

SCIENZA & POLITICA

per una storia delle dottrine



Merito e diseguaglianza nelle riflessioni sulla scuola di Antonio Gramsci

Merit and Inequality
in Antonio Gramsci's Reflections on Schooling

Salvatore Cingari

salvatore.cingari@unistrapg.it

Università per Stranieri di Perugia

ABSTRACT

Il saggio ricostruisce l'utilizzo da parte di Gramsci del tema del "merito" nel suo discorso sulla scuola e l'educazione. Negli scritti pre-carcerari la critica ai privilegi delle classi più abbienti viene svolta sulla base di una rivendicazione dei meriti dei tanti soggetti di famiglie proletarie impossibilitati a coltivarli e farli valere. Nei *Quaderni dal carcere* tale posizione viene inserita nel quadro di uno Stato Nuovo, in cui la classe dirigente viene selezionata su un corpo sociale interamente messo in grado di partecipare cognitivamente all'autogoverno del lavoro. Vengono anche segnalati significativi parallelismi con i concetti bourdesiani di habitus e riproduzione.

PAROLE CHIAVE: Merito; Capacità; Privilegio; Scuola; Educazione.

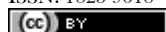
The essay deal with Gramsci's use of the theme of "merit" in his pages on school and education. In the pre-prison writing, the criticism of the privileges of the wealthier classes, is carried out on the basis of a claim for the merits of the many subjects of proletarian families, unable to cultivate and make them count. In the "prison notebook" this position is inserted in the framework of a New State, in which the ruling class is selected from a social body entirely capable of cognitively participating in the self-government of the work. Significant parallels with the bourdesian concepts of habitus and reproduction are also highlighted.

KEYWORDS: Merit; Ability; Privilege; School; Education.

SCIENZA & POLITICA, vol. XXXV, no. 69, 2023, pp. 151-175

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1825-9618/19057>

ISSN: 1825-9618



1. Premessa: il problema del merito oggi e nella storia del pensiero politico

La scuola come fondamentale leva per sollevare i ceti popolari oltre la subalternità è un tema già più volte trattato in passato dalla letteratura su Gramsci¹. Qui però si vuole affrontare la questione da una specifica angolatura: il leader comunista come considerava il problema del «merito» e come lo inseriva nella sua più generale visione dell'eguaglianza (o perlomeno in ciò che di essa traspare dietro il suo marxismo per lo più non normativo)? Per quanto riguarda la meritocrazia, mi limito a ricordare come questa sia diventata negli ultimi anni una parola chiave per comprendere l'egemonia neoliberale². Thomas Piketty, in *Capital et ideologie*, ha sottolineato come tale lemma sia sempre più utilizzato perché nei sistemi politico-sociali che dichiarano formalmente l'uguaglianza dei diritti, si va aprendo in modo crescente una grande diseguaglianza sostanziale, con la conseguente necessità di doverla giustificare³. Nancy Fraser, in un saggio dal titolo esplicitamente gramsciano, *Il vecchio muore e il nuovo non può nascere*, sostiene che il liberalismo ha sostituito il concetto di giustizia sociale con quello di *meritocrazia*⁴.

In realtà - come è noto - il termine «meritocrazia» è coniato in senso negativo da Michael Young nel 1958, in *The Rise of Meritocracy*⁵. L'immaginario distopico del suo romanzo sociologico, in cui si racconta come, attraverso test di intelligenza, venga divisa la società fra una classe dirigente e i lavoratori manuali, era ispirato alle conseguenze dell'*education act* del 1944, varato dal governo conservatore ma su spinta anche laburista, che prevedeva un test, a undici anni, per classificare ogni soggetto attraverso i tre tipi di scuola possibili, di cui la *Grammar School* era quella gerarchicamente sopraelevata. L'obiettivo polemico di Young - che auspicava una scuola «unica» - era anche una certa filiera elitaria fabiana⁶. Il termine continuò a risuonare in Europa di un significato prevalentemente negativo: si pensi al '68 in cui gli studenti criticavano - seguendo Bourdieu - anche la scuola come agenzia di riproduzione sociale e gli operai le retribuzioni premiali che rompevano i contratti e spingevano all'obbedienza verso i padroni. Negli Stati Uniti la ricezione del

¹ Si veda ad esempio il recente M. BALDACCI, *Oltre la subalternità. Praxis ed educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017.

² Qui di seguito alcuni dei testi più recenti utili per la decostruzione dell'ideologia meritocratica: J. LITTLER, *Against Meritocracy. Culture, Power and Myte of Mobility*, Abington, Routledge, 2018; D. GUILBAUD, *L'illusion meritocratique*, Paris, Jacob, 2018; M. BOARELLI, *Contro l'ideologia del merito*, Roma-Bari, Laterza, 2019; M. DURU-BELLAT, *Le mérite contre la justice*, Paris, Presses de la Fondation National des sciences politiques, 2019; D. MARKOVITZ, *The Meritocracy Trap*, New York, Penguin, 2019; S. CINGARI, *La meritocrazia*, Roma, Ediesse, 2020; M.J. SANDEL, *The Tyranny of Merit. What's Become of the Common Good?* New York, Farrar, Straus&Giroux, 2020 (trad. Ital. *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*, Milano, Feltrinelli, 2021, traduzione di C. Del Bò - E. Marchiafava).

³ T. PIKETTY, *Capital et ideologie*, Paris, ed. Du Seuil, 2019, pp. 825-829.

⁴ N. FRASER, *Il vecchio muore e il nuovo non può nascere. Dal neoliberismo progressista a Trump e oltre*, Verona, Ombre corte, 2019, pp. 12-13 (ed. or. *The Old is Dying, the New Cannot be Born. From Progressive Neoliberalism to Trump and Beyond*, New York, Verso, 2019).

⁵ M. YOUNG, *L'avvento della meritocrazia*, Roma-Ivrea, Edizioni di Comunità, 2014 (ed. or. *The rise of the meritocracy*, London, Thames & Hudson, 1958).

⁶ Su ciò ad es. cfr. L. BUTLER, *Michael Young, Social Science and The British Left. 1945-1970*, Oxford, Oxford University Press, 2020, p. 3.



termine *meritocrazia*, invece, fu volta da subito anche in senso positivo, funzionando all'interno di modelli teorici antiegalitari: in particolare con Daniel Bell, in un importante saggio antirawlsiano del 1972⁷. È solo col nuovo millennio che in Europa il termine viene rideclinato prevalentemente in positivo, da un lato con l'affermarsi del thatcherismo ma, dall'altro, soprattutto, con Tony Blair, che rilanciava il progressismo selezionista criticato da Young. La rivendicazione del merito individuale si accompagnava alla critica dei privilegi aristocratici ed era stata, del resto, una componente saliente dell'ideologia della Rivoluzione francese. Era normale, dunque, che la sinistra europea, rimuovendo la questione di classe per assumere connotati liberal-progressisti, potesse tornare a quei fondamentali, favorendo la sussunzione delle spinte libertarie nell'atomismo prestazionale ed efficientistico del produttivismo aziendalista post-fordista⁸.

E tuttavia già Louis Blanc aveva criticato i sansimoniani proprio perché essi immaginavano una società in cui il merito disegnasse le nuove gerarchie sociali, indicando la necessità di considerare anche il *bisogno* come criterio per allocare le risorse. Da ciascuno secondo le sue capacità e a ciascuno secondo i suoi bisogni – la celebre frase di Marx nella *Critica del programma di Gotha*⁹ – è infatti mutuata da Blanc¹⁰. In quell'opera del 1875, Marx contesta a Lassalle che, se in una fase di transizione può essere comprensibile dare a ognuno secondo il lavoro prodotto, nel comunismo realizzato anche questa soggezione al valore di scambio sarebbe stata superata: la vera uguaglianza stava nel tener conto delle differenze di condizione fra i soggetti. In tal senso è stato notato più volte l'errore di Galvano della Volpe che attribuiva a Marx una visione meritocratica che avrebbe inverato – dando a essa un'adeguata base materiale – l'idea roussoviana di una disuguaglianza artificiale modellata su quella naturale¹¹. Anche nelle opere precedenti, Marx articola una critica del *merito* come giustificazione della disuguaglianza: a Stirner ad esempio, nell'*Ideologia tedesca*, contesta l'idea innatistica delle doti che prescinde dalla considerazione del contesto sociale, finendo per legittimare persino il razzismo. In Marx, peraltro, il talento non viene negato: anzi la società volta a esaltare l'uomo

⁷ D. BELL, *On Meritocracy and Equality*, «Public interest», 29/1972, pp. 29-68.

⁸ J.L. BOLTANSKI - E. CHIAPPELLO, *Il nuovo spirito del capitalismo*, Milano, Mimesis, 2014 [ed. or. *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999].

⁹ K. MARX, *Critica al programma di Gotha* (1875), Roma, Editori Riuniti, 1978 [1891, *Kritik des Gothaer Programms*, «Die Neue Zeit», vol. 1, 18/1890-1891, pp. 561-575], p. 32. Sul tema del «merito» in Marx cfr. S. CINGARI, *Per uno studio del tema della capacità e del merito nel pensiero di Karl Marx*, in A. GABELLONE - G. PREITE (eds), *Karl Marx. Eredità teoriche e nuove prospettive analitiche*, Pisa, Pacini, 2022, pp. 157-173.

¹⁰ In una brochure della serie «l'homme d'aujourd'hui», pubblicata il 6 dicembre 1878 e ora conservata in un fondo dell'International Institute for Social History di Amsterdam e forse proprio da Blanc ispirata, si attribuisce la suddetta formula proprio all'autore dell'Organizzazione del lavoro: cfr. M.G. MERIGGI, *L'invenzione della classe operaia. Conflitti del lavoro, organizzazione del lavoro e della società in Francia intorno al 1948*, Milano, FrancoAngeli, 2002, p. 92n.

¹¹ G. DELLA VOLPE, *Rousseau e Marx* (1957), Roma, Editori riuniti, 1971, pp. 17-18, 53-55. Della Volpe torna su questi temi anche in *Critica dell'ideologia contemporanea*, Roma, Editori riuniti, 1967, pp. 54-56, 105-106.

onnilaterale è anche quella che favorisce il dispiegarsi delle differenze individuali, sebbene queste non debbano costituire fonte di privilegio e di asimmetria di potere.

Tali temi sembrano di una certa attualità dato che in Italia alcune recenti pubblicazioni sostengono che il disagio sociale non sia frutto della differenza di classe ma dell'incapacità della scuola di azzerare le asimmetrie di partenza¹². Può dunque essere utile capire come Gramsci articolasse il suo discorso sulle diseguaglianze e sulla scuola alla luce della questione del *merito*, tenendo sempre presente che a suo avviso, come per Marx, la scuola era da porre in connessione con i processi produttivi e i rapporti di classe e, come per Foucault, la pedagogia e l'egemonia passavano attraverso plurime agenzie disseminate nel sociale¹³ e che dunque ogni discorso sulla scuola doveva essere collegato alla visione più generale della società. Vedremo però che Gramsci, a differenza di Marx, conserva fino alla fine una componente elitistica, sebbene essa nei *Quaderni* appaia piuttosto sfumata rispetto agli scritti giovanili; e che in questi ultimi, tuttavia, egli ancora il suo discorso selezionista e capacitario a una serrata critica della diseguaglianza dei punti di partenza nella società capitalistica.

2. Gli scritti giovanili: un Gramsci «meritocratico» contro la borghesia

2.1 Un elitismo anti-borghese

Nel settembre del 1916, sull'«Avanti», in un articolo intitolato *La scuola all'officina*, Gramsci criticava un'iniziativa del Ministro Ruffini volta a impegnare gli studenti nelle fabbriche per esigenze di guerra. La scuola e il lavoro non potevano essere sovrapposti senza che si perdesse la serietà dell'uno e dell'altro. La scuola doveva essere di chi ha le attitudini e non «degli intrusi» e «futuri spostati»: non doveva essere un «privilegio di chi può spendere»¹⁴. Qui va rilevata da un lato la critica democratica alle dispersioni di talenti provocata dalla ristrettezza della base sociale della scuola superiore e, dall'altro, l'idea che essa debba essere frequentata solo da chi abbia le attitudini, all'insegna di un'idea della scuola come attività seria

¹² Citiamo ad esempio P. MASTROCOLA - L. RICOLFI, *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della diseguaglianza*, Milano, La nave di Teseo, 2021; A. GAVOSTO, *La scuola bloccata*, Roma-Bari, Laterza, 2022; L. RICOLFI, *La rivoluzione del merito*, Milano, Rizzoli, 2023.

