Leiden-Boston, Brill,

had traced the legacy of this Gramscian concept in the later debate⁵. However, here Thomas does not simply repropose the results of his studies, but offers a further articulation. He had previously opposed bourgeois and proletarian hegemony as ‘two practices of leadership that are substantively incommensurable’, the former ending up in the dynamic of passive revolution, the latter being the method for the self-emancipation of subaltern social groups.⁶ Now, instead, he elaborates one only concept of hegemony, which would fail in the case of the bourgeois attempt to exercise it, but which could be an emancipatory practice for subaltern social groups. Indeed, bourgeois hegemony fails because, structurally, it cannot satisfy «the emancipatory ideals that it rhetorically proclaimed» (p. 156). If emancipation is by definition universal emancipation – the abolition of privilege and hierarchy as such – the bourgeoisie cannot accomplish this task, because this would imply the negation of the condition of its own existence as a (dominant) social group. Hence the betrayal of the urban proletariat by the Jacobin, which put an end to the proper revolutionary moment of the French Revolution. For this reason, it is in passive revolution that bourgeois hegemony finds its perfection. Thomas, however, underlines that this failure is not simply inherent to the limitedness of the bourgeois program, but it is historically produced by the radical actions of subaltern social groups.

Conceptually, moreover, the failure of bourgeois hegemony lies in the impossibility to translate the Bolshevik conception of hegemony into the context of elite politics of Western Europe.

On the basis of this reading, Thomas develops on hegemony as hypothesis of a practice of self-emancipation, for «an ongoing process of autonomization without end» (p. 165). From such a perspective, he rehabilitates a concept of historical progress, distinguishing it from the linear, normative progress attributed to Enlightenment and today regarded as unusable. Rather, progress would consist in the emancipatory achievements of critical, radical political actions.

Furthermore, Thomas makes clear that the leadership of the proletariat in hegemony as hypothesis is not to be understood as the im-

2009; Id. *Hegemony, Passive Revolution and the Modern Prince*, «Thesis Eleven», 117, 2013, 1, pp. 20-39.

⁵ P. D. Thomas, *After (Post) Hegemony*, «Contemporary Political Theory», 20, 2021, 2, pp. 318-40.

⁶ Thomas, *Hegemony, Passive Revolution and the Modern Prince*, cit., p. 26.

position of the claims of the proletariat to the other subaltern social groups, nor as its primacy as a class. Rather, it is a matter of prestige, due to the fact that the political program of the proletariat is recognized as potentially satisfactory also by other subaltern social groups. So conceived, hegemony could be a way to self-emancipation.

Finally, the question of the formal cause: how to rethink the organization of the party for contemporary emancipatory politics. Thomas mentions Alberto Toscano, Peter Hallward, Jodi Dean, Bruno Bosteels, and Jan Rehemann, who, among others, tried to rethink the form of the party in the context of recent radical movements. In this regard, key points are the relationships between horizontalism and verticalism, and the combination of plurality and unity. Thomas examines some tendencies and theoretical positions, pointing out their potential as well as the risks they run.

With regard to the relationship between horizontalism and verticalism, he goes back to the Italian workerism, showing how this movement, initially aiming to promote horizontal experiences of autonomous organization of the workers, in fact ended up exposing itself to the risk of verticalism. On the one hand, Mario Tronti and Massimo Cacciari recognized the Italian Communist Party as the party representing the working class. A statalized party, the PCI should have for them be able to exert control over the state and prevent the process of subalternization in which it was actually involved. The party was therefore conceived as a political force «on behalf, rather than by, the working class» (p. 203). On the other hand, Toni Negri, later together with Michael Hardt, made various attempts to think and practise new possible forms of the party. Thomas underlines that, despite a continuous reworking, their theory remained ultimately trapped into the dichotomy between spontaneity and organization, thus multitude and party leaders. As a consequence, any effort to ensure horizontal practices would continuously risk to fall prey of verticalism.

Concerning the question of unity, moreover, Thomas deals with György Lukács's theorization of the party as a political subject, particularly with reference to *Towards a Methodology of the Problem of Organization* (in *History and Class Consciousness*). According to this essay, the class would become a political subject, capable of acting at political

level, only through the mediation of the party. The typical objection often raised against this thesis is that it conceives the mediation of the party as a relation external and hierarchical to the class. Thomas, however, develops his critiques differently. With regard to the problem of hierarchy, he points out that the vanguard of the party is not necessarily to be conceived of as external to the groups, to which it would impose the direction. Taken literally, a vanguard, that is ‘an advanced guard’, is the element that, within a broader movement – to which it must remain strictly linked in order to be its vanguard – explores paths that others later may follow (p. 212). A certain unevenness of the times with which a group moves – he adds – is unavoidable.

The hardest of Thomas’s critiques, however, focuses on the concept of subject. Deepening some arguments he had already exposed in *The Gramscian Moment*, he questions that this concept could be the most adequate to account for the possibility to act politically. Indeed – he argues – even if considered in a post-modern fashion – as a contingent construction and not as the agency expressing a supposedly essential human freedom, or the will of the People – it still remains that the concept of a political subject must be either a contradiction or a tautology. On the one hand, the modern tradition typically understands the subject as coincident with the interiority or consciousness, which would therefore be the non-political *par excellence*. On the other hand, if the consciousness is regarded as inherently political – denying the possibility of an interiority totally subtracted to its relation to the historical exteriority and independent of it – so any subject, as such, would be political, and there would be neither the criterion nor the need to account for the party as a specific political subject.

This discussion of the concept of subject allows Thomas to take reference to Gramsci’s modern Prince, of which in *The Gramscian Moment* he had already provided an anti-subjectivist explanation, conceiving it more properly according to the Latin term of ‘persona’, a character.⁷ The *persona* cannot be reduced to an essentialist account of the subject, and allows instead to be thought in its contingency, molecular transformations, and historically determined relations.

⁷ Thomas, *The Gramscian Moment*, cit., pp. 385-405.

The party, or a translation of the Gramscian modern Prince, could thus be conceived not as a fixed, hierarchical organization, but as a process, a laboratory of practices of de-subalternization.

