

Istruzione e produzione nei *Quaderni del carcere*

Pietro Maltese

Università degli Studi di Palermo

Abstract

In questo scritto, verranno interrogati alcuni paragrafi dei *Quaderni del carcere* di Gramsci relativi alla questione dell'istruzione, mostrandone i nessi con paragrafi dedicati all'industrialismo fordista e alle trasformazioni economico-produttive dei primi decenni del Novecento. Verrà, così, evidenziata la presenza, nei *Quaderni*, di un isomorfismo lessicale tra discorso sulla scuola e discorso sulla produzione e sulle mutazioni antropologiche consustanziali all'affermazione del fordismo. Per farlo, ci si soffermerà, tra le altre cose, sulla figura della scuola unica/unitaria per la prima volta evocata nel *Quaderno* 1 e poi approfondita nei *Quaderni* 4 e 12.

In this essay, I will examine some paragraphs of Gramsci's *Prison Notebooks* concerning school and education. In particular, I will show the connections between the paragraphs concerning the instruction and the paragraphs concerning fordism. So, I will highlight the presence, in the *Prison Notebooks*, of a lexical isomorphism between the pedagogical question and the question of the production, focusing on the unified school treated in the *Notebooks* 1, 4, 12.

Parole chiave: istruzione; scuola; fordismo; fabbrica; intellettuali.

Keywords: education; school; fordism; factory; intellectuals.

Pietro Maltese – *Istruzione e produzione nei Quaderni del carcere*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9442>



1. Introduzione

In questo scritto, verranno interrogati alcuni paragrafi dei *Quaderni del carcere* relativi alla questione dell'istruzione, mostrandone i nessi con paragrafi dedicati all'industrialismo fordista e alle trasformazioni economico-produttive dei primi decenni del Novecento. Si tenterà, così, di mettere in evidenza la presenza, nei *Quaderni*, di un isomorfismo lessicale, sottolineando le analogie, anche solo sotto il profilo, appunto, linguistico, tra discorso sulla scuola e discorso sulla produzione e sulle mutazioni antropologiche consustanziali all'affermazione del fordismo. Per farlo, ci si soffermerà sulla figura della scuola unica/unitaria per la prima volta evocata nel *Quaderno 1* e poi approfondita nei *Quaderni 4* e *12*. Essa è stata sovente considerata *la* proposta pedagogica gramsciana in materia di istruzione. Qui, accogliendo i suggerimenti di Manacorda, si sosterrà l'ipotesi che l'idea della scuola unica/unitaria giunga a Gramsci da un'esperienza almeno formalizzata sulla carta: quella del sistema educativo sovietico. La prefigurazione di tale scuola andrebbe, altresì, intesa quale risultato o sbocco di un'analisi non-economicistica e non-deterministica della tendenza storica, che conduce il *prigioniero* a sottolineare i *deficit*, nel nostro paese, della ristrutturazione neoidealistica dell'istruzione, una delle cui cifre specifiche consisterebbe, secondo la letteratura, nell'intenzione di soddisfare anacronisticamente le «strutture socio-professionali di una società agricola e burocratica» quale non era più, o si apprestava a non esser più, in specie in alcune aree territoriali, l'Italia. Si veda il modo in cui, nel '23, è riarticolata l'istruzione tecnica: le sezioni rimaste sotto il Dicastero della Minerva furono solo quelle deputate a formare ragionieri e agrimensori, mentre «l'istruzione industriale fu lasciata sdegnosamente da parte» (Ricuperati, 1973, p. 1715), quasi non fosse degna di un ragionamento pedagogico. I decreti della Riforma Gentile, anziché «rispondere alle [...] necessità poste da trasformazioni sociali evidenti e» per certi versi «irreversibili, si» ispiravano «alle riflessioni svoltesi negli anni precedenti alla [*grande*] guerra, [...] decontestualizza[ndo] e [...] assolutizza[ndo]» (Susi, 2012, p. 55) posizioni sostenute pure da esponenti di spicco del riformismo democratico, Salvemini tra gli altri. Tant'è che in un discorso al Senato del febbraio del 1925 Gentile dichiarava di non avere inventato nulla e presentava la sua Riforma quale frutto di idee largamente discusse e vagliate. Nell'ottica del filosofo dell'attualismo, «il fascismo era [...] l'esecutore

Pietro Maltese – *Istruzione e produzione nei Quaderni del carcere*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9442>



testamentario, nel campo della politica scolastica, del vecchio riformismo liberal-democratico» (Charnitzky, 1994/1996, p. 187).