¹³ Si legga in particolare come Gramsci si esprima a proposito dell'egemonia come rapporto pedagogico (A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, Torino, Einaudi, 1975, vol. II, *Quaderno* 10, §44, p. 1331): «Questo rapporto esiste in tutta la società nel suo complesso e per ogni individuo rispetto ad altri individui». Non è raro ormai vedere accostati Gramsci e Foucault (al netto delle profonde differenze rispetto alla dimensione del disciplinamento: cfr. qui più avanti alla nota 123); ad esempio cfr. E. BALIBAR, *Foucault et Marx*, in *Michel Foucault philosophe*, Paris, Éditions du Seuil, 1988, p. 69; P. MAYO, *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti. Possibilità di un'azione trasformativa*, Sassari, Delfino, 2007, (*Gramsci, freire and adult education: possibilities for transformative action*, London-New York, Zed book, 1999) p. 115; A. BURGIO, *La passione per la critica*, in R.M. LEONETTI (ed), *Foucault e Marx. Paralleli e paradossi*, Roma, Bulzoni, 2010, p. 39; R.M. LEONETTI, *Gramsci. Il sistema in movimento*, Roma, Derive e Approdi, 2014, p. 222; P. MAYO, *Hegemony and Education under Neoliberalism. Insight from Gramsci*, London and New York, Routledge, 2015, pp. 14, 62, 100, 152.

¹⁴ A. GRAMSCI, *La scuola all'officina* («Avanti», 8/9/1916), in *Scritti (1910-1926)*, vol. I (1910-1916), Roma, Treccani, 2019, pp. 631-632.



e impegnativa. Si trattava, però, non certo di una polemica aristocratica – sebbene commista di umori salveminiiani e legati alla tradizione liberale-moderata: si veda l’accenno agli «spostati» – bensì di una critica della borghesia parassitaria. Il Gramsci di questa fase vedeva il movimento operaio come fucina selettiva di nuove gerarchie capacitarie, in una visione di rigenerazione coltivata anche dal soreliano Croce e che appariva parimenti tributaria di tutto un versante liberale «produttivista», votato alla promozione di un’umanità «utile». Allo stesso tempo emergeva già una prefigurazione della necessità di unire lavoro intellettuale e manuale – posizione che verrà da lui consolidata anche per influenza leniniana – e il fatto che l’uno non debba essere considerato superiore all’altro, come era invece per Croce e Gentile, che rispecchiavano i valori diffusi del ceto dirigente.

A quest’altezza cronologica Gramsci condivide con i liberali la polemica anti-protezionistica, legata al meridionalismo e a una venatura modernizzante e antif feudale tipica degli intellettuali italiani progressisti dell’epoca¹⁵. Il mese precedente commentava con approvazione¹⁶, dettata anche dalle componenti anti-nazionalistiche connesse all’antiprotezionismo, un articolo di Einaudi sulla “Riforma sociale”, in cui l’economista fra le altre cose sottolineava come la «fortuna dei migliori» non potesse dipendere dai favori del governo bensì dalla loro «intelligenza, abilità, perizia, tecnica, audacia commerciale o speculativa»¹⁷. Un paio di anni dopo avrebbe sostenuto come, in un contesto pluralistico, il movimento operaio si sarebbe giocato la partita dell’egemonia con la chiesa nell’agone della concorrenza, in una scuola tendenzialmente emancipata dallo stato¹⁸. E già nell’articolo di cui discutevamo sopra, sostenendo che il Ministro Ruffini avesse ripreso l’idea della scuola-lavoro dall’Inghilterra, rilevava come in quel paese la contaminazione avrebbe fatto meno danno, non essendo la scuola finanziata dallo stato e non vigendo il valore legale del titolo di studio: «gli impieghi e le cariche si danno solo a chi veramente sa e non a chi è stato per un certo tempo nei ruoli dei provveditori»¹⁹.

Una posizione, quindi, ancora una volta intrisa della polemica salveminiiana contro l’impiegomania²⁰, pervasa da venature liberiste²¹ e contro il proliferare di

¹⁵ Per il giovane Gramsci si veda almeno L. PAGGI, *Il moderno principe*, Roma, Editori riuniti, 1970 e L. RAPONE, *Cinque anni che paiono secoli. Antonio Gramsci dal socialismo al comunismo*, Roma, Carocci, 2011.

¹⁶ A. GRAMSCI, *Contro il feudalesimo economico*, in *Cronache torinesi*, Torino, Einaudi, 1980, p. 471 («Il grido del popolo», 5 agosto 1916).

¹⁷ L. EINAUDI, *I problemi economici della pace. Avvertenza introduttiva*, «La riforma sociale», 27/1916, p. 331.

¹⁸ A. GRAMSCI, *La libertà della scuola*, in *Il nostro Marx. 1918-1919*, Torino, Einaudi, 1984, p. 291 («Il grido del popolo», 14/9/1918).

¹⁹ A. GRAMSCI, *La scuola all’officina*, p. 631.

²⁰ Sull’impiegomania e il culto della «raccomandazione» e del favoritismo al Sud cfr. G. SALVEMINI, *Problemi educativi e sociali dell’Italia di oggi*, Catania, Battiato, 1914, pp. 5-17.

²¹ Sul liberismo di Gramsci (oltre che i testi indicati alla nota 15) cfr. D. LOSURDO, *Antonio Gramsci dal liberismo al comunismo «critico»*, Gamberetti, Roma, 1997; L. MICHELINI, *Marxismo, liberismo, Rivoluzione. Saggio sul giovane Gramsci (1915-1920)*, Napoli, La città del sole, 2011; S. CINGARI, *Liberismo e*

scuole tecniche e classiche²². In un articolo di qualche mese prima Gramsci si accaniva contro le «borghesie latine arretrate e misoneiste» (con implicito apprezzamento di quelle atlantiche) che, non rendendosi conto che anziché di «amministrare» e «distribuire» c'era necessità di produrre, avevano convertito le scuole tecniche in fucine di impiegati, a discapito della formazione professionale al lavoro. Bisognava tagliare le università - scriveva Gramsci con ferocia liberista - «bubboni purulenti» improduttivi e riequilibrare la spesa fra l'insegnamento medio e quello professionale, riabilitando anche a livello di dignità il lavoro manuale rispetto a quello intellettuale:

Concorrenza leale di capacità, gara a un maggiore sfruttamento delle forze naturali, dei prodotti dell'ingegno, perché tutto ciò che serve a intensificare, a migliorare la produzione interessa da vicino il socialismo e il proletariato [...] siano dati a tutti i mezzi necessari alla propria elevazione interiore, alla messa in valore delle proprie qualità buone²³.

È insomma un Gramsci chiaramente influenzato - lo ripetiamo - dalla cultura liberista e produttivista, incarnata da Pareto ed Einaudi e dal darwinismo positivista, persino venato di posizioni alla Ferrero sulla decadenza delle razze latine. Tuttavia il giovane socialista orientava queste polemiche in senso democratico-clas-sistico, denunciando che i figli della borghesia non sempre *meritavano* il percorso di studio che gli era assicurato. Nel Natale seguente, sempre sull'«Avanti», Gramsci interviene con forza contro la natura di classe della scuola italiana, nell'articolo *Uomini o macchine?*:

La scuola in Italia è rimasta un organismo schiettamente borghese, nel peggior senso della parola. La scuola media e superiore, che è di Stato, e cioè è pagata con le entrate generali, e quindi anche con le tasse dirette pagate dal proletariato, non può essere frequentata che dai giovani figli della borghesia, che godono dell'indipendenza economica necessaria per la tranquillità degli studi. Un proletario anche se intelligente, anche se in possesso di tutti i numeri necessari per diventare un uomo di cultura, è costretto a sciupare le sue qualità in attività diversa, o a diventare un refrattario, un autodidatta, cioè (fatte le dovute eccezioni) un mezzo uomo, un uomo che non può dare tutto ciò che avrebbe potuto, se si fosse completato e irrobustito nella disciplina della scuola²⁴.

La conclusione era che scuola e cultura costituivano un «privilegio»:

E non vogliamo che tale essa sia. Tutti i giovani dovrebbero essere uguali dinanzi alla coltura. Lo Stato non deve pagare coi denari di tutti la scuola anche per i mediocri e deficienti, figli dei benestanti, mentre ne esclude gli intelligenti e capaci, figlioli dei proletari. La scuola media e superiore deve essere fatta solo per quelli che sanno dimostrare di esserne degni. Se è interesse generale che essa esista, e sia magari sorretta e regolata dallo Stato, è anche interesse generale che a essa, possano accedere tutti gli intelligenti, qualunque sia la loro potenzialità economica. Il sacrificio della collettività è giustificato solo quando esso va a beneficio di chi se lo merita. Il sacrificio della collettività, perciò, deve servire specialmente a dare ai valenti quella indipendenza economica, che è necessaria per poter tranquillamente dedicare il proprio tempo allo studio e poter studiare seriamente²⁵.

rivoluzione. Note a margine di un recente volume su Antonio Gramsci, «Italia contemporanea», vol. 267, 2012, pp. 277-290; G. GUZZONE, *Gramsci e la critica dell'economia politica*, Roma, Viella, 2018, pp.35-55.

²² A. GALLETTI - G. SALVEMINI, *La riforma della scuola media. Notizie, osservazioni, proposte*, Milano-Palermo-Napoli, Sandron, 1908, pp. 33-63; G. SALVEMINI, *Problemi educativi e sociali dell'Italia di oggi*, pp. 5-6.

²³ A. GRAMSCI, *La scuola del lavoro* («Avanti», 18/7/1916), in *Scritti*, vol. I, p. 529.

²⁴ A. GRAMSCI, *Uomini o macchine?* («Avanti» 24/12/1916), *ivi*, p. 797.

²⁵ *Ivi*, pp. 497-498.



Il tema del «merito» è dunque da subito presente nelle riflessioni gramsciane. Gramsci stesso era stato fra i pochi che solo dopo grandi sacrifici e ritardi era riuscito ad approdare al liceo e, grazie a una borsa di studio, a un'università che non portò a termine proprio per motivi economici. La questione era quindi da lui sentita non solo interiormente ma nel fisico stesso, logorato da periodi di studio e lavoro massacranti, da astinenze dai pasti e dal freddo torinese da cui non riusciva a difendersi non potendo acquistare gli indumenti pesanti necessari. Da questo punto di vista è di un certo rilievo un suo tema scolastico, scritto in quinta elementare, nel 1903, in cui - venato del self-helpismo diffuso all'epoca nei libri di scuola - immagina di scrivere una lettera ad un amico che non vuole continuare a studiare pur avendone la possibilità, ricordandogli il valore emancipativo dello studio²⁶. È utile anche la lettura di un tema del liceo, del 1910, su *oppressi e oppressori*, in cui scriveva:

La Rivoluzione francese ha abbattuto molti privilegi, ha sollevato molti oppressi; ma non ha fatto che sostituire una classe ad un'altra nel dominio [...] Però ha lasciato un grande ammaestramento: che i privilegi e le differenze sociali, essendo prodotto della società e non della natura, possono essere sorpassate²⁷.

Il tema radical-democratico della lotta al privilegio è dunque declinato in un contesto di classe - come si diceva prima - con la prospettiva di una ulteriore denaturalizzazione delle differenze sociali.