With an emphasis on the experimental dimension of the organization of emancipatory hegemony, Thomas closes its aitiology of emancipation. Thereby, it is to be noticed that he is not providing any determination how hegemony should be organized. His aitiology, rather, could be regarded as an inquiry on the conditions of possibility for it as emancipatory politics. If hegemony must be emancipatory, then it must dismiss any domination and process of subalternization. As a consequence, firstly, its goal cannot be achieved within the bourgeois integral state; rather, a political power of different type – a new order – must be invented. Secondly, this cannot be found in the recovery of an alleged essence of the political, but must emerge from a critical knowledge of the processes of subalternization, in order to undo them. Moreover, thirdly, the method to abolish the bourgeois order and construct an alternative to it consists in forming a social bloc that struggles for a new type of organization of the relations of power and of production. Fourthly, this hegemonic movement requires an organization, which could experiment, within itself, this new order. This is not yet a determination. For example, Thomas gives no answer about how to constitute the social bloc, how to attract different subaltern social groups which, with their own interests, may not wish to recognize the proletariat's conception of the world as their own. Moreover, even if a vanguard does not necessarily imply the imposition of a direction, and it is rather the part that goes ahead in exploring, experimenting new forms of organization, this does not yet solve the problem of the relationship between horizontalism and verticalism, and between pluralism and unity in the functioning of the party: who takes part into the vanguard, what is the procedure for taking decisions, whether and in which form is dissent admitted. However, this is precisely Thomas's thesis: the form adequate to contemporary radical politics is not given, but it must be sought in experimenting new forms. It is by virtue of this approach that he can valorize recent radical movements, because he does not judge them for their failure, but rather he sees them as exercises of new practices. The most relevant example is probably that of the Zapati-

stas in Mexico, where, differently from other groups of *guerrilleros* in Latin America, an initial small group of Marxists engaged in a mutual education with the indigenous populations of Chiapas, creating new forms for the struggle. An analysis of this phenomenon could have been relevant in the framework outlined by Thomas.

Thus, Thomas's investigation on the goal, nature, method, and organization of radical politics is a precious scientific contribution that allows to understand the radical movements of the last thirty years within a broader, long-term struggle for emancipation. Instead of being regarded as insufficient, often naïve, thus unavoidably failed attempts to change the world, they are taken as efforts to develop new practices and a conception of a new world. They will have not failed in vain, if we are able to take them up again, and to empower them, under the conviction that «[o]nly the arrival of something entirely different could endow them, retrospectively, with their true historical meaning» (p. 181). To this aim, translating Gramsci does not mean going back to a classic which, as such, should be repropounded. Instead, it means rethinking it, discovering in it new possibilities of developing strategies to construct an alternative future. Thomas, therefore, really meets Gramsci's challenge, neither stopping to the contingency and failure of those radical movements, nor comprehending their happening in the fixed framework given by a classic.

It is however curious, one could argue, that all the attempts to construct the future by recovering unexhausted promises of the past are dismissed as a *Benjaminianesque* approach to history. Instead of regarding them as vulgar appropriations of Walter Benjamin's concept of history, it could be worth to valorize Benjamin as closer to Gramsci and to the author than this latter seems to admit. Thomas explicitly acknowledges that Benjamin's concept of translation is analogous to the Gramscian one (p. 10). Yet, he seems to see no continuity between this and Benjamin's conception of the re-activation of the past. Indeed, he lists Benjamin among those who think radical politics «as the interruption in the present of the totally unprecedented (a theory of miraculous event)» (p. 164). On the contrary, the revolutionary potential Benjamin finds in the citation of the unfulfilled past is neither that of an interruption from nowhere nor that of repropounding past promises. Citing the past means, at the same time,

inscribing the present experience of radical politics in a tradition of emancipatory attempts, and translating those attempts for the need of the present. This is precisely what Thomas does, affirming that past practices of radical politics, even the failed ones, receive their meaning only retrospectively, if considered as a part of a larger tradition of revolutionary struggles. This implies, as its condition, that new emancipatory movements take reference to them, and conceive themselves as the new actualizations of the same struggle. It is not a matter of revivifying the deads, but of keeping alive the effort to construct a new order, drawing strength – not solutions – from this tradition. Finally, precisely Gramsci's reinterpretation of the Jacobin revolution and of Machiavelli's Prince are both translations and citations. Indeed, *naming* the Jacobins – instead of simply appropriating and adapting their strategy – strengthens this present appropriation, because it makes it immediately identifiable with a tradition of radical politics.

To conclude, Peter D. Thomas offer us an engaging investigation to think, but above all to practise, hegemony as radical politics.

Modernità, egemonia e rivoluzione in Antonio Gramsci**Camilla Sclocco**Istituto Italiano di Studi Storici, Napoli; camilla.sclocco@gmail.com

Received: 10.03.2025 - **Accepted:** 05.05.2025 - **Published:** 30.06.2025***Abstract***

Recensione dei due ultimi libri di Yohann Douet: *L'Histoire et la question de la modernité chez Antonio Gramsci*, Paris, Classique Garnier, 2022; *L'hégémonie et la révolution. Gramsci, penseur politique*, Paris, Amsterdam, 2023.

Keywords

Antonio Gramsci, storia, traducibilità, filosofia della praxis, egemonia

Modernity, Hegemony and Revolution in Antonio Gramsci***Abstract***

Review of the two latest books by Yohann Douet: *L'Histoire et la question de la modernité chez Antonio Gramsci*, Paris, Classique Garnier, 2022; *L'hégémonie et la révolution. Gramsci, penseur politique*, Paris, Amsterdam, 2023.