Per svolgere con completezza il tema oggetto di questo saggio, sarebbe necessario controllare, nei *Quaderni*, tutte le occorrenze di lemmi quali scuola, didattica, istruzione e verificare se e in quali circostanze essi risultino collegati, e in che modo, a quegli sviluppi nel campo produttivo e a quei cambiamenti nel rapporto tra economia e politica che, mentre Gramsci scrive, andavano consolidandosi in Europa, negli USA, in URSS. Il che risulta improbabile per ragioni di spazio. Pertanto, si prenderanno in esame solo alcuni passaggi del *Quaderno 12* – steso nella tarda primavera del 1932 e composto da testi originariamente presenti nel *Quaderno 4* – relativi al principio educativo e alla scuola unica/unitaria, cercando di far vedere come essi non possano comprendersi appieno se non allacciandoli alla dimensione della produzione. Prima, però, saranno sinteticamente discussi paragrafi che anticipano questioni talora più estesamente trattate nel *Quaderno 12*. Preme, comunque, ribadire come il ragionamento pedagogico gramsciano non si esaurisca nei paragrafi sull'istruzione. Come è stato scritto, tutti i *Quaderni* potrebbero, per certi versi, essere letti in una chiave, se si vuole, pedagogica. Tant'è che, in un passo molto noto, Gramsci afferma: «ogni rapporto di "egemonia" è necessariamente un rapporto pedagogico» (Gramsci, 1975, p. 1331) ed è superfluo ricordare come l'egemonia costituisca il centro di irradiazione delle meditazioni carcerarie. Da passaggi del genere, Baldacci è giunto a definire l'educazione, in Gramsci, quale «articolazione della praxis», una «forma della praxis, in quanto» occasione «di trasformazione reale del soggetto» (Baldacci, 2017, p. 175 e p. 181). Per chiamare in causa il titolo di una recente raccolta di studi in lingua inglese sul pensiero educativo del Sardo, quella gramsciana sarebbe una pedagogia orientata a *cambiare il mondo* (Pizzolato-Holst, 2017), il cui orizzonte valoriale risiederebbe nella formazione di un «soggetto storico che si autodetermina dando una direzione alla propria volontà [...], riconoscendo i mezzi che rendono questa volontà concreta [...], modificando le condizioni in cui si realizza tale volontà» (Benedetti-Coccoli, 2018, p. 15). Il che, evidentemente, ha effetti anche sui modi di concepire il dispositivo dell'istruzione, che non è riduttivisticamente ricondotto a una mera dimensione tecnica e trasmissiva, caricandosi, invece, di significati che hanno a che vedere con l'emancipazione sociale e politica.

Pietro Maltese – *Istruzione e produzione nei Quaderni del carcere*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9442>



2.

Per iniziare, è d'uopo soffermarsi sul paragrafo 123 del *Quaderno 1* (un testo di unica stesura databile al marzo del 1930). Lì, Gramsci accenna alla «scuola unica, intellettuale e manuale», la quale porrebbe «contemporaneamente il bambino a contatto con la storia umana e con la storia delle “cose” sotto il controllo del maestro» (Gramsci, 2017, pp. 135-136). È la prima volta che nei *Quaderni* si parla della scuola unica e chi scrive ritiene che l'ermeneutica manacordiana centri nel segno quando, lo si accennava, ipotizza che essa non sia un'invenzione del Sardo, costituendo un modello rintracciabile nei documenti ufficiali dell'URSS. Della scuola sovietica, in una lettera dello stesso anno alla compagna, Julka Schucht, Gramsci dichiara di non sapere «nulla» (ma l'ammissione concerne verosimilmente sviluppi ed esiti più recenti), sottolineando come il «sistema di educazione» russo gli interessi «moltissimo» (Gramsci, 1996, p. 350), mentre in un'epistola del dicembre del '31, sempre alla compagna, discutendo della formazione dei figli (residenti in URSS), ribadisce l'interesse per la «quistione scolastica» (Gramsci, 1996, p. 508) e riprende un dubbio pochi giorni prima espresso a Tatiana (sorella di Julka) circa il rischio che nelle scuole frequentate dai figli si crei «precocemente un artificiale orientamento professionale» (Gramsci, 1996, p. 502). Pertanto scrive: «Mi interessa molto [...] sapere come è stato inserito nella scuola primaria il principio delle brigate d'assalto [...] e quale scopo pedagogico si propone di raggiungere. Può nascere il dubbio che ciò acceleri artificialmente l'orientamento professionale [...], facendo perder di vista lo scopo della scuola unica di condurre i fanciulli ad uno sviluppo armonico di tutte le attività» (Gramsci, 1996, p. 508). Quasi un anno prima Gramsci, aveva, comunque, esplicitato la fonte sovietica, evocando il «programma» leniniano «dell'aprile 1917», nello specifico una «breve nota esplicativa» presente nel «paragrafo dove», precisa, «si parla della scuola unica» (Gramsci, 2017, pp. 729-730). Trattasi dei *Documenti per la revisione del programma del partito*, letti (non in carcere) in un'edizione in francese pubblicata a Ginevra nel 1918. Dando una scorsa ai documenti ufficiali, si vede come il modello scolastico sovietico sia centrato sul «lavoro produttivo [...] organicamente legato con un insegnamento che illumini con la luce della scienza tutta la vita circostante». Il «principio del lavoro» è presentato quale «potente mezzo pedagogico», a patto di non farne strumento di «coercizione sulla personalità dell'allievo» e di organizzarlo «con

criteri di pianificazione e di socialità» che «educheranno nei fanciulli quella disciplina interna senza di cui è impensabile un lavoro collettivo razionalmente impostato». E non è senza interesse che all'art. 13 dell'*Ordinamento della scuola unica del lavoro* esitato nell'ottobre del 1918 si precisi come «l'insegnamento nella scuola del lavoro» debba avere «un carattere di cultura generale e politecnico» (Manacorda, 1965, pp. 42-43). Nello *Statuto della scuola unica del lavoro* promulgato nel 1923, si può, poi, leggere: «a fondamento del lavoro della scuola sta» lo «studio teorico e pratico dell'attività lavorativa degli uomini e della sua organizzazione. Tutto il lavoro volto a prender conoscenza delle forze e dei fenomeni della natura, della vita della società nel presente e nel passato, è concentrato intorno a questo tema [...] cardinale» (Manacorda, 1965, p. 53).