Ma tornando a *Uomini o macchine?*, vediamo che in esso inizia a emergere anche un'altra questione che poi verrà ripresa nei *Quaderni*, e cioè quella dell'«uomo intero», tema di matrice rinascimentale, ma che va rinviata anche all'unilateralità dell'uomo marxiano: un tipo di umanità, cioè, negata all'operaio. Il proletariato è escluso dalle «scuole di coltura medie e superiori», mentre le scuole tecniche, fucine di impiegati piccolo-borghesi, sono di difficile accesso per le tasse troppo care. Restavano le scuole professionali, caratterizzate però da un orizzonte culturale troppo ristretto. Agli operai gioverebbe invece poter frequentare una scuola *disinteressata*, per poter diventare soggetti in grado di esercitare la loro libertà: «anche i figli dei proletari devono avere innanzi a sé tutte le possibilità, tutti i campi liberi per poter realizzare la loro individualità nel modo migliore e perciò nel modo più produttivo per loro e per la collettività»²⁸.

Gramsci tende qui a guardare oltre l'orizzonte antagonista, in un'ottica di generale elevamento della società borghese stessa, rivendicando non solo la necessità del proletariato di lottare come classe ma anche di rivendicare diritti «universali». Per il nostro discorso qui dobbiamo fermare almeno tre punti. La scuola professionale è vista come deviata dalla sua destinazione popolare e quindi democratica,

²⁶ M. PAULESU QUERCIOLO (ed), *Gramsci vivo nelle testimonianze dei suoi contemporanei*, Milano, Feltrinelli, 1977, p. 34.

²⁷ A. GRAMSCI, *Oppressi e oppressori*, in *Scritti*, vol. I, p. 825.

²⁸ A. GRAMSCI, *Uomini o macchine*, p. 798.

verso una domanda piccolo-borghese surrogatoria del liceo-classico e foriera di impieghi in eccesso, in accordo con la visione dello stesso Salvemini. Ci sono inoltre risonanze di Gentile che parimenti rivendicava la necessità di coniugare l'educazione professionale con un uno sguardo generale ai fondamenti umanistici²⁹. In seguito, riguardo a questo, Gramsci, influenzato anche da Lenin e dalla Krupskaja³⁰, sarebbe giunto alla conclusione che la precoce differenziazione professionale della scuola sortisse esiti antidemocratici. Ma già in questo articolo egli svela (questo è il secondo punto) dietro l'educazione professionale un dispositivo di assoggettamento per le classi popolari, in quanto private dell'ampiezza della cultura disinteressata a vantaggio di un sapere asservito al lavoro, mentre all'epoca anche molti socialisti tendevano a proporre le scuole professionali come tipiche del proletariato³¹: si pensi che anche in uno dei temi di liceo di recente riscoperti, Gramsci appare pervaso dall'antiutilitarismo delle avanguardie liberty, teso a rivendicare il diritto a una bellezza della «vita comune» che evitasse l'imbarbarimento del popolo³². In questo senso va vista anche la sua polemica contro le università popolari, che non si proponevano di «contribuire all'elevamento spirituale della moltitudine attraverso l'insegnamento», ma comportavano uno studio «passivo», incapace di far rivivere attivamente negli studenti i vari saperi³³. Gramsci si schiera fra i difensori del latino, spesso i più conservatori nel dibattito nazionale, proprio enfatizzando i benefici effetti dello studio delle lingue classiche sulla formazione del carattere e della capacità dei soggetti di articolare il pensiero storico³⁴. Tali tematiche torneranno con forza negli anni del carcere – pur nell'idea che ormai anche altre discipline più affiatate con la contemporaneità potessero assolvere questo compito –, dopo essere state da lui messe provvisoriamente in soffitta negli anni influenzati dal *proletkult* e condizionati dallo sforzo di pensare una paideia che implementasse la nuova società industriale e le sue esigenze³⁵. Se, infatti, in *Uomini o macchine?* Gramsci affermava che al proletariato era «necessaria una scuola disinteressata», nell'aprile del 1925 sull'«Ordine nuovo» sosteneva che «né uno studio oggettivo né una cultura disinteressata possono aver luogo nelle nostre file»³⁶. Insomma, sembrerebbe una palinodia, sia pure transitoria, sebbene vada tenuto presente che qui il leader comunista si riferiva alla «scuola di partito» e in un momento storico in cui il movimento

²⁹ G. GENTILE, *Politica e cultura*, vol. I, Firenze, Le lettere, 1990, pp. 237-251.

³⁰ M.A. MANACORDA, *Il principio educativo in Gramsci: conformismo e americanismo*, Roma, Armando Editore, 1970, p. 129; cfr. anche *Introduzione* a M.A. MANACORDA (ed), *L'alternativa pedagogica*, Roma, Editori riuniti, 2012 (I ediz. 1972), pp. 20 e 37.

³¹ A. BROCCOLI, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, Firenze, La nuova Italia, 1972, p. 33.

³² Gramsci, *Il popolo «imbarbarito» e l'«americanarsi dell'Europa»*, «Il fatto quotidiano», 24 giugno 2022, pp. 16-17.

³³ A. GRAMSCI, *L'Università popolare* («Avanti!», 29/12/1916), in *Scritti*, vol. I, p. 804.

³⁴ *Ivi*, pp. 29-30.

³⁵ M.A. MANACORDA, *Il principio educativo in Gramsci: conformismo e americanismo*, pp. 54-57; M.A. MANACORDA, *Introduzione*, p. 21.

³⁶ A. GRAMSCI, *La scuola di partito* («L'Ordine nuovo», 1/4/1925), in *La costruzione del partito comunista*, Torino, Einaudi, 1971, p. 49. Su Gramsci e la «scuola di partito» cfr. P. MALTESE, *Gramsci dalla scuola di partito all'anti-Bucharin*, Palermo, Istituto Poligrafico Europeo, 2018, pp.19-51.



operaio stava per essere definitivamente soffocato dal tallone di ferro della dittatura. Nella seconda introduzione alle dispense della scuola per corrispondenza, lo sforzo è quello di opporre al tipo umano dei “rampolli” della borghesia forgiato dalla scuola di classe, un’autonoma e diversa esperienza educativa. Interessante che già qui Gramsci parli di “sistema Taylor dell’educazione”, volto a recepire gli stimoli bolscevichi ma tenendo ben stretta, sorelianamente e antiburocraticamente, l’esperienza intellettuale a quella delle masse, benché nella prospettiva di una selezione dei quadri frutto di una solida organizzazione³⁷.

Terzo punto: Gramsci scrive che la collettività si assoggetta volentieri per far scaturire dal suo seno gli «uomini migliori» volti – evolucionisticamente – a portare avanti tutta la società. Gli stessi soviet sarebbero stati la soluzione alla crisi del parlamentarismo liberale incapace ormai di selezionare i più «valenti»³⁸. Nel 1920 ad esempio criticava le tendenze «follaiole» e «popolaresche» degli anarchici, contrapponendovi l’«energica azione organizzativa dei migliori e più consapevoli elementi della classe operaia». «I socialisti – continuava – si sforzano in tutti i modi di preparare, attraverso questi elementi d’avanguardia, le più larghe masse a conquistarsi la libertà e il potere capace di garantire questa libertà stessa»³⁹. La «democrazia», cioè, doveva puntare a farsi «aristocrazia»⁴⁰ in cui «la libertà di ogni individuo coincide con il suo elevarsi alla consapevolezza e all’autonomia»⁴¹. Questo vitalismo «critico», di marca anche vociana, proiettava sul piano della classe e del conflitto collettivo l’individualismo e la competizione liberistica del mercato, che nel celebre saggio in cui contrapponeva il calcio allo scopone⁴², viene considerata uno stadio più evoluto di convivenza in quanto regolata da sentimenti di fiducia reciproca in una legge comune. Anche su ciò maturava l’intesa con Gobetti: la stessa tradizione del *self-help*, storicamente votata a giustificare meritocraticamente il successo di pochi provenienti dal basso e a neutralizzare il conflitto sociale, era diventata, per Gramsci, un paradigma da rideclinare in chiave collettiva come strumento di emancipazione dai privilegi consolidati di una società ancora feudale e protezionistica⁴³. In Unione Sovietica – scriveva Gramsci sempre nello stesso periodo:

Il problema era di suscitare una gerarchia, ma che fosse aperta, che non potesse cristallizzarsi in un ordine di casta e di classe. Dalla massa, dal numero si doveva arrivare all’uno, in modo che esistesse una unità sociale, che l’autorità fosse solo autorità spirituale⁴⁴.

³⁷ Fondo Antonio Gramsci, Carte personali / I, 1891-1926 (P. MALTESE, *Gramsci dalla scuola di partito*, pp. 38-51).

³⁸ A. GRAMSCI, *La settimana politica* (19/07/1919), in «L’Ordine nuovo», 1919-1920, Torino, Einaudi, 1987, p. 147.

³⁹ A. GRAMSCI, *Discorso agli anarchici* (3-10/04/1920), *ivi*, p. 491.

⁴⁰ A. GRAMSCI, *Bolscevismo intellettuale*, in *Scritti giovanili* («Avanti», 16/5/1918), p. 226.

⁴¹ G. URBANI, *Introduzione* a G. URBANI (ed), *La formazione dell’uomo*, Roma, Editori riuniti, 1974 (I ed. 1967).

⁴² A. GRAMSCI, *Il «foot-ball» e lo scopone* («Avanti» 26/08/1918), in *Il nostro Marx. 1918-1919*, pp. 265-266.

⁴³ L. RAPONE, *Cinque anni che paiono secoli*, pp.150-153.

⁴⁴ A. GRAMSCI, *Utopia* («Avanti», 25/7/1918), in *Scritti giovanili*, p. 285. E continuava (*ivi*, pp. 285-286): «I nuclei vivi di questa gerarchia sono i Soviet e i partiti popolari. I Soviet sono l’organizzazione primordiale da

E ancora, negli stessi mesi, Gramsci tornava a parlare del mercato come dispositivo virtuosamente selettivo delle capacità, con l'obiettivo di spiegare l'arretratezza culturale e politica del paese, ancora in ritardo dal punto di vista del capitalismo: ma ciò per denunciare proprio il «culto della competenza» (allora portato avanti dai nazionalisti) e cioè l'idea di poter formare governi con eccellenze imprenditoriali esperte nei vari settori. Tale visione – spiegava Gramsci – non teneva conto sia del fatto che gli imprenditori avrebbero sempre anteposto l'interesse privato a quello pubblico, sia che, in tal modo, non si riconosceva la libera concorrenza nell'agone politico, rispondendo a un'allergia tecnocratica per i partiti⁴⁵. Come ha scritto Luca Michelini, a proposito della differenza con le posizioni meritocratiche di Prezzolini che rivendicava medesimi punti di partenza per differenti punti di arrivo, per Gramsci anche i punti di partenza risultavano ineguali per via del rapporto squilibrato fra capitale e lavoro, e, come abbiamo visto, per lui il problema non erano i ritardi determinati dal soffocamento del mercato da parte della politica ma quelli legati allo squilibrio dei rapporti sociali⁴⁶. Insomma, viene mantenuta una lettura elitista e liberista della società, sebbene innestandola su un architrave democratico e un'analisi di classe: la selezione deve avvenire coinvolgendo tutta la base sociale: non per «premiare» i migliori, ma affinché questi si pongano a guida e a servizio degli altri soggetti. Negli anni dei *Quaderni* questa visione sarebbe stata assorbita in una prospettiva più collettivista, frutto del bagno leniniano a cavallo degli anni Venti e delle riflessioni sul fordismo e la transizione ad uno Stato nuovo.

2.2. Verso lo Stato nuovo

Va qui subito registrata una somiglianza fra talune indicazioni gramsciane e quelle di Pierre Bourdieu, nonostante la differenza dei loro impianti categoriali. Sul confronto fra i due studiosi si sono già scritte pagine interessanti⁴⁷, ma senza molto focalizzare la tematica della scuola come agenzia di riproduzione sociale. In un articolo sull'«Avanti» del 1919 (*La scuola è un'istituzione seria?*)⁴⁸ Gramsci ribadisce infatti con forza che la scuola è un'istituzione seria, denunciando lo spirito dei giovani studenti contestatori imbevuti di futurismo, che chiedevano agli operai di unirsi a loro nella lotta contro la scuola vecchia e noiosa, colpevole di non

integrare e sviluppare e i bolscevichi diventano il partito del governo perché sostengono che i poteri dello Stato devono dipendere ed essere controllati dai Soviet [...] è la gradazione gerarchica del prestigio e della fiducia, che si è formata spontaneamente, che si mantiene per libera elezione».