Keywords

Antonio Gramsci, History, Translatability, Philosophy of praxis, Hegemony

Modernità, egemonia e rivoluzione in Antonio Gramsci

Camilla Sclocco

1. Introduzione

Chi venisse oggi in Europa con il proposito di imparare a condurre uno studio vivente del pensiero di Antonio Gramsci, di mettere cioè i suoi concetti al servizio di domande filosofiche, politiche o storiche inerenti al tempo presente, facendoli dialogare o contrastare con correnti di idee affini o avverse, non potrebbe che trovar deluse le proprie speranze di formazione. Nel nostro brandello di occidente, le cui strutture di istruzione scolastiche e universitarie sono sempre più disciplinate da logiche di privatizzazione e aziendalizzazione capitalistica con tutte le conseguenze che ciò ha nell'ambito dell'organizzazione del sapere, Gramsci non serve più per imparare a pensare la filosofia, costruire la storiografia, fare la politica. Un classico del pensiero che nella sua terra più non parla. E che per questo diviene oggetto delle manipolazioni delle destre populiste europee, illetterate, arroganti, senza storia.¹ All'interno di questo scenario non possono non colpire due recenti pubblicazioni su Gramsci firmate dal giovane filosofo politico francese Yohann Douet, dedicate rispettivamente a *L'histoire et la question de la modernité chez Gramsci* e a *L'hégémonie et la révolution. Gramsci penseur politique*.² Scritti che si distinguono per l'utilizzo del metodo di analisi dei *Quaderni del carcere* fondato sullo studio delle varianti tra testi A e C inaugurato dai lavori dell'Edizione Nazionale degli scritti di Antonio Gramsci patrocinata dalla Fondazione Gramsci di Roma, per l'attenzione riservata all'epistolario e agli scritti giornalistici, per una singolare capacità di contestualizzazione storica e politica. A tutto ciò si unisce un'invidiabile conoscenza della letteratura critica italiana, europea, latinoamericana e anglofona, discussa con acume e libertà di prospettiva.

¹ Su questo J.-C. Zancarini, *L'improbable "gramscisme de droite"*, «AOC», 25 avril 2023, testo disponibile al sito: <https://aoc.media/analyse/2023/04/24/l'improbable-gramscisme-de-droite/>, consultato il 7/03/2024.

² Y. Douet, *L'Histoire et la question de la modernité chez Antonio Gramsci*, Paris, Classique Garnier, 2022; Id., *L'hégémonie et la révolution. Gramsci, penseur politique*, Paris, Amsterdam, 2023.

Pur trattando di due argomenti distinti del pensiero gramsciano – la teoria della storia e la teoria della politica – i due volumi vanno letti insieme. Entrambi partono da una domanda filosofica che assume uno spiccato carattere politico: «la pensée de l'histoire de Gramsci, une réponse au postmodernisme?».³ Seguendo il Fredric Jameson di *Postmodernism*,⁴ il *proprium* della norma egemonica del nuovo capitalismo è individuato nell'«absence de toute véritable capacité à se représenter le processus historique, à penser ses ruptures fondamentales et plus encore à se projeter dans un avenir qualitativement nouveau».⁵ Un'assenza che viene compensata, in filosofia, da un accrescimento sregolato delle categorie spaziali e, in politica, da una concezione delle soggettività concepite come autonome dai processi economici e con ciò suscettibili di essere costruite *ad libitum*, il cui manifesto tristemente noto è l'*Hegemony and Socialist Strategy* di Laclau-Mouffe.⁶ Nel volume del 2022 elementi del pensiero di Gramsci sulla storia, relativi alla metodologia della periodizzazione, alla nozione di epoca e alla concezione della modernità sono così fatti oggetto di studio filologico in quanto potenziali strumenti per un rispondere al «refoulement postmoderne de l'histoire».⁷ Nella pubblicazione successiva si passa dall'analisi della concezione di storia a quella del pensiero politico gramsciano. Ripercorrendo con uno sguardo innovativo le categorie di subalternità, egemonia, guerra di posizione e di movimento, rivoluzione e rivoluzione passiva, Douet giunge a valutare quali siano gli elementi ancora attuali e quelli divenuti anacronistici del pensiero gramsciano in vista di una riattivazione del conflitto anti-capitalistico all'altezza delle nuove sfide del nostro presente. I due libri saldano così ricostruzione filologica, analisi storica, teoria e impegno politico, mostrando in atto come sia possibile ancora oggi praticare la filosofia in un senso gramsciano.

2. L'interpretazione della Modernità

Nei primi capitoli de *L'histoire e la question de la modernité chez Gramsci*, il lettore e la lettrice vedranno come i *Quaderni del carcere* giungano

³ Douet, *L'Histoire et la question de la modernité chez Antonio Gramsci*, cit., p. 22.

⁴ F. Jameson, *Postmodernism: Or the Cultural Logic of Late Capitalism*, Durham, Duke University Press, 1991.

⁵ Douet, *L'Histoire et la question de la modernité chez Antonio Gramsci*, cit., p. 20.

⁶ E. Laclau e C. Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*, London, Verso, 1985.

⁷ Douet, *L'Histoire et la question de la modernité chez Antonio Gramsci*, cit., p. 22.

a una definizione di storia incardinata sul doppio superamento del meccanicismo deterministico e dello storicismo speculativo. Assumendo una prospettiva originale nell'ambito degli studi critici, ben sintetizzati nell'*Introduzione*,⁸ Douet valorizza la concezione dialettica della storia gramsciana, che non disgiunge l'attenzione alla concretezza delle situazioni singole dalla ricerca sul carattere di totalità di ogni singola epoca. La storia diviene «processus complexe de transformation des rapport sociaux par les activités et lutttes».⁹ Esibisce nessi di totalità relativamente autonomi costituiti dall'intreccio di struttura economica e superstrutture politiche, ideologiche, culturali. Le nozioni di blocco storico e egemonia sono con ciò definite come insiemi coerenti di regolarità parziali che contengono contraddizioni specifiche tra i differenti gruppi sociali e distinzioni tra le diverse sfere della società. Questa tensione ontologica tra molteplicità e totalità del processo storico è connessa alla possibilità di concepire il flusso continuo della storia come costituito da «époques cohérentes et qualitativement distinctes les unes des autres».¹⁰