Che discorso pedagogico e discorso sulla produzione risultino connessi sin dai primi scritti carcerari lo si vede pure da un testo del *Quaderno 1* databile al maggio del 1930, dove si incontra un *leitmotiv* della riflessione gramsciana in materia di istruzione: l'apprendimento della tecnica del pensiero. Qui, viene ricostruito per grandi linee il passaggio da una cultura per lo più orale a una principalmente scritta, diffusa attraverso «scuole regolari» e spesso accompagnata dallo studio della «logica formale», finalizzato a rimuovere gli «errori logici [...] comuni nell'argomentazione parlata». Su tale falsariga, è valutata «giustissima» l'«osservazione di Engels» (nell'*Antidübring*) stando alla quale «i “modi” del pensare» costituirebbero «elementi acquisiti e non innati, il cui possesso corrisponde[rebbe] a una qualifica professionale» da far propria «attraverso un apprendissaggio» (Gramsci, 2017, p. 161). Ma nei *Quaderni* il termine apprendissaggio è adoperato anche per descrivere i processi di adattamento al sistema di produzione fordista. Basti citare un paragrafo di poco precedente (steso tra il febbraio e il marzo 1930 e poi, in seconda stesura, confluito nel *Quaderno 22*, intitolato *Americanismo e fordismo*), nel quale può leggersi che «la vita industriale domanda un apprendissaggio [...], un adattamento psico-fisico a condizioni di lavoro, di nutrizione, di abitazione [...] che non sono “naturali”» (Gramsci, 2017, p. 90). Sempre nella nota in cui discute dell'apprendissaggio della logica formale, Gramsci esibisce un paragone industrialista: non possedere gli strumenti della tecnica del pensiero «equivale a voler costruire un'automobile sapendo impiegare e avendo a [...] disposizione l'officina e gli strumenti di fabbro ferraio da villaggio» (Gramsci, 2017, p. 161). D'altronde, aveva già osservato,

Pietro Maltese – *Istruzione e produzione nei Quaderni del carcere*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9442>



«anche l'intellettuale è un “professionista” che ha le sue “macchine” specializzate e il suo “tirocinio”, che ha un suo sistema Taylor» (Gramsci, 2017, p. 38).

Nel succitato paragrafo in cui nomina Engels, Gramsci constata come lo studio della logica formale sia «caduto in discredito e in parte a ragione», ciò che non eliminerebbe, al limite aggraverebbe, «il problema di far fare» il suo «apprendisaggio», in particolare qualora emergesse l'esigenza «di creare una nuova cultura su una base sociale nuova». Cosa debba intendersi per *base sociale nuova* non è detto esplicitamente. Si può supporre che il riferimento sia non solo al socialismo, ma, in generale, alle configurazioni dei sistemi produttivi negli anni Venti e Trenta. Per il «“blocco intellettuale” tradizionale» l'urgenza di acquisire forme di pensiero adeguate all'epoca che si vive non si porrebbe, per altro, allo stesso modo in cui si darebbe per le compagini subalterne. Nel primo caso non sembrerebbe strettamente necessario un «tirocinio formale», nel secondo risulterebbe irrinunciabile e il problema si presenterebbe più acuto una volta considerate le «scuole tecniche professionali in tutti i gradi post-elementari» (Gramsci, 2017, p. 161). Di nuovo, non è accessorio constatare l'occorrenza del termine tirocinio in una nota industrialista nella quale Gramsci afferma: «la vita nell'industria domanda un tirocinio generale» (Gramsci, 1975, p. 2149).

3.

Nel paragrafo iniziale del *Quaderno 12*, quaderno composto da appena tre paragrafi e che raccoglie e integra note in origine stese nel *Quaderno 4*, concernenti gli intellettuali e le *quistioni scolastiche*, Gramsci, apportando al testo di prima stesura una non breve interpolazione, rileva «l'enorme sviluppo preso dall'attività e dall'organizzazione scolastica» nelle società moderne, legandolo alla dilatazione dell'«“intellettualità” di ogni individuo» e al conseguente tentativo di «moltiplicare le specializzazioni e di affinarle». Essendo la scuola «lo strumento per» generare gli intellettuali, il *carcerato* segnala la possibilità di «misurare» la «complessità della funzione intellettuale nei diversi Stati [...] dalla quantità delle scuole specializzate e dalla loro gerarchizzazione». E, aggiunge, si potrebbe avere «un termine di paragone nella sfera della tecnica industriale», giacché «l'industrializzazione di un paese» risulterebbe misurabile «dalla sua attrezzatura nella costruzione di macchine per costruire macchine e nella fabbricazione di strumenti sempre più precisi». Il dato quantitativo non va staccato da quello qualitativo, poiché «alla più raffinata specializzazione tecnico-culturale»