⁴⁵ A. GRAMSCI, *Il culto della competenza* («Avanti», 13/5/1918), *ivi*, pp. 223-224.

⁴⁶ L. MICHELINI, *Marxismo, liberismo, Rivoluzione*, pp. 116-117.

⁴⁷ S.E. SCHAFFER, *Hegemony and the habitus: Gramsci, Bourdieu, and James Scott on the Problem of Resistance*, «Research & Society», 8/1995, pp. 29-52; P. MAYO, *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*, pp. 154-155; M. BURAWOY, *The Roots of Domination: Beyond Bourdieu and Gramsci*, «Sociology», 46, 2/2012, pp. 187-206; R.P. JACKSON, *On Bourdieu and Gramsci*, «Gramsciana», 2/2016, pp. 141-161; G. PIZZA, *L'antropologia di Gramsci. Corpo, natura, mutazione*, Roma, Carocci, 2020, pp. 28-29, 66, 100, 147-149.

⁴⁸ A. GRAMSCI, *La scuola è un'istituzione seria?*, in *Il nostro Marx. 1918-1919*, pp. 581-584. Posizioni affini nel campo socialista su questo tema vanno rilevate in R. MONDOLFO, *Libertà della scuola ed esami di Stato e problemi di scuola e cultura*, Bologna, Cappelli, 1922, pp. 35-37, 94. Ma cfr. anche G. SALVEMINI, *Cultura e laicità*, Catania, Battiato, 1914, pp. 28-31.



mettere in cattedra bei giovani e ballerine ma uomini afflitti dai problemi della comune umanità. Come già Bourdieu nei *Delfini* alla vigilia del '68, che sottolineava come i figli dei ceti meno abbienti investissero molte speranze sull'istruzione superiore senza peraltro avere, come gli studenti di estrazione borghese, un retroterra che sopperisse alle loro mancanze⁴⁹, così Gramsci ricorda come la scuola fosse pagata dalla collettività e non dovesse perciò recare vantaggi soltanto a chi replica i privilegi della propria origine. «La serietà dell'insegnamento», scrive, «vorrebbe fosse ristorata la disciplina degli studi perché l'istituto della scuola renda qualcosa alla società e non sia completamente sprecato il denaro, faticosamente sudato dai lavoratori». La denuncia è quindi rivolta contro una bohème studentesca spesso composta di soggetti di estrazione borghese che non «meritano» di usufruire del servizio pubblico: un servizio finanziato soprattutto dal lavoro sfruttato dei proletari, ma organizzato poi a vantaggio quasi esclusivamente dei ceti possidenti⁵⁰. I socialisti avrebbero quindi dovuto difendere i docenti dalla pressione delle famiglie, promuovendo la serietà dell'insegnamento e la disciplina degli studi contro lo sterile avanguardismo di studenti mossi dal desiderio di *épater le bourgeois*. Si pensi del resto alla rivolta contro le scuole di Giovanni Papini⁵¹.

Gramsci era del resto consapevole della necessità che le masse popolari si formassero culturalmente anche in modo autonomo: di qui il suo attivismo nell'organizzazione di momenti formativi collaterali al partito, nel periodo dell'occupazione delle fabbriche e poi nell'esperienza del confino. In *Prima liberi* («Avanti», 1918), del resto, considerava tali sforzi indirizzati a sfuggire al «dispotismo degli intellettuali di carriera e delle competenze per diritto divino»⁵². Sono anni, questi, in cui l'autonomia del proletariato sembrava produrre un esodo dallo stato borghese che ormai assorbiva (e in qualche misura, come si è già detto, sublimava, proiettandola sulla collettività) ogni reminiscenza liberale-radicalista dal discorso gramsciano: ora attento all'esempio di Gorki e dei proletari russi⁵³. Ancora nel 1919 Gramsci si esprime sulla fase ascendente del movimento operaio, con un misto di elitismo e bergsonismo, come di un gigantesco setaccio delle migliori energie capaci di «dominare il mondo»⁵⁴. Ma l'influsso della Rivoluzione russa, Lenin, l'occupazione delle fabbriche, lo spingono presto – lo si diceva anche prima – a stemperare progressivamente gli aspetti elitistici della sua formazione, valorizzando sempre più la dimensione collettiva e la visione marxiana dell'uomo onnilaterale rispetto alle

⁴⁹ P. BOURDIEU - J.C. PASSERON, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les éditions de minuit, 1964.

⁵⁰ Sulla vicinanza delle posizioni di Gramsci e Bourdieu su questi temi cfr. G. PIZZA, *L'antropologia di Gramsci*, pp. 147-148.

⁵¹ G. PAPINI, *Chiudiamo le scuole* (1914) in G. PAPINI, *Chiudiamo le scuole*, Firenze, Vallecchi editore, 1919, pp. 35-51.

⁵² A. GRAMSCI, *Prima liberi*, in *Scritti giovanili. 1914-1918*, Torino, Einaudi, 1958, p. 301.

⁵³ A. GRAMSCI, *Cronache dell'ordine nuovo* (23/08/1919), in *L'Ordine nuovo (1918-1920)*, p. 452.

⁵⁴ A. GRAMSCI, *Cronache dell'ordine nuovo* (27/12/1919), *ivi*, p. 365.

preoccupazioni selettive. In un articolo sull'«Ordine nuovo» del gennaio del 1920, scriveva: «Non vi è nessun motivo per cui un lavoratore debba essere incapace di giungere a gustare un canto di Leopardi più di una chitarrata, supponiamo, di Felice Cavallotti o di un altro poeta «popolare», una sinfonia di Beethoven più di una canzone di Piedigrotta»⁵⁵.

E nel luglio successivo, sempre sull'«Ordine nuovo»:

E così i nostri gruppi, troppo diversi da una associazione politica, avranno in sé una capacità più modesta ma nuova, quella di essere, in un momento in cui ogni legame disinteressato sembra sciogliersi e svanire, piccoli centri intorno ai quali si radunino dei giovani, della gente che ancora sappia che cosa è il disinteresse, che ancora dia valore a ciò che non dà nessun premio, né uno stipendio né una posizione⁵⁶.

La componente selettiva dell'eredità liberista veniva perciò sfumata in una visione di crescita collettiva che pur nel respiro produttivistico stemperava le componenti utilitaristico-individualistiche. L'impostazione meritocratica rimaneva tuttavia in campo, sebbene saldamente innestata nella visione della lotta di classe. Criticando i socialisti inclini ad accettare per gli operai una scuola meramente di tipo professionale, Gramsci sosteneva, infatti, il 10 aprile del 1922 sull'«Ordine nuovo»:

Come nell'officina l'operaio subisce continuamente 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 vita sia manuale che intellettuale.

3. I *Quaderni*: oltre la meritocrazia

3.1. La scuola unica

All'inizio del *Quaderno 8*⁵⁷, tornando sul suo piano di lavoro, Gramsci inserisce anche *La scuola e l'educazione nazionale* e *La scuola unica* e cosa essa significhi per tutta l'organizzazione della cultura nazionale. E poi *Intellettuali - Quistioni scolastiche*. È ovvio quindi che il leader comunista sostenga fortemente l'idea della scuola unica, oggetto di dibattito in Italia a partire dalla proposta della commissione Boselli nel 1905⁵⁸, prima di essere spazzata via dalla riforma di Gentile, che da sempre, all'unisono con Lombardo Radice (e Salvemini), l'aveva avversata. Il modello cui Gramsci guardava era del resto anche quello sovietico. Tant'è vero che richiamava alcune note di Lenin sulla scuola unica (che in realtà sono della Krupskaja⁵⁹) all'interno di un ragionamento in cui mostrava come talune istanze di eguaglianza, libertà e fraternità, ancora all'epoca della Rivoluzione francese da considerare utopistiche, in quanto soggette alle contraddizioni storico-sociali, diventassero politiche nella società che, superando tali contraddizioni, si avviava verso il

⁵⁵ A. GRAMSCI, *Cronache dell'Ordine nuovo* (10/01/1920), *ivi*, p. 380.

⁵⁶ A. GRAMSCI, *Cronache dell'Ordine nuovo*, (12/6/1920), *ivi*, p. 481.

⁵⁷ A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, vol. II, *Quaderno 8*, p. 935.

⁵⁸ M. MUSTÈ, *Educare e unificare il popolo-nazione*, in G. COSPITO - G. FRANCONI - F. FROSINI (eds), *Nazione, popolo, nazionale-popolare. Una costellazione gramsciana*, Como-Pavia, Ibis, 2023, p. 92.

⁵⁹ M.A. MANACORDA, *Il principio educativo in Gramsci: conformismo e americanismo*, pp. 195-196.



regno della libertà⁶⁰. Lo stesso Rodolfo Mondolfo dava atto a Lenin di andare nella giusta direzione pensando che ogni operaio dovesse respirare l'aria della cultura disinteressata⁶¹. Una scuola unica, quindi, che non dividesse i soggetti per capacità determinate dall'estrazione sociale, riproducendo la loro originaria classificazione. La scuola unica, cioè, cui pensava lo stesso Michael Young, scrivendo *The Rise of Meritocracy*, con l'occhio fisso sia agli Stati Uniti di allora sia, appunto, all'Unione Sovietica e che sarebbe stata di lì a poco realizzata in Inghilterra con la riforma del 1964 parallela a quella italiana, che si fermava però alle scuole medie inferiori. Prima avevamo parlato di un'analogia fra Gramsci e Bourdieu: ma Bourdieu non elabora le sue critiche alla scuola di classe pensando a un contesto in cui si era ormai affermata la scuola unica? E del resto anche Gaetano Salvemini sosteneva che, se gli studenti fossero stati tutti inseriti in una scuola unica, immediatamente si sarebbero riprodotte le differenze di classe⁶². Ma la soluzione del mollettano – a differenza di quella di Bourdieu – era quella, appunto, di percorsi differenziati che potessero meglio indirizzare i figli delle classi popolari verso obiettivi professionali⁶³. Invece per Gramsci la scuola unica era vista non tanto come varco verso la democratizzazione della società stessa, bensì come parte integrante della società frutto del processo stesso di democratizzazione. Cioè una società in cui la maggior parte dei soggetti non sarebbero andati a scuola in condizioni di pesante subalterità. Nel Quaderno 12, rielaborando le riflessioni del Quaderno 4, Gramsci scriveva:

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. La crisi avrà una soluzione che razionalmente dovrebbe seguire questa linea: scuola unica iniziale di cultura generale, umanistica, formativa, che contemperi giustamente lo sviluppo delle capacità di lavorare manualmente (tecnicamente, industrialmente) e lo sviluppo delle capacità del lavoro intellettuale. Da questo tipo di scuola unica, attraverso esperienze ripetute di orientamento professionale, si passerà ad una delle scuole specializzate o al lavoro produttivo⁶⁴.

Ma Gramsci approfondiva ulteriormente questo programma. Egli immaginava, infatti, una scuola unica con un liceo di due anni e non di tre e con un obbligo scolastico variabile a seconda delle esigenze produttive. Tuttavia, l'efficacia doveva essere quella del liceo classico coevo, dato che il percorso sarebbe stato più intenso.

⁶⁰ A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, vol. I, *Quaderno 4* (1930-1932), §45 p. 472; *Quaderno 11* (1932-1933), §62, pp. 1488-1489. Cfr. anche *ivi*, *Quaderno 5* (1930-1932), §42, p. 573 (accenno alla «scuola unica del lavoro»).

⁶¹ R. MONDOLFO, *Libertà della scuola*, p. 102.

⁶² Secondo Salvemini con la fine dell'antico regime la classificazione sociale non avrebbe più dovuto essere regolata dai privilegi giuridici ed economici ma attraverso il «merito» di ciascuno e quindi attraverso il percorso scolastico che avrebbe assegnato ad ognuno il proprio posto nella gerarchia sociale secondo le sue capacità. G. SALVEMINI, *Cultura e laicità*, pp. 84-86.