Il capitolo *L'«historicisme réaliste»* considera le nozioni gramsciane di continuità e discontinuità, insistendo su come la distinzione tra cambiamenti di superficie e rovesciamenti sostanziali consenta di comprendere le modalità di costituzione dei processi di crisi e rivoluzione. Partendo dall'analisi filologica del § 38 del Quaderno 4 e del corrispondente testo C, il § 17 del Quaderno 23 viene rimarcata l'importanza che l'intellettuale comunista riconobbe alla distinzione dei «movimenti organici (relativamente permanenti) dai movimenti che si possono chiamare di congiuntura (e si presentano come occasionali, immediati, quasi accidentali)».¹¹ Una differenza che non giungerebbe a porre forme di dualismo tra storia e azione umana. Da un lato, infatti, la capacità di modificare i processi storici è rimandata alla capacità egemonica della politica di operare transizioni da un blocco storico a un altro, come a Gramsci era divenuto chiaro tanto dallo studio circa l'insufficiente capacità di costruire un potere borghese su scala nazionale da parte dei comuni italiani quanto, all'inverso, dal successo del terzo stato nella Rivoluzione Francese. Dall'altro, si

⁸ Ivi, pp. 33-35.

⁹ Ivi, p. 83.

¹⁰ Ivi, p. 85.

¹¹ Q 13, § 17: *QC*, p. 1579.

assume che «des éléments et mouvements historiques profonds ne sont pas exclusivement économiques».¹² La coppia concettuale organico-occasionale verrebbe ritenuta attiva anche nella distesa sovrastrutturale, nella convinzione che sia possibile distinguere tra le ideologie che organizzano le grandi masse e permettono agli esseri umani di avviare un percorso di autocoscienza e quelle arbitrarie e formali, proprie di gruppi ristretti, settarie, prive del carattere di massa. Si tratta di analisi che vengono svolte a partire da un innovativo studio condotto sul testo B costituito dal § 19 del Quaderno 7, che, dal significativo titolo di *Ideologie*, mette in evidenza la compresenza in Gramsci di due nozioni di ideologia: quella di ideologia come falsa coscienza, mediata da Karl Marx e quella di ideologia come coscienza piena e reale conoscenza, mediata da Vladimir Il'ič Ul'janov.

Nei due capitoli successivi, *L'hégémonie bourgeoise, entre révolution et crises* e *Genèses de la modernité européenne*, Douet entra nel vivo delle analisi gramsciane della modernità. Ad essere rimarcato con decisione è anzitutto che lo specifico obiettivo di Gramsci nell'analisi del processo di costituzione della borghesia in classe egemonica e della sua crisi sarebbe politico e consisterebbe nel tentativo di comprendere le modalità di un possibile «triomphe d'une hégémonie nouvelle contre l'hégémonie bourgeoise».¹³ Quel processo egemonico proletario che il comunista italiano aveva visto all'opera nell'ottobre 1917 e poi nella strategia del fronte unico e della NEP. Sotto osservazione è così la «formation du bloc historique moderne»,¹⁴ gli eventi «dall'89 al 1915 che sconvolsero tutto il mondo civile».¹⁵ Servendosi dei più aggiornati studi sul concetto di traducibilità,¹⁶ Douet insiste su come per Gramsci i processi di formazione dei nuovi blocchi storici avvengano nell'intreccio di pluralità storiche immanenti alla molteplicità delle situazioni concrete. Ogni processo storico sarebbe con ciò sempre complesso e la sua

¹² Douet, *L'Histoire et la question de la modernité chez Antonio Gramsci*, cit., p. 101.

¹³ Ivi, p. 159.

¹⁴ Ivi, p. 191.

¹⁵ Q 10, II, § 41.X: *QC*, p. 1317.

¹⁶ Sul concetto di traducibilità il riferimento è a R. Descendre, J.C. Zancarini, *De la traduction à la traductibilité. Un outil d'émancipation théorique*, «Laboratoire italien» en ligne, 18, 2016 (<http://laboratoireitalien.revues.org/1065>); G. Cospito, *Traducibilità dei linguaggi scientifici e filosofia della praxis*, «Filosofia Italiana», XII, 2017, pp. 47-65; F. Frosini, *Traducibilità dei linguaggi e unità di teoria e pratica nei Quaderni del carcere di Antonio Gramsci*, in *Crisi e critica della modernità nei Quaderni del carcere di Antonio Gramsci*, a cura di L. Paquini e P. Zanelli, Milano-Udine, Mimesis, 2019, pp. 45-61.

organicità nascerebbe attivamente, dall'unione traduttiva e cosciente di processi storici diversi. Il che giustifica, per la civiltà moderna borghese, l'opportunità di parlare di traducibilità reciproca tra la pratica politica francese, la teoria filosofica tedesca, l'economia inglese, momenti da «concevoir à la fois comme identiques et distinctes, et de ne pas considérer l'une comme le négatif de l'autre».¹⁷ La caratteristica tipica della formazione delle società borghesi moderne sarebbe la capacità di promuovere un movimento espansivo di assimilazione a sé dell'intero spazio sociale, per ciò che riguarda tanto le sfere economico-produttive quanto gli apparati privati di egemonia.

Se tale è il processo di espansione storica dell'egemonia borghese tra il 1815 e il 1870 – la rivoluzione passiva europea che, neutralizzandole, assorbe le energie popolari – all'inverso andrà delineandosi lo svolgimento della sua crisi. Ma come Gramsci intendeva tale processo di crisi dell'egemonia borghese? E come tale crisi ha assunto in Europa la forma di una crisi organica? A tali questioni Douet dedica analisi molto acute, che occorre pur brevemente riportare. Fortissima è la doppia cautela a non intendere i momenti dell'espansività e della crisi come schemi astratti di successione di fasi predeterminate e a non ridurre il fenomeno della crisi alle contraddizioni produttive. La crisi organica verrebbe piuttosto pensata da Gramsci come dialettica tra un processo di contraddizioni irrimediabili nella struttura economica e la resistenza delle forze conservatrici sul piano statale, politico e più ampiamente della società civile. Una dialettica che finirebbe per precipitare con l'irrompere del politico, cioè di eventi particolari che aprono un più vasto processo di frattura storica. Lo studio dettagliato del § 23 del Quaderno 13 permette di evidenziare come per Gramsci questi eventi storici particolari siano da un lato la prima guerra mondiale, che compie i processi di mobilitazione delle masse, di industrializzazione e di costituzioni degli imperi capitalistici, e, dall'altro, la rivoluzione bolscevica del 1917, che mostra concretamente la capacità della nuova forza sociale di auto-emanciparsi e farsi Stato.