Pietro Maltese – *Istruzione e produzione nei Quaderni del carcere*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9442>



corrisponderebbe «la maggiore estensione possibile della diffusione dell'istruzione primaria e la maggiore sollecitudine per favorire i gradi intermedi al più gran numero» (Gramsci, 1975, p. 1516). Ciò non resterebbe senza «inconvenienti». «Dare all'alta cultura e alla tecnica superiore una struttura democratica» (ossia implementare misure per accrescere la popolazione scolastica in sistemi educativi che non blocchino sbocchi verso gradi e livelli più elevati) implicherebbe, infatti, l'emergenza di «crisi di disoccupazione degli strati medi intellettuali», fenomeno, questo, proprio delle «società moderne» (Gramsci, 1975, p. 1518) contrassegnate dall'ampliamento della «categoria degli intellettuali» e da una «formazione di massa» responsabile di avere «standardizzato gli individui e come qualifica individuale e come psicologia» e di avere provocato «gli stessi fenomeni» rilevabili «in tutte le altre masse standardizzate: concorrenza, [...] superproduzione scolastica» (oggi detta inflazione delle credenziali formative), «emigrazione». Ed è importante sottolineare la pregnanza del paragone tra le masse intellettuali standardizzate e la standardizzazione delle masse impegnate nella produzione in serie. L'estensione, «nel mondo moderno», della «categoria degli intellettuali» e l'elaborazione, da parte del «sistema sociale democratico-burocratico», di «masse imponenti» in possesso di qualifiche intellettuali non sarebbero, a dire di Gramsci, «tutte giustificate dalle necessità sociali della produzione», bensì pure «dalle necessità politiche del gruppo [...] dominante», costretto ad «assegnare taglie ingenti sul reddito nazionale» (Gramsci, 1975, p. 1520) ad agglomerati intellettuali momentaneamente irricevibili nel sistema produttivo e impiegati in mansioni, al postutto, improduttive. In effetti, in Italia, la disoccupazione intellettuale è una costante e dal ragionamento dell'intellettuale comunista emerge come questi non aderisca a posizioni ingenuamente funzionaliste, tali per cui l'ampliamento dei sistemi di istruzione (e in termini di offerta formativa e in quelli di aumento della popolazione dei loro gradi superiori) dipenderebbe da – o comunque sarebbe sistematicamente correlato con – una modernizzazione del sistema economico e una crescente domanda di lavoro intellettuale. Al contrario, Gramsci problematizza tale rapporto – sicché non è detto che l'offerta segua la domanda ed è immaginabile che alle volte quest'ultima venga adeguata alla prima per le esigenze di un blocco storico dominante di mantenere il consenso elargendo posti improduttivi. Per dirla con Barbagli, sarebbe opportuno osservare «lo sviluppo» o «il ristagno dell'istruzione» quali risultati dei «rapporti di forza fra i [...] gruppi sociali e» delle «lotte» da questi condotte «per mantenere o migliorare la

Pietro Maltese – *Istruzione e produzione nei Quaderni del carcere*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9442>



propria posizione nel» meccanismo «della stratificazione sociale» (Barbagli, 1974, p. 16). Occorrerebbe, in tal senso, non sottovalutare il «dilemma selezione-socializzazione» che attanaglia il decisore politico in ordine all'organizzazione dell'istruzione:

per funzionare [...] come strumento di controllo sociale, un sistema scolastico deve essere strutturato in maniera [...] da svolgere in modo equilibrato queste due funzioni [...] Se dà troppo peso alla selezione, ed ha di conseguenza un struttura interna chiusa, corre il rischio di non far passare al suo interno un numero sufficientemente grande di giovani per un numero sufficiente di anni, cioè di non svolgere adeguatamente la funzione di socializzazione [...]. Se [...] dà troppa importanza alla funzione di socializzazione e si presenta [...] con una struttura interna aperta, corre il rischio di non svolgere in modo adeguato la funzione di selezione e [...] di produrre un surplus di personale qualificato (Barbagli, 1974, p. 21).

Tornando a Gramsci, discutendo della creazione della «più larga base possibile per la selezione e l'elaborazione delle più alte qualifiche intellettuali» (Gramsci, 1975, p. 1518), questi ricorre nuovamente a lemmi usati nelle note industrialiste. Nel *Quaderno 22* può leggersi dell'«elaborazione» di «un nuovo tipo umano conforme al nuovo tipo di lavoro e di processo produttivo» (Gramsci, 1975, p. 2146) e nel paragrafo centrale dello stesso quaderno, per discutere della formazione «dell'uomo adatto ai nuovi tipi di civiltà», ovvero «alle nuove forme di produzione e di lavoro», sono accostate, quasi si trattasse di sinonimi, «selezione o “educazione”» (Gramsci, 1975, p. 2161), mentre, in un nota immediatamente successiva, Gramsci allude a una «selezione forzata» tale da comportare l'eliminazione di «parte della vecchia classe lavoratrice» (Gramsci, 1975, p. 2165). Né sfugge la tonalità, per così dire, biopolitica del termine selezione, consonante con quel «linguaggio della vita» e delle «scienze della vita» usato negli anni ordinovisti e su cui ha puntato i riflettori qualche tempo fa Ciliberto. Un lessico, secondo Ciliberto, nei *Quaderni*, sì, «ridimensionato», trasfigurato e dislocato sino a perdere la sua «dimensione biologico-vitale» e farsi metafora, ma che perdura e ha una sua importanza (Ciliberto, 1989, pp. 692-693). Non può escludersi che esso, oltre che dal brodo di coltura bergsoniano, provenga da letture quale è quella della turatiana «Critica Sociale», che «si concentra [...] su [...] branche del sapere» legate ai problemi della «salute pubblica» e dell'«igiene sociale» sorti in concomitanza con quello sviluppo

Pietro Maltese – *Istruzione e produzione nei Quaderni del carcere*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9442>



industriale nei cui riguardi le scienze sociali svolgerebbero «un ruolo di proflassi» (Filippini, 2015, p. 41).