⁶³ Ad es. A. GALLETTI - G. SALVEMINI, *La riforma della scuola media*.

⁶⁴ A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, vol. I, *Quaderno 4* (1930-1932), §49, p. 483; vol. II, *Quaderno 8* (1931-1932), §1, p. 1531.

Pensava, cioè, a una vita di collegio che avrebbe implicato ingenti investimenti pubblici in termini di edifici, servizi e reclutamento, data la necessità di abbassare la proporzione fra alunni e docenti. Tutto ciò avrebbe trasformato «il bilancio del dicastero dell'educazione nazionale da cima a fondo, estendendolo in modo inaudito e complicandolo». «Perciò - continuava - inizialmente il nuovo tipo di scuola dovrà e non potrà non essere proprio di gruppi ristretti, di giovani scelti per concorso o indicati sotto la loro responsabilità da istituzioni idonee»⁶⁵. Nella prima stesura del *Quaderno 4* la dizione era «istituzioni private idonee»⁶⁶: secondo Mario Alighiero Manacorda l'aggettivo «private» era un prestito hegeliano e il modello quello sovietico, con «collegi inizialmente elitari [...] e con la "raccomandazione sociale" dei giovani alle università da parte delle organizzazioni giovanili, sindacali, politiche»⁶⁷. Anche in questa pagina gramsciana emerge l'idea di una società che, una volta approdata al regno della libertà, continui comunque a funzionare come macchina di selezione delle capacità a fini produttivi, in qualche modo discostandosi dall'utopia marxiana di un mondo sgravato dagli imperativi della necessità e votato all'onnilateralità. E tuttavia qui Gramsci dice: «inizialmente»: egli pensa cioè a una fase di transizione, un po' come Marx che nella *Critica del programma di Gotha* parla di «inconvenienti» di passaggio che implicano il mantenimento del valore di scambio⁶⁸: ci sarà un momento, cioè, in cui per Gramsci la formazione adeguata potrà essere estesa oltre i «gruppi ristretti»: anzi è interessante che nella prima versione del *Quaderno 4* si parli di «élite», termine poi sostituito, forse proprio per evitare la risonanza troppo aristocratica⁶⁹. In un primo momento, dunque, l'evoluzione democratica si sarebbe realizzata nel fatto che i «gruppi ristretti» sarebbero stati selezionati su tutta la base sociale, al netto (va immaginato) dell'eredità dei privilegi passati, mentre progressivamente l'istruzione di qualità sarebbe diventata patrimonio di tutti. La fase di transizione, del resto, avrebbe potenziato un trend già in atto nelle società più sviluppate (rispetto cui Gramsci vedeva l'Italia in ritardo), ma risolvendone le criticità tipiche di una società capitalistica: egli osservava, infatti, come in essa la formazione di massa, tesa a «creare la più larga base possibile per la selezione e l'elaborazione delle più alte qualifiche intellettuali», aumentava anche il tasso di disoccupazione⁷⁰.

La scuola elementare della società futura sarebbe stata «dogmatica», volta a inoculare il nuovo conformismo ma con l'obiettivo di far sviluppare gradualmente - superando la visione magica del mondo, il folklore e le sue venature localistiche e individualistiche⁷¹ - la coscienza critica e l'autonomia del pensiero: un

⁶⁵ *Ivi*, p. 1534.

⁶⁶ *Ivi*, vol. I, *Quaderno 4* (1930-1932), §49, p. 485.

⁶⁷ M.A. MANACORDA, *Il principio educativo in Gramsci: conformismo e americanismo*, p. 208.

⁶⁸ K. MARX, *Critica del programma di Gotha*, pp. 31-32.

⁶⁹ A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, vol. I, *Quaderno 4* (1930-1932), §49, p. 485.

⁷⁰ *Ivi*, vol. III, *Quaderno 12* (1932), §1, pp. 1517-1518.

⁷¹ *Ivi*, p. 1540; vol. I, *Quaderno 4* (1930-1932), §54, p. 498.



conformismo, insomma, quasi ossimoricamente, a una visione critica della vita. Le accademie avrebbero dovuto essere ripensate come luoghi di formazione permanente per i soggetti che dopo il liceo non passano all'Università ma direttamente alla vita lavorativa, dopo adeguato orientamento professionale svolto a scuola. Gramsci immagina una rete di accademie controllate dal centro che, legando questo alle periferie, costruisce

un meccanismo per selezionare e fare avanzare le capacità individuali della massa popolare, che oggi sono sacrificate e si smarriscono in errori e tentativi senza uscita. Ogni circolo locale dovrebbe avere necessariamente la sezione di scienze morali e politiche e mano a mano organizza le altre sezioni speciali per discutere gli aspetti tecnici dei problemi industriali, agrari, di organizzazione e razionalizzazione del lavoro, di fabbrica, agricolo, burocratico ecc. Congressi periodici di diverso grado faranno conoscere i più capaci⁷².

È interessante che nella riscrittura del 1932⁷³ Gramsci parli di «centralizzazione» e non di «gerarchia» - come era nella prima versione⁷⁴ - fra centro e periferia. Inoltre, come si diceva prima, la posizione di Gramsci non può più dirsi propriamente *meritocratica*, in quanto la selezione capacitaria è pensata all'interno di una società che ha superato le contraddizioni di classe e che dunque non collega più la valorizzazione di una capacità a un privilegio⁷⁵. Come osservò Angelo Broccoli, la critica di Gramsci alla scuola gentiliana non può essere collocata nell'ambito di un «riformismo educativo», andando oltre la rivendicazione (appunto, «meritocratica») delle «pari opportunità»⁷⁶. Si trattava, tuttavia, di una visione che, pur anti-economicistica nel rifiuto dell'identificazione fra formazione e lavoro, riteneva che dopo la fase dello studio disinteressato dovesse comunque subentrare un momento di scelta professionale guidato dalla società e dalle sue esigenze produttive, in una visione tributaria della sua formazione neo-idealista e industrialistico-capacitaria, ma che aveva anche saldi ancoraggi nella cultura socialista progressista, pensiamo ad esempio allo stesso Rodolfo Mondolfo⁷⁷. Una chiara egida neo-idealista (un neo-idealismo, però, non da vedere come specchio di una cultura feudale, bensì, all'opposto, come pensiero moderno-troppo-moderno) lo possiamo rilevare nella pagina in cui Gramsci - risuonando di alcuni accenti di Bertrando Spaventa e Gentile - parla del lavoro come nucleo del principio educativo immanente alla scuola elementare, in cui l'ordine sociale e statale è «introdotto e identificato nell'ordine naturale» e in tal modo

⁷² *Ivi*, vol. III, *Quaderno* 12 (1932), §1, p. 1539. Prima stesura: *ivi*, vol. I, *Quaderno* 4 (1930-1932), §50, pp. 487-488: «sarà il meccanismo selettivo per mettere in valore le capacità individuali della periferia».

⁷³ *Ivi*, pp. 1536-154.

⁷⁴ *Ivi*, vol. I, *Quaderno* 4 (1930-1932), §49, pp. 485-488.

⁷⁵ In una lettera a Giorgio Baratta del 1989 Ercole Piacentini, vecchio compagno di carcere di Gramsci, sosteneva invece che la visione gramsciana non era egualitaria ma basata su un'idea di selezione sulla base delle «competenze» e del «lavoro»: L. CAPITANI - R. VILLA, *Scuola, intellettuali e identità nazionali nel pensiero di Antonio Gramsci*, Roma, Gamberetti, 1999, p. 61 (lettera del 30/3/1989). Certo l'impressione è che in Gramsci rimanga un'idea gerarchica rinforzata dalla suggestione del sistema fordista, ma il quadro dello Stato nuovo in cui è proiettata non sembra lasciar pensare a disuguaglianze nei diritti, nel godimento delle risorse e delle *capabilities*. La selezione, cioè, avverrebbe sul piano delle *capacità* da impiegare, più che dei *meriti* da premiare.

⁷⁶ Cfr. anche A. BROCCOLI, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, p. 168.

⁷⁷ R. MONDOLFO, *Libertà della scuola*, pp. 74, 93, 111-112.

viene diradato il velo magico della cultura tradizionale dagli occhi dei bambini. Anche nel tema del Gramsci studente *Oppressi e oppressori*, se da un lato invocava leopardianamente (e anticolonialisticamente e antimperialisticamente) una lotta contro la natura anziché fra gli uomini⁷⁸; dall'altro sottolineava come ciò fosse «per renderla sempre più utile ai bisogni degli uomini» stessi. In una lettera a Giulia del marzo del 1936, parlava della «formazione di una generazione che sappia costruire la sua vita e la vita collettiva in modo sobrio, con il massimo di economia negli sforzi e il massimo di rendimento»⁷⁹. E tuttavia, come si diceva prima, identificare quasi «ontologicamente» la scuola elementare con l'assorbimento della filosofia della prassi nel lavoro, non significava schiacciare l'istruzione sul lavoro stesso e la produzione, pur tenendo forte il nesso con tale dimensione, né dimenticare che la differenza di ruoli lavorativi non doveva comportare un divario di «cittadinanza»:

Nella scuola attuale, per la crisi profonda della tradizione culturale e della concezione della vita e dell'uomo, si verifica un processo di progressiva degenerazione: le scuole di tipo professionale, cioè preoccupate di soddisfare interessi pratici immediati, prendono il sopravvento sulla scuola formativa, immediatamente disinteressata. L'aspetto più paradossale è che questo nuovo tipo di scuola appare e viene predicata come democratica, mentre invece essa non solo è destinata a perpetuare le differenze sociali, ma a cristallizzarle in forme cinesi. La scuola tradizionale è stata oligarchica perché destinata alla nuova generazione dei gruppi dirigenti, destinata a sua volta a diventare dirigente: ma non era oligarchica per il modo del suo insegnamento. Non è l'acquisto di capacità direttive, non è la tendenza a formare uomini superiori che dà l'impronta sociale a un tipo di scuola. L'impronta sociale è data dal fatto che ogni gruppo sociale ha un proprio tipo di scuola, destinato a perpetuare in questi strati una determinata funzione tradizionale, direttiva o strumentale⁸⁰.

Per spezzare questa trama occorre dunque «non moltiplicare e graduare i tipi di scuola professionale», ma creare una scuola unica «elementare-media» che preparasse in modo eguale i soggetti alla scelta professionale. Essi dovevano, infatti, nel frattempo, essere formati come persone capaci di pensare, di studiare, di dirigere o di controllare chi dirige. E concludeva:

Il moltiplicarsi di tipi di scuola professionale tende, dunque, a eternare le differenze tradizionali, ma siccome, in queste differenze, tende a suscitare stratificazioni interne, ecco che fa nascere l'impressione di una sua tendenza democratica. Manovale e operaio qualificato, per esempio; contadino e geometra o piccolo agronomo ecc. Ma la tendenza democratica, intrinsecamente, non può solo significare che un operaio manovale diventa qualificato, ma che ogni «cittadino» può diventare «governante» e che la società lo pone, sia pure «astrattamente», nelle condizioni generali di poterlo diventare; la democrazia politica tende a far coincidere governanti e governati (nel senso del governo col consenso dei governati), assicurando a ogni governato l'apprendimento gratuito della capacità e della preparazione tecnica generale necessaria al fine. Ma il tipo di scuola che si sviluppa come scuola per il popolo non tende neanche più a mantenere l'illusione, poiché essa si organizza sempre più in modo da restringere la base del ceto governante tecnicamente preparato, in un ambiente sociale politico che restringe ancor più l'«iniziativa privata» nel senso di dare questa capacità e preparazione tecnico-politica, in modo che si ritorna in realtà alle divisioni di «ordini» giuridicamente fissati e cristallizzati più che al superamento delle divisioni in gruppi: il moltiplicarsi delle scuole

⁷⁸ A. GRAMSCI, *Scritti*, vol. I, p. 825.

⁷⁹ A. GRAMSCI, *Lettere dal carcere*, Torino, Einaudi, 2020, p. 1094 (lettera del 25/3/1936).