Il fallimento delle rivoluzioni in Occidente e in Italia del biennio rosso avrebbe tuttavia persuaso l'intellettuale comunista che la debolezza dell'organizzazione politica dei subalterni, l'incapacità del Principe moderno di farsi carico dei bisogni dell'insieme dei grup-

¹⁷ Douet, *L'Histoire et la question de la modernité chez Antonio Gramsci*, cit., p. 194.

pi popolari della nazione e oltrepassare la fase economico-corporativa della lotta in una più elevata fase di costruzione egemonica, potessero determinare una situazione di stasi e di prolungamento indeterminato della crisi. Il Gramsci dei *Quaderni del carcere* si sarebbe definitivamente lasciato alle spalle ogni ottimistica teoria del crollo inevitabile del capitalismo, mettendo a fuoco la possibilità di un incerto equilibrio tra il vecchio che muore e il nuovo che non riesce ancora a nascere, secondo la celebre formula del § 34 del Quaderno 3. Qui, in questo prolungamento indeterminato, sarebbe la specificità della teoria gramsciana della crisi.

Le pagine dedicate a *Genèses de la modernité européenne* insistono a ragione sulla negazione gramsciana dell'origine unica dell'epoca moderna. Ripercorrendo passaggi storici quali l'Anno Mille, l'ascesa e la decadenza dei Comuni italiani, il Rinascimento, la nascita della scienza e del razionalismo sperimentale, la Riforma luterana e l'Illuminismo, Douet sottolinea come agli occhi di Gramsci la modernità nasca da fenomeni storici distinti, sviluppatisi indipendentemente gli uni dagli altri e solo successivamente, a partire dalla Rivoluzione Francese, saldati nella coscienza di una comune civiltà. Tra le tante che sarebbe il caso di discutere, meritano attenzione le pagine dedicate a *Contre-réforme, catholicisme e anti-modernité*, le quali restituiscono la maniera gramsciana di pensare in senso plurale e non monolitico le temporalità storiche. Il cattolicesimo nato dalla Contro-riforma, reazione alla critica democratica di Lutero e esplicatesi col braccio coercitivo dell'Inquisizione e l'opera pseudo-educativa della Compagnia di Gesù, costituirebbe per Gramsci un *paradigma anti-moderno*. Una tesi che Douet, a ragione, sostiene sulla base di note carcerarie di prima e seconda stesura come il § 99 del Quaderno 9, il § 2 del Quaderno 19 e il § 7 del Quaderno 25. Già nel § 91 del Quaderno 5 Gramsci riterrebbe che la Contro-riforma, lungi dall'essere un superamento della crisi apertasi nel Cinquecento, «ne fu un soffocamento autoritario e meccanico».¹⁸ In questo senso, continua Douet citando dal § 12 del Quaderno 11, l'Ordine dei Gesuiti sarebbe l'«ultimo grande ordine religioso, di origine reazionario e autoritario, con carattere repressivo e “diplomatico”, che ha segnato, con la sua nascita, l'irrigidimento dell'organismo cattolico».¹⁹

¹⁸ Q 5, § 91: *QC*, p. 625.

¹⁹ Q 11, § 12: *QC*, p. 1384.

Dalla constatazione del carattere reazionario dell'azione dei Gesuiti deriverebbe d'altronde l'interesse di Gramsci per «La Civiltà Cattolica». Un periodico che gli permetteva di comprendere come, grazie alla loro intelligenza tattica e al loro formalismo, i Gesuiti conseguirono «de conserver leur puissance, de garantir un équilibre fragile entre les différentes forces déchirant le catholicisme (intégristes, modernistes, etc.), et au fond de permettre à l'Église elle-même de *durer*».²⁰ Un'osservazione, quella della capacità della Chiesa di durare grazie all'azione gesuitica, che va compresa alla luce della coppia oppositiva durare-fare epoca che Gramsci evidenzia nel § 48 della seconda sezione del Quaderno 10 o ancora nel § 23 del Quaderno 14. *Con l'apertura della modernità, tra i cui aspetti costitutivi è il laicismo, la Chiesa cessa di fare epoca*, ma, grazie all'azione gesuitica, non soccombe e, a prezzo di un enorme irrigidimento e dogmatizzazione, riesce a sopravvivere. Insomma, «en lien avec sa formation néo-idéaliste, Gramsci a partagé très tôt une conception critique du catholicisme».²¹

Lungi dall'essere sviluppo di un'idea e dal possedere una precisa data di avviamento, la modernità sarebbe così per Gramsci un processo complesso, diseguale, conflittuale e, soprattutto non compiuto. L'emergere del nazismo, nel panorama a lui contemporaneo, ne costituirebbe una chiara minaccia all'esistenza. Nella prospettiva di tale incompiutezza si inserisce la visione della filosofia della praxis come espressione teorica dei subalterni che, dialettizzando alta cultura e cultura popolare, si pone come unica possibile realizzazione concreta dell'insieme delle diverse anime del moderno: «la filosofia della praxis presuppone tutto questo passato culturale, la Rinascita e la Riforma, la filosofia tedesca e la rivoluzione francese, il calvinismo e la economia classica inglese, il liberalismo laico e lo storicismo che è alla base di tutta la concezione moderna della vita».²²

Partendo da queste constatazioni, Douet ritiene perciò che in Gramsci sia presente una «philosophie de l'histoire d'un type nouveau».²³ Immanente, in quanto connessa all'azione di soggetti socio-politici determinati, e pratica, perché capace di produrre effetti sociali, culturali e politici. Il rapporto dialettico tra una teoria della storia

²⁰ Douet, *L'Histoire et la question de la modernité chez Antonio Gramsci*, cit., p. 242.

²¹ Ivi, p. 243.