Continuando la diagnosi sulla formazione di intellettuali nel mondo moderno, Gramsci sembra individuare le scaturigini del moltiplicarsi delle scuole specializzate nella progressiva complessità di «tutte le attività pratiche» e nell'intrecciarsi sempre più profondo di scienza e vita – fenomeni che avrebbero causato la creazione di «intellettuali specialisti di grado più elevato» incaricati di insegnare nelle scuole atte alla produzione di intellettuali specializzati. Da qui l'affiancarsi, accanto alla scuola tradizionale «umanistica», di un «sistema di scuole particolari di vario grado, per intere branche professionali» (Gramsci, 1975, p. 1530). Sennonché, ciò sarebbe avvenuto caoticamente, senza un piano, con l'effetto di far esplodere una «crisi del programma e dell'organizzazione scolastica», da ritenersi «un aspetto» d'una «crisi organica più [...] generale», inscindibile dalla sfera della produzione. È, in origine, «l'emergenza del nuovo tipo di intellettuale urbano» (Gramsci, 1975, p. 1531), «concreciut[o] con l'industria e [...] legat[o] alle sue fortune» – si pensi ai «tecnici di fabbrica» (Gramsci, 1975, p. 1521) –, a far sorgere le scuole tecniche. La qual cosa avrebbe «messo in discussione» l'«indirizzo [...] umanistico della cultura generale fondata sulla tradizione greco-romana», disarticolato il prestigio e la sostanza egemonica «di una determinata forma di civiltà», dato il là alle «tendenz[e] di abolire ogni tipo di scuola “disinteressata”» – lasciandone «un esemplare ridotto per una [...] elite» – e di «diffondere le scuole professionali specializzate in cui il destino dell'allievo e la sua futura attività sono predeterminate» (Gramsci, 1975, pp. 1531-1532). A questo punto, Gramsci richiama in causa la scuola unica, di cui aveva già parlato non solo nella nota del *Quaderno 1* di cui s'è discusso e in quelle del *Quaderno 4* riprese nel 12, ma pure nel paragrafo 188 del *Quaderno 8*, laddove essa viene considerata la potenziale «radice» per incrementare la «cultura scientifica delle masse nazionali-popolari» e, in questo modo, contribuire al ricongiungimento di «teoria» e «pratica», «lavoro intellettuale» e lavoro «industriale» (Gramsci, 1975, p. 1055). Ciò detto, nel *Quaderno 12* scrive: «la crisi avrà una soluzione» (Gramsci, 1975, p. 1531) – in prima stesura: «avrà certamente una soluzione» (Gramsci, 2017, p. 782) – la quale «razionalmente» non potrebbe che «seguire questa linea: scuola unica iniziale di cultura generale, umanistica, formativa, che contemperi [...] lo sviluppo della capacità di lavorare manualmente», ma qui, tra parentesi, precisa «tecnicamente, industrialmente», insieme a quello del «lavoro

Pietro Maltese – *Istruzione e produzione nei Quaderni del carcere*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9442>



intellettuale». Solo al termine della scuola unica, «attraverso esperienze ripetute di orientamento professionale, si passerà a una delle scuole specializzate o al lavoro produttivo» (Gramsci, 1975, p. 1531). È, innanzitutto, da segnalare l'uso del verbo futuro (*si avrà*), che dà al ragionamento un tono previsionale (Manacorda, 1970, p. 203) e lo qualifica quale analisi della tendenza. Alla tendenza alla specializzazione professionalizzante si oppone la contro-tendenza della scuola unica. È chiaro che la seconda sia vista favorevolmente, ma non può parlarsi propriamente di proposta se non in una chiave marxiana, per cui un'eventuale soluzione è immanente (anche nelle forme di una negazione) allo stato di cose esistenti. Immanente ma non meccanicamente garantita poiché dipendente dalle volontà coagulatesi in un blocco che esprime una posizione e si impegna per affermarla. Marxianamente, il movimento storico è sottoposto a una «logica della determinazione specifica» (Basso, 2018, p. 80) che non ingabbia l'attività di individui e gruppi, ma, certo, la ancora a circostanze ben precise: «gli uomini fanno la propria storia, ma non la fanno in modo arbitrario, in circostanze scelte da loro stessi, bensì nelle circostanze che essi trovano immediatamente davanti a sé, determinate dai fatti e dalla tradizione» (Marx, 1948, p. 257), che possiedono una loro singolarità e sono il prodotto di una processualità, di un'articolazione strutturale di lungo periodo le cui principali giunture possono essere indagate dalla critica dell'economia politica. Si tratta, allora, di «tenere insieme struttura e congiuntura, analisi complessiva [...] e comprensione della situazione specifica [...] sulla base di un'instabilità essenziale, cosicché la contingenza politica non viene immediatamente dedotta dalla struttura» (Basso, 2019, p. 94).