⁸⁰ A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, vol. III, *Quaderno 12* (1932), §2, p. 1547; prima stesura, vol. I, *Quaderno 4* (1930-1932), §55, pp. 501-502.



professionali sempre più specializzate fin dall'inizio della carriera degli studi è una delle manifestazioni più vistose di questa tendenza⁸¹.

Qui Gramsci, oltre a denunciare gli effetti della riforma Gentile, sollevava dubbi anche su alcuni sviluppi della scuola sovietica: in alcune lettere alla cognata e alla moglie del dicembre del 1931, in cui ipotizzava che il «metodo di laboratorio a squadre» potesse imbrigliare lo sviluppo dei soggetti a determinate vocazioni professionali prima che queste si siano sviluppate⁸². Già Manacorda aveva notato come in questo senso le perplessità di Gramsci andassero viste alla luce dell'eredità marxiana e leniniana dell'uomo onnilaterale⁸³; anche se oltre e più che la critica dell'innatismo, di cui scriveva il pedagogista romano, emerge qui la preoccupazione per una troppo precoce scelta dei percorsi che non tenga conto delle inclinazioni più profonde. Giocavano certo un ruolo importante le esperienze autobiografiche: quelle personali, ma anche, ad esempio, la preoccupazione per la nipote Mea, che aveva dovuto ripiegare sulla scuola di avviamento professionale pur avendo superato brillantemente gli esami per accedere alle medie⁸⁴. E poi quelle per i figli Giuliano e Delio che andavano a suo avviso educati – scriveva alla moglie Giulia – «ad un temperamento armonioso di tutte le facoltà intellettuali e pratiche, che avranno modo di specializzarsi a suo tempo»: l'ingegnere americano, il filosofo tedesco, il politico francese, sintetizzati dal «tipo moderno di Leonardo da Vinci divenuto uomo-massa o uomo collettivo pur mantenendo la sua forte personalità»⁸⁵.

Quindi da un lato le esigenze della società richiedono meccanismi di selezione e individuazione delle capacità, ma all'interno di una società in cui *dirigenti* e *diretti* tendono a coincidere nella misura in cui i secondi hanno la possibilità di entrare nella schiera dei primi e comunque hanno gli strumenti per controllarli. Gramsci rileva come negli stati Uniti il problema di una selezione professionale che assegni compiti ingrati per alcuni soggetti è risolto da alti salari che compensino la potenziale insoddisfazione, rispondendo a bisogni non meramente di reintegrazione muscolare come avviene in altri contesti⁸⁶. Ma è chiaro che in una società in cui vige il *self-government* del lavoro, cui pensa Gramsci, si poteva immaginare più facilmente l'incontro fra vocazione personale e selezione delle capacità. In tale società la scuola unica – istituzione cardine per la saldatura del blocco storico – avrebbe corrisposto ai bisogni di cultura scientifica delle «masse nazionali-popolari, riunendo la teoria e la pratica, il lavoro intellettuale e quello industriale»⁸⁷.

⁸¹ A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, vol. III, *Quaderno 12* (1932), §2, pp. 1547-1548; prima stesura, vol. I, *Quaderno 4* (1930-1932), §55, pp. 501-502.

⁸² A. GRAMSCI, *Lettere dal carcere*, p. 696 (a Tatiana Schucht, 7/12/1931); p. 702 (lettera a Giulia Schucht, 14/12/1931).

⁸³ M.A. MANACORDA, *Il principio educativo in Gramsci: conformismo e americanismo*, pp. 127-128.

⁸⁴ *Ivi*, pp. 129-132.

⁸⁵ A. GRAMSCI, *Lettere del carcere*, pp.823-824 (lettera a Giulia Schucht, 1 agosto 1932).

⁸⁶ A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, vol. I, *Quaderno 5* (1930-1932), §39, pp. 572-573.

⁸⁷ *Ivi*, vol. II, *Quaderno 8* (1931-1932), §188, p. 1055.

In quel contesto di sviluppo per le forze produttive la scuola non avrebbe elevato più il livello delle masse funzionalmente agli interessi delle classi dominanti⁸⁸. Anche la scuola nuova è pensata saldamente nelle mani centralizzate di uno Stato nuovo, capovolgendo la visione liberista coltivata in gioventù. Appuntandosi il titolo di un libro sull'istruzione pubblica nel Regno di Napoli, Gramsci, infatti, scrive: «le scuole private fioriscono, mentre l'attività statale decade: si costituisce così uno strato di intellettuali nettamente separato dalle classi popolari e in opposizione allo Stato»⁸⁹. E nel *Quaderno 14* scriveva a chiare lettere che in una società moderna servizi come la scuola dovevano essere pubblici⁹⁰. «La scuola unitaria – scrive Gramsci – domanda che lo Stato possa assumersi le spese che oggi sono a carico della famiglia per il mantenimento degli scolari»⁹¹. Nel *Quaderno 16* rielabora una pagina del *Quaderno 4*, denunciando come con il Concordato lo stato laico rischiasse di fornire campo libero alla chiesa fra le classi popolari. La chiesa avrebbe, infatti, dominato le scuole elementari e medie e nelle Università cattoliche avrebbe immesso soggetti delle classi popolari, attraverso un canale continuo con le scuole cattoliche, mentre invece alle università pubbliche la via sarebbe stata preclusa per i ceti subalterni. Ma per altri versi tale riflessione dava modo a Gramsci per sostenere come la chiesa fosse appunto molto più democratica dello stato laico, selezionando le capacità anche fra le masse popolari e promuovendo la mobilità sociale:

Se 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, e la sua equivocità non può non essere favorevole alla Chiesa, data la massiccia struttura di questa e il peso relativo e assoluto che da tale struttura omogenea si esprime, e se i titoli dei due tipi di università sono equiparati, è evidente che si formerà la tendenza a che le università cattoliche siano esse il meccanismo selettivo degli elementi più intelligenti e capaci delle classi inferiori da immettere nel personale dirigente⁹².

Favoriranno questa tendenza:

il fatto che non c'è discontinuità educativa tra le scuole medie e l'Università cattolica, mentre tale discontinuità esiste per le Università laico-statali; il fatto che la Chiesa, in tutta la sua struttura, è già attrezzata per questo lavoro di elaborazione e selezione dal basso. La Chiesa, da questo punto di vista, è un organismo perfettamente democratico (in senso paternalistico): il figlio di un contadino o di un artigiano, se intelligente e capace, e se duttile abbastanza per lasciarsi assimilare dalla struttura ecclesiastica e per sentire il particolare spirito di corpo e di conservazione e la validità degli interessi presenti e futuri, può, teoricamente, diventare cardinale e papa⁹³.

Per Gramsci questa concezione della mobilità sociale è intrinseca al concetto stesso di democrazia, come spiega nel *Quaderno 8*:

Tra i tanti significati di democrazia, quello più realistico e concreto mi pare si possa trarre in connessione col concetto di egemonia. Nel sistema egemonico, esiste democrazia tra il gruppo dirigente e i gruppi diretti, nella misura in cui [lo sviluppo dell'economia e quindi] la

⁸⁸ Cfr. quanto Gramsci scrive sullo «stato etico»: *ivi*, p. 1049.

⁸⁹ *Ivi*, vol. III, *Quaderno 19* (1934-1935), §48, p. 2068. Cfr. la prima stesura: *Ivi*, vol. I, *Quaderno 3* (1930), §134, p. 395.

⁹⁰ *Ivi*, vol. III, *Quaderno 14* (1932-1935), §56, pp. 1714-1715.

⁹¹ *Ivi*, *Quaderno 12* (1932), §1, p. 1534; prima stesura: *ivi*, *Quaderno 4* (1931-1932), §50, p. 485.

⁹² *Ivi*, vol. III, *Quaderno 16* (1933-1934), § 11, p. 1869; prima stesura: *Quaderno 4* (1930-1932), §53, p. 495.

⁹³ *Ibidem*.



legislazione [che esprime tale sviluppo] favorisce il passaggio [molecolare] dai gruppi diretti al gruppo dirigente⁹⁴.

Ma come di recente ha osservato Massimo Baldacci, probabilmente Gramsci si riferisce a una democrazia in senso borghese, caratterizzata da un regime concorrenziale, che è tanto più democratica quanto più ampia è la sua capacità di cooptazione: lo Stato nuovo la supererebbe con una selezione dei migliori candidati alla dirigenza che non sarebbe più predeterminata da meccanismi di predestinazione sociale⁹⁵. Resta quindi l'esigenza di selezionare i ruoli direttivi ma in una realtà sociale in cui è garantito per tutti un'adeguata formazione culturale e un alto livello di capacità critica. Se un governo si propone di «organizzare meglio l'alta cultura e deprimere la cultura popolare» - scrive Gramsci nel Quaderno 6 - magari privilegiando la tecnologia e le scienze naturali finanziandole paternalisticamente più che nel passato, esso svolge una funzione repressiva e non espansiva. Infatti - concludeva - «un sistema di governo è espansivo quando facilita e promuove lo sviluppo dal basso in alto, quando eleva il livello di cultura nazionale-popolare e rende quindi possibile una selezione di “cime intellettuali” su più vasta area»⁹⁶.

3.2. La riproduzione sociale

Già nel *Quaderno 1*⁹⁷ e in una lettera alla moglie dello stesso periodo⁹⁸ - prima, cioè dell'integrazione del suo piano di lavoro - Gramsci tratta il problema dell'educazione scolastica riprendendo quel tema che sopra abbiamo collegato con le future posizioni di Bourdieu: l'efficacia della scuola, cioè, si gioca per Gramsci sulla sua capacità di non lasciare alla spontaneità l'interazione fra maestro e alunno. La scuola attiva e le sue premesse roussoviane e pestalozziane avevano avuto, a suo avviso, un loro ruolo positivo contro la rigidità gesuitica e dovevano continuare ad averlo (Gramsci non smette di considerare la scuola unica del futuro come una *scuola attiva*), ma anche erano da correggere con un necessario momento coercitivo, senza cui non poteva essere accelerato il processo di emancipazione⁹⁹. Se è vero che Gramsci sottolinea come nell'università si produca una cesura nel percorso formativo in quanto dinamica «creativa» in cui il discente impara autonomamente sotto la guida «amichevole» del docente, su cui avrebbe dovuto essere

⁹⁴ *Ivi*, vol. II, *Quaderno 8* (1931-1932), §191, p. 1056.

⁹⁵ M. BALDACCÌ, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano, FrancoAngeli, 2019, p. 23.

⁹⁶ A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, vol. II, *Quaderno 6* (1930-1932), §170, p.821. L'attualità di questo brano è stata di recente rilevata da Virginia Magnaghi: *Le oasi nel deserto del sapere*, «Jacobin Italia», 21/2023, p. 78.

⁹⁷ A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, vol. I, *Quaderno 1* (1929-1930), §123, p. 114.

⁹⁸ A. GRAMSCI, *Lettere del carcere*, pp. 424-426 (Lettera a Giulia Schucht, 30/12/1929).