²² Q 16, § 9: *QC*, p. 1860.

²³ Douet, *L'Histoire et la question de la modernité chez Antonio Gramsci*, cit., p. 309.

anti-essenzialistica e la filosofia, il fatto che tale legame si prolunghi in una dialettica tra intellettuali e masse popolari mette capo a una vera e propria «philosophie de l'histoire démocratique».²⁴ Essa, originale nell'ambito della filosofia occidentale, merita oggi di continuare a essere indagata come uno dei possibili contraltari della distruzione della nozione di epoca storica tipica del postmodernismo attuale, di reagire contro un capitalismo che per sopravvivere ha dovuto disseccare le sue radici culturali moderne.

3. La teoria della rivoluzione

Il secondo volume assume un più forte posizionamento politico e mira a rinnovare l'immagine di Gramsci in quanto marxista rivoluzionario, prendendo direttamente di mira l'utilizzo ambiguo e imbarazzante fattone negli ultimi da parte della destra populista e neo-fascista europea. Il *fil rouge* delle analisi dei concetti di subalternità, egemonia, Stato, società civile, guerra di posizione e di movimento fino alle riflessioni sul partito è la persuasione che il pensiero di Gramsci offra «un développement profondément créateur du léninisme».²⁵ Il termine di leninismo è assunto in senso largo, come insieme della teoria e della pratica politica dell'uomo Lenin prima, durante e dopo la Rivoluzione bolscevica fino alla morte nel gennaio 1924 e riguarda la riflessione sul ruolo del partito nell'organizzazione rivoluzionaria, la strategia del potere dei Soviet, la politica dell'egemonia. L'opposizione di Gramsci alla svolta dello stalinismo è con ciò assunta come prova di una fedeltà di un leninismo vissuto in maniera antidogmatica.

A ciò si può aggiungere che Gramsci, fin da subito, riconobbe alla teoria e pratica politica di Lenin uno strutturale carattere anti-positivistico. E che i bolscevichi, come gruppo politico nato nell'ambito del II Congresso del Partito Operaio Social-Democratico russo nel luglio-agosto 1903, inaugurarono un nuovo modello di teoria politica, restituendo l'attributo di rivoluzionario al pensiero marxista.²⁶ Centrale risulta essere infatti nel leninismo il rifiuto del paradigma del socialismo secondo-internazionalista di una filosofia della storia intesa come concatenamento di ferree leggi dell'economia. Gramsci coglierebbe

²⁴ Ivi, p. 314.

²⁵ Id., *L'hégémonie et la révolution*, cit., p. 19.

²⁶ Su questo si veda G. Fresu, *Questioni gramsciane. Dall'interpretazione alla trasformazione del mondo*, Milano, Meltemi, 2024, pp. 97-136.

elementi caratteristici della teoria politica leniniana quali l'importanza dello studio delle condizioni storiche particolari, il significato rivoluzionario dell'alleanza tra salariati industriali e salariati agricoli, la necessità di dialettizzare il momento della strategia e della tattica senza prestare fede dogmatica ad alcun principio teorico e pratico-organizzativo, oltre che il rifiuto del settarismo. Tutti principi che definiscono il processo rivoluzionario come processo egemonico.

Il secondo volume è avviato da una discussione sulla nozione di subalternità. Douet insiste anzitutto sul carattere anti-essenzialistico della categoria, sganciandola da ogni lettura di carattere sociologico. Tutta la teoria politica gramsciana sarebbe infatti funzionale a promuovere un'unificazione dei subalterni attraverso il principio della loro autonomia integrale, vale a dire politica, economica e culturale. L'uscita dalla subalternità darebbe luogo a un nuovo processo di costruzione egemonica, conflittuale e qualitativamente diverso rispetto all'egemonia borghese.

Questo è l'oggetto specifico del lungo capitolo su *Hégémonie bourgeoise et hégémonie prolétarienne*. Ponendo la distinzione tra egemonia borghese e proletaria, Douet intende evidenziare che le riflessioni gramsciane sull'egemonia non sono anti-storiche, non corrispondono cioè ad assiomi generali di sociologia politica validi per tutte le epoche, per tutti i contesti, per tutte le classi sociali. Ogni blocco storico sarebbe piuttosto il risultato di una diversa egemonia di classe. Un punto dirimente per quanto riguarda la questione dell'attualità di Gramsci, perché da tale interpretazione anti-storica e sociologica della teoria gramsciana dell'egemonia discenderebbe secondo l'autore una maniera populista di pensare la politica, intesa come mobilitazione delle masse popolari, da destra o da sinistra, contro le élites dominanti. Un'esatta concezione della nozione di egemonia proletaria, nella sua distinzione dall'egemonia borghese, condurrebbe al contrario a una politica di sinistra di nuovo tipo, interessata non a orientare le masse quanto mettere capo alla costruzione di soggettività storiche integrali.

La confusione tra egemonia borghese e proletaria dipenderebbe a sua volta da un'estensione eccessiva della nozione di rivoluzione passiva. Confrontandosi criticamente con Perry Anderson,²⁷ Douet insiste a ragione su come tale categoria politica nei *Quaderni del carcere*

²⁷ P. Anderson, *The Antinomies of Antonio Gramsci*, «New Left Review», C, 1976, pp. 5-78.

designi rispettivamente una modalità impura di transizione verso la società capitalistica differente dal modello della Rivoluzione francese (come del caso emblematico delle analisi del Quaderno 1 sul Risorgimento italiano) o processi di egemonia tesi a evitare l'auto-emancipazione delle masse subalterne attraverso nuove forme di ammodernamento statale (come nel caso dell'americanismo e del fascismo). In questo senso, il riferimento all'«activité autonome des masses subalternes»²⁸ delineerebbe i confini di una combinazione impossibile tra rivoluzione passiva e rivoluzione socialista. Il processo rivoluzionario condotto sotto la direzione del proletariato e il suo moderno Principe sarebbe strutturalmente diverso da quello condotto dalla borghesia, delineandosi nel suo processo espansivo come «hégémonie des subalternes en général».²⁹