Nella seconda parte della prima nota del *Quaderno 12*, Gramsci scende nei particolari della scuola unica – definita «di formazione umanistica», ma intendendo il «termine umanismo in senso largo». Qui è sufficiente ricordare come essa sia pensata quale corso che racchiude i gradi dell'istruzione primaria e secondaria (sia inferiore, sia superiore) comprimendone considerevolmente la durata, al punto da immaginare un'uscita da esso all'età di 15-16 anni. Si tratterebbe d'una scuola rapida e faticosa, i cui primi anni si contraddistinguerebbero per un «indirizzo dogmatico» («da temperare e fecondare») (Gramsci, 1975, pp. 1534-1535) finalizzato a «disciplinare, [...] a livellare, a ottenere una certa specie di “conformismo [...] dinamico”», a raggiungere una sorta di «“collettivizzazione” del tipo sociale» (Gramsci, 1975, p. 1537). È evidente, di nuovo Gramsci sta parlando il linguaggio del fordismo. Benché il lemma non compaia nel

Quaderno 22 e un testo del *Quaderno 5* intitolato *Americanismo* in cui Gramsci nomina il «conformismo» (Gramsci, 1975, p. 634) resti di prima stesura, il tema investe l'incorporazione del «singolo individuo [...] nell'uomo collettivo» a mezzo d'una «pressione educativa» tale da far «diventare “libertà” la necessità e la coercizione» (Gramsci, 1975, p. 1566) e proprio la questione dell'uomo collettivo è al centro del discorso sul fordismo (Mancina, 1994) e sulla possibilità di rovesciarne il senso per dare vita a un americanismo «non di marca americana» (Gramsci, 1975, p. 2179). Non a caso, nel *Quaderno 22* il taylorismo-fordismo viene giudicato «il maggiore sforzo collettivo verificatosi finora per creare con rapidità inaudita [...] un nuovo tipo di lavoratore e di uomo» (Gramsci, 1975, p. 2165). Considerato che conformismo significa «niente altro che “socialità”» (Gramsci, 1975, p. 720), che si sia sempre «conformisti di un qualche conformismo» (Gramsci, 1975, p. 1376) e che a partire dal *Quaderno 6* il termine non ha più solo il significato corrente e assume anche «una curvatura particolare, che lo porta a far parte della famiglia di lemmi connessi alla visione [...] dell'ideologia come concezione del mondo» (Liguori, 2009, p. 151), pertanto a rappresentare uno strumento concettuale per una «teoria della formazione [...] individuale (intrapsichica oltre che legata ai processi di socializzazione)» (Boeri, 1999, p. 143), non è senza interesse ricordare come in un testo di unica stesura del *Quaderno 7* Gramsci alluda a un «“conformismo” dal basso» scaturito e reso possibile dallo «sviluppo delle forze economiche sulle nuove basi» (Gramsci, 1975, p. 863). D'altronde, una scuola che rielabori forme di conformismo dinamico e «proposto» (Gramsci, 1975, p. 1110) implicherebbe l'avvio «di nuovi rapporti tra lavoro intellettuale e lavoro industriale non solo nella scuola, ma in tutta la vita sociale» (Gramsci, 1975, p. 1538).

4.

Nel secondo paragrafo del *Quaderno 12*, Gramsci muove dalla critica ad alcuni elementi della Riforma gentiliana per giungere a declinare il compito della scuola nei termini di una lotta per affermare nella coscienza dell'educando intriso di folclore una «concezione più moderna, i cui elementi [...] fondamentali» sarebbero «dati dall'apprendimento dell'esistenza delle leggi della natura come qualcosa di oggettivo e di ribelle a cui occorre adattarsi per dominarle e delle leggi civili e statali [...] prodotto di un'attività umana», perciò modificabili. Il tema è il lavoro, servendo il secondo fascio di leggi a organizzare