⁹⁹ Su Gramsci e lo «spontaneismo educativo» cfr. anche L. BORGHI, *Educazione e scuola in Gramsci*, in P. ROSSI (ed), *Gramsci e la cultura contemporanea*, Roma, Editori Riuniti, 1969, pp. 207-238; D. RAGAZZINI, *Società industriale e formazione umana*, Roma, Editori riuniti, 1976 pp. 118-204; P. MALTESE, *Il problema politico come problema pedagogico in Antonio Gramsci*, Roma, Anicia, 2018, pp. 295-309. Vedi inoltre C. META, *Il soggetto e l'educazione in Gramsci. Formazione dell'uomo e teoria della personalità*, Roma, Bordeaux, 2019.

modellato anche il liceo, osservava anche come in Italia mancasse nella vita accademica l'abitudine al seminario che, viceversa, assieme ai laboratori, avrebbe dovuto essere introdotto al liceo stesso¹⁰⁰. In un frammento del *Quaderno 6* Gramsci sosteneva che l'abitudine nei licei e nelle università della lezione-conferenza, nella convinzione che le «cose facili» siano facilmente attingibili dagli studenti a differenza delle difficili, rischiava di lasciare lacune di base e non fornire strumenti metodologici adeguati: per cui sarebbe stato necessario integrare le lezioni con i seminari¹⁰¹. Ma è nel *Quaderno 1* che Gramsci si diffonde sul tema:

nelle università il contatto tra insegnanti e studenti non è organizzato. Il professore insegna dalla cattedra alla massa degli ascoltatori, cioè svolge la sua lezione, e se ne va. Solo nel periodo della laurea avviene che lo studente si avvicini al professore, gli chieda un tema e consigli specifici sul metodo della ricerca scientifica. Per la massa degli studenti i corsi non sono altro che una serie di conferenze, ascoltate con maggiore o minore attenzione, tutte o solo una parte: lo studente si affida alle dispense, all'opera che il docente stesso ha scritto sull'argomento o alla bibliografia che ha indicato. Un maggiore contatto esiste tra i singoli insegnanti e singoli studenti che vogliono specializzarsi su una determinata disciplina: questo contatto si forma, per lo più, casualmente ed ha una importanza enorme per la continuità accademica e per la fortuna delle varie discipline. Si forma, per esempio, per cause religiose, politiche, di amicizia familiare. Uno studente diventa assiduo di un professore, che lo incontra in biblioteca, lo invita a casa, gli consiglia libri da leggere e ricerche da tentare.

E continuava:

Ogni insegnante tende a formare una sua «scuola», ha suoi determinati punti di vista (chiamati «teorie») su determinate parti della sua scienza, che vorrebbe veder sostenuti da «suoi seguaci o discepoli». Ogni professore vuole che dalla sua università, in concorrenza con le altre, escano giovani «distinti» che portino contributi «seri» alla sua scienza. Perciò nella stessa facoltà c'è concorrenza tra professori di materie affini per contendersi certi giovani che si siano già distinti con una recensione o un articolo o in discussioni scolastiche (dove se ne fanno). Il professore allora guida veramente il suo allievo; gli indica un tema, lo consiglia nello svolgimento, gli facilita le ricerche, con le sue conversazioni assidue accelera la sua formazione scientifica, gli fa pubblicare i primi saggi nelle riviste specializzate, lo mette in rapporto con altri specialisti e lo accaparra definitivamente. Questo costume, salvo casi sporadici di camorra, è benefico, perché integra la funzione delle università. Dovrebbe, da fatto personale, di iniziativa personale, diventare funzione organica: non so fino a che punto, ma mi pare che i seminari di tipo tedesco, rappresentino questa funzione o cerchino di svolgerla. Intorno a certi professori c'è ressa di procaccianti, che sperano raggiungere più facilmente una cattedra universitaria. Molti giovani invece, che vengono dai licei di provincia specialmente, sono spaesati e nell'ambiente sociale universitario e nell'ambiente di studio. I primi sei mesi del corso servono per orientarsi sul carattere specifico degli studi universitari e la timidezza nei rapporti personali è immancabile tra docente e discepolo. Nei seminari ciò non si verificherebbe o almeno non nella stessa misura¹⁰².

Come si vede Gramsci, sembra segnalare – come poi farà Bourdieu¹⁰³ – come il modo con cui era strutturata l'Università sfavoriva chi non aveva «familiarità» con la stessa e magari veniva dalla provincia.

Le stesse «scuole progressiste, ispirate al principio dell'autonomia dell'alunno», che fiorivano allora in Europa, ad esempio in certe public School inglesi, potevano rischiare di giustapporre «snobisticamente» e «superficialmente» lavoro intellettuale

¹⁰⁰ A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, vol. I, *Quaderno 4* (1930-1932), §50, pp. 486-487; vol. III, *Quaderno 12* (1932), §1, pp. 1537-1538.

¹⁰¹ *Ivi*, vol. II, *Quaderno 6* (1930-1932), §206, pp. 843-844.

¹⁰² *Ivi*, vol. I, *Quaderno 1* (§15), 1929-1930, pp. 12-13.

¹⁰³ Cfr. nota 47.



e manuale, senza fornire la necessaria organica sinergia necessaria a rendere dirigenti le classi popolari¹⁰⁴. E anche certe concezioni libertarie dello studio nella scuola media estendevano a essa il metodo delle università italiane in cui lo studente aveva massima libertà e spesso non conosceva nemmeno il docente¹⁰⁵.

È interessante che la critica allo spontaneismo venisse da Gramsci rivolta sia alle scuole progressiste che al gentilianesimo, in una sorta di coniugazione di due correnti politicamente opposte in uno stesso modello «borghese». Le posizioni neoidealistiche di Gentile e Lombardo Radice, del resto, tradivano il conservatorismo di fondo nella misura in cui lo spontaneismo finiva per riprodurre i destini sociali individuali, senza che – come ha ben enucleato Baldacci – l'azione dell'oggetto riuscisse a trasformare realmente il soggetto (la prassi è *rovesciata* e non *rovesciante*): il soggetto opera la sintesi, senza poter diventare altro¹⁰⁶. In Gramsci è invece l'antitesi educativa che opera la sintesi, ma in presenza – come sempre Baldacci ha indicato – dello *spirito popolare creativo* che costituisce la premessa dell'educabilità, di fatto negata dallo spontaneismo neo-idealistico¹⁰⁷. E non a caso Gramsci rimarcava il fatto che rispetto alla casatiana, la scuola gentiliana premiasse il giudizio estetico o filosofico rispetto al culto nozionistico delle date, favorendo una nebulosa spontaneità che avrebbe riprodotto la vita privata naturalizzata, lasciando i meno strutturati dal contesto di partenza nell'incapacità di evolversi¹⁰⁸. In un paragrafo del *Quaderno 1* che poi avrebbe ripreso e integrato nel *Quaderno 27*, sosteneva che la scuola non potesse essere agnostica¹⁰⁹ – riprendendo in tal caso la posizione gentiliana contraria al liberalismo positivistico post-unitario: essa doveva infatti esprimere un suo sistema di valori, proprio andando a decostruire le convinzioni «folkloristiche» che allignavano soprattutto nei ceti popolari. L'esperienza «storicistica»¹¹⁰ del latino e greco che, a differenza della matematica e della logica pongono i soggetti di fronte alle variazioni semantiche nel tempo, doveva essere fruita da tutti e non da ristrette minoranze¹¹¹. Più avanti avrebbe poi puntualizzato

¹⁰⁴ A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, vol. II, *Quaderno 9* (1932), §119, p. 1183.

¹⁰⁵ *Ivi*, p. 1184.

¹⁰⁶ M. BALDACCI, *Oltre la subalternità. Praxis ed educazione in Gramsci*, pp. 219-221. Sulla questione della traduzione gentiliana dell'*umwälzende Praxis* marxiana cfr. F. FROSINI, *La religione dell'uomo moderno. Politica e verità* *Quaderni del carcere di Antonio Gramsci*, Roma, Carocci, 2010, pp. 65-75.

¹⁰⁷ M. BALDACCI, *La scuola al bivio: mercato o democrazia?*, pp. 147-151.

¹⁰⁸ A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, vol. III, *Quaderno 12* (1932), §1, pp. 1543; prima stesura, *Quaderno 4* (1930-1932), §55, *ivi*, p. 499. Cfr. anche M.A. MANACORDA, *Introduzione*, p. 32. Sulla presenza di questi temi gramsciani negli Stati Uniti di fine millennio cfr. J. BUTTIGIEG, *Le «forme cinesi». Dalla scuola retorica alla scuola democratica*, in L. CAPITANI - R. VILLA, *Scuola, intellettuali e identità nazionali*, p. 70. Buttigieg si riferiva a E.D. HIRSCH, *The Schools We Need: and Why We Don't Have Them*, New York, Doubleday, 1999.

¹⁰⁹ A. GRAMSCI, *Quaderno 1* (1929-1930), §89, p. 89; vol. III, *Quaderno 27* (1935), §1, pp. 2313-2314.

¹¹⁰ *Ivi*, vol. I, *Quaderno 1* (1929-1930), §153, pp. 135-137; vol. III, *Quaderno 16* (1933-1934), §21, pp. 1889-1893.

¹¹¹ Questo tema gramsciano è ripreso nel secondo dopoguerra da C. MARCHESI, *In difesa del latino*, in «Bel-fagor», XI, 3, 31 maggio, pp. 348-351. Nello stesso fascicolo cfr. anche L. COLLINO, *Equivochi sul Latino. Concetto Marchesi ha ripreso la bona battaglia*, *ivi*, pp. 348-351. Marchesi sviluppava la lezione dei *Quaderni* sostenendo la necessità di una scuola «unica» formativa e disinteressata, ma anche l'idea che tale scuola dovesse «accertare le varie capacità ed attitudini individuali».

che non si trattava di ritenere che solo le lingue antiche avrebbero potuto rivestire quel ruolo, ma che esse andassero sostituite con discipline e saperi che potessero sortire gli stessi effetti formativi nel nuovo contesto storico-sociale¹¹².

Gramsci scrive:

si immagina che nel bambino il cervello sia come un gomitolo che il maestro aiuta a sgomitolare [...] non si tiene conto che il bambino, da quando incomincia “a vedere e a toccare”, forse da pochi giorni dopo la nascita, accumula sensazioni e immagini che si moltiplicano e diventano complesse con l'apprendimento del linguaggio¹¹³.

Si tratta del capovolgimento del punto di vista espresso da Croce in un documento di presentazione della propria proposta di riforma della scuola, che anticipava le linee di quella di Gentile, in cui si difendeva il testo dall'accusa di antidemocraticità. Per Croce l'esame a dieci anni che avrebbe divaricato il destino dei soggetti, interverrebbe in un momento in cui il contesto ambientale non ha avuto il tempo di influire sulle tendenze innate dei bambini¹¹⁴. Anche Lombardo Radice, del resto, confinava l'ambiente, assieme all'ereditarietà, nella «passività dell'uomo», pedagogicamente aperto a infinite possibilità¹¹⁵. Lo stesso Rodolfo Mondolfo aveva sottolineato come Croce, in quel progetto di legge, rimuovesse il problema dell'influenza delle condizioni sociali sui soggetti, sostenendo che il modello di Lunaciar-ski era utopistico se pensava di eliminare le differenze di attitudini e la divisione del lavoro, ma andava nella giusta direzione nel voler sostituire il criterio dell'attitudine personale a quello delle condizioni economiche¹¹⁶.

E anche Gramsci sosteneva:

In una serie di famiglie, specialmente dei ceti intellettuali, i ragazzi trovano nella vita familiare una preparazione, un prolungamento e un'integrazione della vita scolastica, assorbono, come si dice, dall'aria tutta una quantità di nozioni e di attitudini che facilitano la carriera scolastica propriamente detta: essi conoscono già e sviluppano la conoscenza della lingua letteraria, cioè il mezzo di espressione e di conoscenza, tecnicamente superiore ai mezzi posseduti dalla media della popolazione scolastica dai 6 ai 12 anni. Così gli allievi della città, per il solo fatto di vivere in città, hanno assorbito già prima dei 6 anni una quantità di nozioni e di attitudini che rendono più facile, più proficua e più rapida la carriera scolastica.

Ma una folgorante anticipazione bourdesiana la abbiamo dove più avanti Gramsci parla proprio di «abito» in termini simili a quelli del sociologo francese¹¹⁷:

Occorre persuadere molta gente che anche lo studio è un mestiere, e molto faticoso, con un suo speciale tirocinio, oltre che intellettuale, anche muscolare-nervoso: è un processo di

¹¹² A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, vol. III, *Quaderno 12* (1932), §1, pp. 1543-1546; vol. I, *Quaderno 4* (1930-1932), §55, pp. 501-502.

¹¹³ Cfr. nota 97.

¹¹⁴ B. CROCE, *Le riforme degli esami e la sistemazione della scuola media*, Firenze, La voce, 1921, p. 71. Anche Peter Mayo ha sottolineato il carattere «antimeritocratico» delle posizioni del Gramsci dei *Quaderni*: «mi colpisce come la sua critica della separazione, proposta dal regime fascista, fra scuola “classica” e “professionale”, si coniughi tanto bene con la tradizione radicale di opposizione a qualsiasi tipo di differenziazione in base al cosiddetto “merito”, poiché in realtà l'intero processo meritocratico è in effetti una selezione in base alla classe sociale». P. MAYO, *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*, p. 54.