Una formula, quella di egemonia dei subalterni, che non deriva direttamente da Gramsci ma dall'André Tosel di *Étudier Gramsci*³⁰ e che rende conto della novità radicale rappresentata dal progetto di una rivoluzione socialista e democratica. Nell'essere essa un processo dinamico che si identifica con il progressivo costituirsi delle masse popolari in soggetto attivo e autonomo e che, svolgendosi progressivamente come blocco storico concreto, si prolunga e si estende all'insieme della società fino a promuovere la sparizione concreta delle contraddizioni di classe. Un esempio tipico di questa posizione è nel § 2 del Quaderno 8, dove Gramsci giunge a rinnovare la tesi marxista e leninista della scomparsa dello Stato nell'idea dell'assorbimento dello Stato nella società civile. Sul piano filosofico e teorico, inoltre, la tendenza verso la rivoluzione socialista e l'egemonia dei subalterni si traduce nel principio della «singularité radicale de l'idéologie ou de la conception du monde qu'est le marxisme».³¹ Questo perché mentre il potere borghese non può che contenere in sé i secolari tratti tirannici della simulazione e dissimulazione verso le masse popolari, la lotta egemonica del proletariato ambisce a un rapporto di verità e trasparenza con le masse, così da favorire la progressiva emancipazione e autonomia di tutti i suoi strati.

²⁸ Douet, *L'hégémonie et la révolution*, cit., p. 83.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ A. Tosel, *Étudier Gramsci. Pour une critique continue de la révolution passive capitaliste*, Paris, Kimé, 2014.

³¹ Douet, *L'hégémonie et la révolution*, cit., p. 86.

Insieme alla distinzione tra egemonia borghese e proletaria, una delle originalità maggiori del libro è la maniera dialettica di intendere il rapporto tra guerra di posizione e guerra di movimento. Illustrate le ragioni politiche della distinzione gramsciana, il carattere di rigido determinismo economico attribuito alle posizioni della Rosa Luxemburg di *Sciopero generale, partito e sindacati* e il legame col Lenin della politica del fronte unico, la tesi proposta è che guerra di movimento e di posizione non costituirebbero per Gramsci i poli di una «simple alternance».³² Penetrando con acume nella metafora militare, si insiste come nel corso del 1931 il comunista italiano la abbia iscritta all'interno della sua concezione dello Stato integrale e come essa finisca per descrivere l'azione del proletariato sui due piani dello Stato politico e della società civile. L'analisi particolareggiata di una serie di note del Quaderno 13 mostra come in Gramsci sia effettivamente all'opera tale visione politica che integra, distinguendoli, i due momenti della guerra di posizione e di movimento. Un'integrazione che si muoverebbe in entrambe le direzioni. Dalla guerra di movimento alla guerra di posizione, in quanto senza organizzazione delle masse sul terreno della società civile diviene impossibile difendere le posizioni conquistate durante la fase di lotta aperta. Dalla guerra di posizione alla guerra di movimento, perché le conquiste dei subalterni sul terreno della società civile sono costantemente minacciate dal potere coercitivo che la classe dominante tiene stretto nelle mani della società politica. Tale dialettizzazione conduce a ritenere che in Gramsci sia ancora presente la prospettiva della conquista del potere politico e, con ciò, che la sua sia ancora una teoria del rovesciamento del potere statale borghese. La teoria rivoluzionaria sarebbe presente in Gramsci in maniera *complessificata*, all'altezza dell'enorme sviluppo della società capitalistica a lui contemporanea.

4. Gramsci e noi

Gli ultimi due capitoli mettono le categorie gramsciane alla prova del presente. Muovendosi tra Tosel, Carlos Nelson Coutinho e Christine Buci-Glucksmann, la questione principale è per Douet comprendere se la dinamica neoliberale sia definibile attraverso il concetto di contro-riforma o di rivoluzione passiva. Per risolvere questa problematica

³² Ivi, p. 189.

storiografica vengono messi a fuoco gli anni riformisti che precedono il neoliberismo – il periodo che va dal secondo dopoguerra agli anni Settanta – che possono con certezza essere definiti nei termini di una rivoluzione passiva, designando un percorso di riformismo strutturale. Con la precisazione che tale riformismo strutturale, che in Europa mette capo alla costruzione dello Stato sociale, è stato essenzialmente il risultato della lotta attiva e progressista delle classi subalterne, come nel caso della Francia e dell'Italia, e non della loro passivizzazione come nel caso del fascismo. Il neoliberismo, legato in Europa al nome di Margaret Thatcher, implicherebbe così un processo di smantellamento delle riforme progressiste del periodo precedente.

Nonostante ciò, non appare totalmente corretto per Douet definire il neo-liberismo attraverso la categoria gramsciana di Contro-riforma. Essa, infatti, rimandando all'azione repressiva della Chiesa di Roma contro la Riforma, non darebbe conto dell'intreccio che nel neoliberalismo viene a determinarsi tra conservatorismo sul piano sociale e crisi organica sul piano egemonico. Vale a dire che tra i tratti caratteristici del neoliberismo attuale andrebbe messo a fuoco anche quello di crisi di egemonia, particolarmente marcata dopo il 2008. Data, questa, che segnerebbe un processo di disgregazione dell'adesione e del consenso passivo delle masse popolari al neoliberismo, come mostrato da fenomeni quali le Primavere arabe o i movimenti di piazza quali Occupy e Indignados all'inizio degli anni '10, le lotte anti-austerità del popolo greco e quelle anti-corruzione di paesi come Algeria, Bolivia, Cile, Colombia, Ecuador, Haiti, India, Iran del '18-'20 fino agli scioperi per l'aumento dei salari nel Regno Unito del '22-'23. Senza contare i movimenti di lotta difensiva francesi contro la riforma della legge del lavoro del '16 e la riforma delle pensioni del '19-'20 e '23. La persuasione è, insomma, che con la crisi del 2008 torni attuale il pensiero di Gramsci relativamente alla crisi organica, riattualizzabile nell'idea di un interregno tra un neo-liberismo che non muore e una novità storica che stenta a nascere, nel quale nascono mostri del populismo di destra quali Donald Trump, Jair Bolsonaro e la nostra Giorgia Meloni per l'Italia.