«gli uomini nel modo storicamente più conforme a dominare» le seconde. Gramsci vede nel lavoro «il modo proprio dell'uomo di partecipare attivamente alla vita della natura per trasformarla e socializzarla». Lavoro definito «attività teorico-pratica» (Gramsci, 1975, pp. 1540-1541) – in prima stesura solo «attività pratica» (Gramsci, 2017, p. 804) – e «principio educativo immanente nella scuola elementare» in quanto «l'ordine sociale e statale» sarebbe «dal lavoro introdotto e identificato» in quello «naturale». Il principio pedagogico del lavoro creerebbe «i primi elementi di una intuizione del mondo [...] liberata da ogni magia e stregoneria», dando «l'appiglio allo sviluppo ulteriore di una concezione storica, dialettica, del mondo» (Gramsci, 1975, p. 1541). E va rilevato come, nei primi del Novecento, alcuni commentatori delle nuove forme di produzione sottolineassero come il lavoro operaio nonostante tutto sviluppasse l'intelligenza per il fatto di richiedere il «ricorso a termini misurabili di causa ed effetto» e di instillare un «orientamento causale» antitetico a una concezione mitica del mondo (Accornero, 1994, pp. 77-79). Al fine di combattere quest'ultima, la scuola e il maestro avrebbero il «compito» di «accelerare» e «disciplinare la formazione del fanciullo» (Gramsci, 1975, p. 1542). E, ancora, preme rilevare come i temi dell'accelerazione e del disciplinamento siano tipicamente fordisti. Basti citare un paragrafo del *Quaderno 22* che muove da una critica a Trotskij, laddove Gramsci stigmatizza gli eccessi di volontarismo del dirigente bolscevico e, al contempo, constata la correttezza della sua idea di «dare la supremazia, nella vita nazionale, all'industria e ai metodi industriali, di accelerare [...] la disciplina e l'ordine della produzione» (Gramsci, 1975, p. 2164). A fronte di «preoccupazioni [...] giuste» da parte del sostenitore della *rivoluzione permanente*, nonché della correttezza della scelta di indagare l'industrialismo prendendo in esame, in scritti apparsi nel '23 sulla «Pravda», fattori culturali, legati alla sedimentazione di abitudini quotidiane, la tara della sua proposta risiederebbe nell'eccesso di coercizione, nel non avere contemplato l'esigenza di *temperare e fecondare* l'indirizzo (inizialmente per forza di cose) dogmatico. Problemi dell'industrialismo, dell'affermazione d'una società caratterizzata da un modo di produzione che richiede robuste trasformazioni caratteriali, e problemi pedagogici sembrano isomorfici, così come isomorfiche appaiono le eventuali soluzioni razionali. Così potrebbe, forse, spiegarsi il giudizio tutto sommato benevolo, nel *Quaderno 12*, sul modo educativamente efficace in cui la Legge Casati avrebbe organizzato la scuola media. È un giudizio, a una prima lettura, sorprendente. Casati era un moderato, un

Pietro Maltese – *Istruzione e produzione nei Quaderni del carcere*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9442>



conservatore. La Legge che porta il suo nome divideva istruzione classico-umanistica (per le *élites*) e istruzione tecnica, non ponendo attenzione a quella professionale (per i ceti subalterni), ma non è la prima volta che Gramsci ha parole indulgenti nei confronti di Casati. In un articolo del gennaio del '16, ad esempio, discute delle scuole tecniche «istituite con criteri democratici dal ministro Casati» e, dipoi, «snaturate», «diventate superfetazioni delle scuole classiche» e «sfogatoio innocente della impiegomania piccolo-borghese», nonché, di fatto, escludenti le compagini subalterne (ad esempio a causa dell'innalzamento delle tasse) (Gramsci, 1958, pp. 58-59). Per comprendere tale passaggio, vanno riprese le considerazioni di Urbani, il quale fa notare come l'istituzione casatiana della «nuova scuola tecnica moderna» fosse legata «all'incipiente sviluppo industriale» e, malgrado le «evidenti limitazioni», fosse concepita quale scuola di cultura generale e speciale, la quale, stando al suo regolamento di attuazione, permetteva, peraltro, di accedere alla Facoltà di Scienze ove se ne fosse completato l'*iter* frequentando, nel grado superiore, la sezione fisico-matematica. Per un Gramsci polemico verso le scuole «grettamente» professionali, «lo schema della legge [...] poteva», insomma, secondo Urbani, «apparire “democratico”» o, comunque, preferibile rispetto alla successiva declinazione (anche prima della Riforma del '23) «aridamente specialistica» delle scuole tecniche (Urbani in Gramsci, 1967, pp. 151-152). Tuttavia, non sembra che il giovane intellettuale socialista contesti la specializzazione dell'istruzione tecnica, quanto piuttosto che essa sia diventata una copia sbiadita di quella classica volta a soddisfare aneliti socio-professionali piccolo-borghesi. E se, in letteratura, vi è chi sottolinea una torsione della didattica e del curricolo delle scuole e degli istituti tecnici in una chiave per lo più «pratico-esercitativa» (Santoni Rugiu, 2007, pp. 69-70), vi è, al medesimo tempo, chi segnala alcuni «piccoli ma significativi» provvedimenti, esitati tra il 1871 e il 1876, tendenti a deprofessionalizzare questo settore (Barbagli, 1974, pp. 101-104). Già dal 1861 il Ministero dell'Agricoltura, dell'Industria e del Commercio acquisirà, è vero, la giurisdizione degli istituti tecnici, ma nel 1878 essa tornerà al Dicastero della Pubblica Istruzione. Ciò che è certo è che, anche a motivo di una legislazione «incerta» e costantemente «in evoluzione» (Ambrosoli, 1990, p. 112), l'istruzione tecnica manterrà ambiguità strutturali in ordine ai suoi obiettivi formativi. Se, inoltre, è stata ampiamente indagata la continuità tra Legge Casati e Riforma del '23, non possono passare sotto silenzio le considerazioni di studiosi quali Barbagli, tali da spiegare il giudizio positivo di Gramsci. Per Barbagli, il sistema