¹¹⁵ G. L. RADICE, *Il concetto dell'educazione*, Catania, Battiato, 1916, pp. 8, 31-32.

¹¹⁶ R. MONDOLFO, *Libertà della scuola*, pp. 97.

¹¹⁷ P. BOURDIEU - J.C. PASSERON, *La riproduzione*, Bologna, Guaraldi, 1972 [1970, *Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les éditions de minuit, Paris]. Su questo punto, avevano già visto un accostamento possibile P. MAYO (*Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti. Possibilità di un'azione trasformativa*, pp. 154-155) e G. PIZZA (*L'antropologia di Gramsci*, pp. 28-29).



adattamento, è un abito acquisito con lo sforzo, la noia e anche la sofferenza. La partecipazione di più larghe masse alla scuola media porta con sé la tendenza a rallentare la disciplina dello studio, a domandare “facilitazioni”. Molti pensano addirittura che le difficoltà siano artificiose, perché sono abituati a considerare lavoro e fatica solo il lavoro manuale. La questione è complessa. Certo il fanciullo di una famiglia tradizionale di intellettuali supera più facilmente il processo di adattamento psico-fisico; entrando già la prima volta in classe ha parecchi punti di vantaggio sui suoi compagni, ha un’orientazione già acquisita per le abitudini famigliari: si concentra nell’attenzione con più facilità, perché ha l’abito del contegno fisico ecc. Allo stesso modo il figlio di un operaio di città soffre meno entrando in fabbrica di un ragazzo di contadini o di un giovane contadino già sviluppato per la vita rurale. Anche il regime alimentare ha un’importanza ecc.¹¹⁸.

Ovviamente fra gli abiti discriminanti assumeva un ruolo fondamentale quello linguistico, data anche la particolare storia del *nation building* italiano. Interessante da questo punto di vista una lettera del gennaio del 1936 al figlio:

La quasi totalità dei miei condiscipoli non sapeva parlare l’italiano che molto male e stentatamente e ciò mi metteva in condizioni di superiorità, perché il maestro doveva tener conto della media degli allievi e il saper parlare correntemente l’italiano era già una circostanza che facilitava molte cose (la scuola era in un paese rurale e la grande maggioranza degli allievi era di origine contadina)¹¹⁹.

Questo tema era svolto da Gramsci anche nelle note sulla selezione «democratica» operata dalla chiesa cattolica, a cui abbiamo fatto riferimento nel precedente paragrafo:

Se nell’alta gerarchia ecclesiastica l’origine democratica è meno frequente di quanto potrebbe essere, ciò avviene per ragioni complesse, in cui solo parzialmente incide la pressione delle grandi famiglie aristocratiche cattoliche o la ragione di Stato (internazionale): una ragione molto forte è questa, che molti Seminari sono assai male attrezzati e non possono educare compiutamente il popolano intelligente, mentre il giovane aristocratico dal suo stesso ambiente famigliare riceve senza sforzo di apprendimento una serie di attitudini e di qualità che sono di primo ordine per la carriera ecclesiastica: la tranquilla sicurezza della propria dignità e autorità e l’arte di trattare e governare gli altri¹²⁰.

Queste posizioni si collocano del resto sul versante anti-innatico delle critiche di Marx a Stirner, cui si faceva cenno nel paragrafo introduttivo. Scrive Gramsci a proposito di una «giustissima osservazione di Engels»:

anche i modi del pensare sono elementi acquisiti e non innati, il cui giusto impiego (dopo l’acquisizione) corrisponde a una qualifica professionale. Non possederli, non accorgersi di (non) possederli, non porsi il problema di acquistarli attraverso un “tirocinio”, equivale alla pretesa di costruire un’automobile sapendo impiegare e avendo a propria disposizione l’officina e gli attrezzi di un fabbro ferraio da villaggio¹²¹.

4. Conclusione

Diversamente da Marx, tuttavia, va registrata in Gramsci un’attenzione «capacitaria» alla divisione del lavoro in base alle esigenze produttive di una

¹¹⁸ A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, vol. III, *Quaderno 12* (1932), §1, pp. 1549-1550; vol. I, *Quaderno 4* (1930-1932), §55, pp. 501-502.

¹¹⁹ A. GRAMSCI, *Lettere del carcere*, p. 1088 (lettera a Giuliano Gramsci, 25/1/1936).

¹²⁰ A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, vol. III, *Quaderno 16* (1933-1934), §11, pp. 1869-1870; prima stesura: vol. I, *Quaderno 4* (1930-1932), §53, pp. 495-496.

¹²¹ *Ivi*, vol. III, *Quaderno 16* (1933-1934), §21, p. 1892; prima stesura: vol. I, *Quaderno 1* (1929-1930), §153, p. 136.

razionalizzazione fordista-taylorista da capovolgere, eliminandone la struttura di classe, ma non da superare¹²², in certo modo con qualche assonanza con le posizioni che in Inghilterra portavano avanti i fabiani, sebbene il leader comunista nel quadro di una prospettiva rivoluzionaria e non di una strategia dirigista di tipo elitario. Il libero e cooperativo assoggettamento della vita individuale e collettiva al massimo rendimento dell'apparato produttivo era del resto, anche, la reazione alla svalutazione del lavoro da parte di cattolici e idealisti¹²³ e una denuncia del parassitismo delle classi privilegiate. Se è vero che il percorso intersoggettivo immaginato da Gramsci è improntato alla maturazione di una consapevolezza critica volta a rendere fluida la distanza fra dirigenti e diretti; è vero anche che la prospettiva concreta di uno Stato nuovo in cui la produzione fosse in mano collettiva, sul modello sovietico, spingeva l'autore dei *Quaderni* a pensare a un ruolo educatore dello stato stesso che, attraverso premi per l'«attività lodevole e meritoria» e punizioni per l'«azione o omissione criminale», mirasse a cambiare le condizioni di vita e non solo per via coercitiva ma «facendo intervenire "l'opinione pubblica" come sanzionatrice»¹²⁴. Ma ciò - ci sembra - a differenza di quanto riteneva Manacorda¹²⁵, divaricandosi, appunto, da Marx, che pensava al comunismo anche come al superamento dello Stato con la sua funzione razionalizzatrice-classificatrice e della divisione del lavoro di tipo capitalistico¹²⁶.

La vera eredità della riflessione gramsciana sulla scuola è del resto un'altra. La critica del giovane Gramsci ad una società che non pone i soggetti nelle condizioni di poter sviluppare la propria personalità, poi proiettata nei *Quaderni* nella visione di una società alternativa in cui si mira ad elevare l'intero corpo sociale e non soltanto le sue eccellenze, costituì un ingrediente fondamentale per la riflessione del costituzionalismo democratico. L'articolo 34 della costituzione italiana, in cui si afferma che i «capaci e meritevoli» hanno diritto ai più alti gradi degli studi va sempre letto assieme al secondo comma dell'articolo 3: con quei «capaci e meritevoli», per quanto tradendo il mito borghese della mobilità sociale, si intendeva affermare, infatti, non solo e non tanto l'esigenza di una selezione delle élite, bensì quella di evitare che i soggetti non meritevoli dei ceti più abbienti continuassero a godere di privilegi esclusivi. Inoltre la riflessione gramsciana può costituire oggi un utile

¹²² Su ciò cfr. le utili considerazioni di B. TRENTIN in *La città del lavoro* (1997), Firenze, Firenze University Press, 2014, pp. 113-168. Interessanti, ad esempio, le osservazioni con cui Trentin, pur più volte sottolineando l'importanza dell'enfasi gramsciana sull'egemonia come modalità non centralistico-autoritaria della presa del potere, rilevi tuttavia nel pensatore sardo l'importanza del mito soreliano del «produttore» (*ivi*, pp. 124-125, 146). Sulle analisi di Trentin cfr. le obiezioni di G. BARATTA, *Gramsci nella società dell'apprendimento*, in L. CAPITANI - R. VILLA (eds), *Scuola, intellettuali e identità nazionale nel pensiero di Antonio Gramsci*, Roma, Gamberetti, 1999, p. 39.

¹²³ P. MALTESE, *Il problema politico come problema pedagogico in Antonio Gramsci*, pp. 291-293.

¹²⁴ A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, vol. III, *Quaderno 13* (1932-1934), §11, pp. 1570-1571. Si veda anche la prima stesura dove Gramsci parla di una non filisteia «gogna delle virtù» a proposito della funzione premiatrice del diritto: *ivi*, *Quaderno 8* (1931-1932), §62, pp. 978-979.

¹²⁵ M.A. MANACORDA, *Introduzione a L'alternativa pedagogica*, p. 41.

¹²⁶ Si tratta di una divaricazione con Marx con alcune affinità con quella che si può rilevare nel *Rousseau e Marx* di Galvano della Volpe: su ciò cfr. S. CINGARI, *La meritocrazia*, pp. 40-45.



contravveleno per il ritorno di concezioni volte a destinare precocemente i soggetti a percorsi professionalizzanti, sulla base di presunte vocazioni e di malintese finalità di inclusione democratica.

Negli anni giovanili Gramsci aveva sottolineato la necessità di porre tutti i soggetti nella condizione di poter attingere a una cultura disinteressata e conseguire una piena cittadinanza, sebbene in una prospettiva democratico-radical, di stampo illuministico e insieme permeata del vitalismo delle avanguardie, che in tal senso si veniva anche dell'ideale «meritocratico»¹²⁷ e in cui ancora non era stata pienamente tematizzata – come è stato notato – l'appropriazione di classe dei saperi¹²⁸. Gramsci approda poi, nei *Quaderni*, al disegno di una scuola unica che, collocandosi nel cuore di una società post-capitalista e riappropriandosi del sistema produttivo, si riappropria al contempo dei saperi stessi¹²⁹. Nella scuola unica dei *Quaderni* la divaricazione dei ruoli avviene dopo il suo completamento: dopo, cioè, un percorso ispirato a criteri formativi disinteressati e non professionalizzanti, estraneo al «facilismo»¹³⁰ dannoso per i ceti meno abbienti e richiesto da certa borghesia, magari incoraggiato dalle vulgate attivistiche. Nel settantanovesimo paragrafo del *Quaderno* 6 il prigioniero sottolineava come i comunisti non dovessero percepirsi come un «élite-aristocrazia-avanguardia», ispirata a «talentismo» e «irresponsabilità», bensì come un movimento volto a delineare una collettività frutto degli sforzi individuali, in cui i soggetti non subiscano passivamente l'iniziativa di entità superiori¹³¹.

Gramsci riprende da Croce l'idea per cui in ogni soggetto vada riconosciuta la facoltà logica ed estetica e che quindi, in certa misura, ognuno è un intellettuale; ma rideclinando questa visione in una figura non più tradizionale (umanistica), bensì intessuta dei saperi legati al lavoro manuale, tecnologico, industriale, in cui non tanto il produttivismo può essere valorizzato per la critica dell'attuale società post-fordista, bensì l'idea dell'uomo intero come modello di massa in cui la cooperazione collettiva non era pensata in conflitto, nel singolo individuo, con la sua «forte personalità e originalità individuale»¹³².

¹²⁷ È vero, come dice Maltese (*Il problema politico come problema pedagogico in Antonio Gramsci*, p. 274), che qui Gramsci pensa anche all'«espansività operaia», ma in un'ottica anche legata al radicalismo democratico e al vocianesimo della sua formazione.

¹²⁸ P. MALTESE, *Il problema politico come problema pedagogico in Antonio Gramsci*, pp. 261-265, 270-271.

¹²⁹ Cfr. anche *ivi*, p. 258.

¹³⁰ *Ivi*, pp. 287-288.

¹³¹ A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, vol. II, *Quaderno* 6 (1930-1932), §79, p. 749. Contro il mito del talento cfr. anche *ivi*, *Quaderno* 1 (1929-1930), §145, p. 130.

¹³² Cfr. nota 85.