Il rapporto di eredità con Gramsci viene stabilito in maniera dinamica, senza la pretesa di accettare integralmente tutte le sue prospettive politiche e strategiche. La riflessione cade ancora una volta sui concetti di subalternità ed egemonia. Ciò che viene evidenziato è

che l'attuale frammentazione oggettiva e soggettiva delle masse non toglie che, nella pur forte eterogeneità dei rapporti di sfruttamento, di status giuridico e di divisioni geografiche, i subalterni siano comunque accumulati dal loro essere salariati. Rispetto ai tempi di Gramsci, in cui l'egemonia si caratterizzava come capacità di direzione sui salariati agricoli da parte dei salariati industriali, il problema attuale dipenderebbe dall'assenza di gruppi sociali interessanti ad esercitare un'attività egemonica o a mettere in campo un'alleanza socio-politica nella prospettiva di un'unificazione. Una congiuntura storica che convince Douet della necessità di sostituire alla visione gramsciana di egemonia di una classe fondamentale, il proletariato industriale, sulle altre, il concetto di «*pôles hégémoniques*».³³ Non vi sarebbe più cioè una sola classe egemonica ma più poli egemonici la cui unificazione varierebbe a seconda dei contesti, delle forze e dei movimenti partitici, sindacali, femministi, studenteschi, contadini e antirazzisti. Un'unificazione condotta sotto il segno del rispetto per la distinzione delle diverse organizzazioni, senza la pretesa che una domini meccanicamente sulle altre, che non sia omogeneizzazione astratta e che non giunga ad occultare i diversi livelli di oppressione sociale, di genere e razza.

Come ogni libro di filosofia che si rispetti, l'indagine di Douet termina proponendo una serie di buone domande al presente, delle quali saprà giovare quella lettrice o quel lettore capaci di dialettizzarle con la propria realtà concreta. Tra queste spicca quella che riguarda il livello dell'egemonia politica e, in particolare, la necessità di pensare nuove forme di alleanza tra le tradizionali organizzazioni partitiche e sindacali delle classi lavoratrici e le forme autorganizzate costituite da associazioni, collettivi e comitati legati a realtà di quartiere, studentesche, di fabbrica o alle soggettività Lgqtb+. Lo sforzo sarebbe quello di promuovere una nuova eredità dei partiti comunisti, incentrati sulla centralità della funzione rivoluzionaria del proletariato industriale organizzato, da un lato, e, dall'altro, la costruzione di alleanze tra i differenti poli egemonici anti-capitalistici e progressisti, orchestrandoli in una rinnovata visione di società democratica, fondata sulla capacità di emancipare dal punto di vista della vita materiale e spirituale sempre più vasti strati di gruppi subalterni. Una questione, quella della necessità di incontro tra le prospettive dei partiti politici organizzati e delle realtà autorganizzate, che,

³³ Ivi, p. 260.

a avviso di chi scrive, lungi dal presentarsi come aporetica,³⁴ va dritto al cuore di uno dei nodi storici irrisolti del Novecento: quello del tragico incontro mancato tra le tradizioni comuniste imperniate nella modalità organizzativa del partito e la nuova maniera di fare politica nata negli anni Sessanta e connessa alla cultura dei collettivi.

A queste riflessioni vale la pena aggiungere che per un *rinnovamento del concetto di rivoluzione* occorre, in maniera urgente, mettere maggiormente a fuoco la specificità dell'attuale capitalismo postfordista. A differenza del precedente, esso è infatti caratterizzato, da un lato, dal disciplinamento non più del solo corpo della forza lavoro ma anche della sua mente attraverso le tecnologie dell'intelligenza artificiale che, scandendo tempi e modi di lavoro, rendono insufficiente la tradizionale azione contrattuale del sindacato; e, dall'altro, da una fortissima capacità, esplicita anzitutto attraverso i socialnetwork, di orientare le coscienze delle masse popolari verso modelli e stili di vita proposti dai mercati. Vale a dire che, nonostante l'assenza di forti direzioni ideologiche, il capitalismo attuale presenta una tendenza totalitaria che si esplica in una direzione delle coscienze individuali che, tanto nel tempo di lavoro che in quello libero, avviene attraverso il processo della loro superficializzazione. Alla frammentazione dei rapporti sociali e all'autonomizzazione delle categorie lavorative e delle soggettività politiche il capitalismo contemporaneo congiungerebbe cioè una forte tendenza all'omologazione fondata sul divieto della ricerca di sé stessi. Le coscienze individuali, secondo le considerazioni di quel filone filosofico che si è definito marxismo dell'astrazione,³⁵ sarebbero continuamente esposte a un processo di svuotamento delle pulsioni corporali e passionali a vantaggio di una costruzione in superficie che avviene per mimesi dei modelli forniti da algoritmi informatici i quali informano il vivente umano sulle differenti maniere con cui gli è concesso vestire, mangiare, riprodursi. In questo senso, a parere di chi scrive, torna oggi attuale la lotta del movimento del Sessantotto italiano e francese relativo al diritto di ogni individuo a realizzarsi a partire da sé stesso e dal proprio, unico, corpo. Una questione, relativa alla necessità di inte-

³⁴ M. Lucas, recensione a Y. Douet, *L'hégémonie et la révolution. Gramsci, penseur politique*, «Astérior», 10 aprile 2024, disponibile al sito: <http://journals.openedition.org/asterion/10438>, consultato l'8/03/2025.

³⁵ Si veda la recente sintesi in R. Finelli e M. Gatto, *Il dominio dell'esteriore. Filosofia e critica della catastrofe*, Roma, Rogas, 2024.

grare in una nuova prospettiva rivoluzionaria la tradizione comunista della libertà orizzontale e quella sessantottina della libertà verticale di ognuno di realizzare la propria irripetibile individualità corporea, che è con e oltre Gramsci e che potrebbe costituire un importante banco di prova per una nuova generazione gramsciana, come la nostra, ancora appassionata alla lotta per la trasformazione del mondo.