Pietro Maltese – *Istruzione e produzione nei Quaderni del carcere*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9442>



casatiano era *relativamente aperto*, possedendo «una struttura interna» che favoriva «l'affluenza al livello universitario di un numero di studenti relativamente alto». E in effetti nel modello casatiano non c'è «differenziazione interna» al livello primario (così non era in altri paesi), non vi sono scuole di scarico (a vicolo cieco) (Barbagli, 1974, pp. 81-83), il grado inferiore dell'istruzione tecnica è gratuito. Per non dire che, sebbene la classe dirigente della seconda metà dell'Ottocento pose in essere un sistema relativamente aperto al fine di realizzare «*il controllo sociale attraverso l'istruzione*» e non «*attraverso l'ignoranza*» (Barbagli, 1974, p. 86), l'attenzione verso la scuola tecnica era la cifra di una visione prospettica tutto sommato lungimirante, la quale, a fronte della bassa domanda di tecnici da parte del sistema economico-produttivo, riteneva di innalzarla (e così di modernizzare il paese) tramite l'offerta di forza-lavoro tecnicamente qualificata. La classe politica dello Stato liberale credeva, cioè, di «anticipare e stimolare» la domanda economica attraverso le politiche scolastiche (Barbagli, 1974, p. 95). Né è da sottovalutare il successo, in termini di numero di iscritti, conseguito negli anni dall'istruzione tecnica, la quale s'era trasformata in un affollato (e assai problematico) strumento di mobilità, esorbitando gli obiettivi a essa assegnati dal legislatore. Benché solo una minoranza degli iscritti al grado inferiore frequentasse quello superiore e adisse alle facoltà universitarie consentite per legge ai loro diplomati, quel canale «aveva sfondato la barriera eretta dalla legge Casati fra scuole di cultura e scuole professionali» (Charnitzky, 1994/1996, p. 40). Si capisce allora l'azione conservatrice di Gentile: abolizione della scuola tecnica, sua sostituzione con una scuola di scarico per le classi popolari (la scuola complementare), riconfigurazione del settore tecnico dell'istruzione con istituti inferiori e superiori (il primo del quale con lo studio del latino).

Il giudizio positivo sulla Legge Casati presente nel *Quaderno 12* non chiama, comunque, esplicitamente in causa l'istituzione delle scuole tecniche, ma il «fatto che il suo organamento» (sotto il profilo curricolare) fosse «espressione [...] di un clima culturale diffuso» (Gramsci, 1975, p. 1543) e che la critica neoidealistica ai suoi programmi, condotta sotto il segno dell'antinozionismo, fosse fuori fuoco in quanto elaborata senza considerare le condizioni socio-culturali entro le quali essi videro la luce. Muove da qui una *digressione* sullo studio delle lingue morte sovente fraintesa e citata per difendere quegli insegnamenti che anche Gramsci avrebbe sostenuto. Alla fine della *digressione*, Gramsci nega, però, «che il latino e il greco, come tali, abbiano qualità

intrinsecamente taumaturgiche nel campo educativo. È tutta la tradizione culturale, che vive anche e specialmente fuori della scuola, che in un dato ambiente produce tali conseguenze. [...] Bisognerà sostituire il latino e il greco come fulcro della scuola formativa e lo si sostituirà, ma non sarà agevole» (Gramsci, 1975, p. 1546). Chiarito che il discorso sul latino e sul greco non ne costituisce una difesa, preme sottolineare, nella *digressione*, le occorrenze di lemmi o espressioni legate al lessico del fordismo e al linguaggio della vita. Innanzitutto, Gramsci giustifica la «meccanicità dello studio grammaticale» delle lingue morte non solo perché almeno in passato essa «era avviata dalla prospettiva culturale», ma pure perché in studi di questo tipo la meccanicità gli appare indispensabile per «far contrarre [...] abitudini [...] di esattezza, di compostezza anche fisica, di concentrazione psichica su [...] soggetti che non si possono acquistare senza una ripetizione meccanica di atti disciplinari e metodici. Uno studioso di quarant'anni sarebbe capace di stare a tavolino sedici ore di seguito, se da bambino non avesse coattivamente, per coercizione meccanica, assunto le abitudini psicofisiche appropriate?» (Gramsci, 1975, pp. 1543-1544). Della «“ripetizione” paziente e sistematica» quale «principio metodico fondamentale» per incidere pedagogicamente sul senso comune Gramsci aveva già parlato nel febbraio del 1930, specificando, però, «la ripetizione non meccanica» (Gramsci, 2017, p. 38). Inoltre, nell'estate del '32 aveva riconosciuto nella «ripetizione [...] il mezzo didattico più efficace per operare sulla mentalità popolare» (Gramsci, 1975, p. 1392), mentre in un testo di prima stesura del febbraio del 1933, polemizzando con il fenomeno dell'autodidattismo, aveva evocato «abitudini [...] fisiche e tecniche che si assimilano con la ripetizione» (Gramsci, 1975, p. 1730). Questi tre passaggi precipitano il discorso sulla ripetizione nel campo d'una nuova idea di «operosità filosofica» (Gramsci, 1975, p. 1330) tale da ratificare il nesso tra verità e praxis e qualificare il problema politico-filosofico come problema pedagogico. Nella *digressione*, tuttavia, il tema della ripetizione sembra appartenere all'universo del fordismo, in quanto *ripetizione meccanica* funzionale ad acquisire abitudini psicofisiche. E della loro acquisizione si discute con parole simili in un paragrafo del *Quaderno 22* («Animalità» e *industrialismo*) così come in un'altra nota del medesimo quaderno dove si ragiona sulle «abitudini individuali» al nuovo modo di produzione e di vita acquisibili non solo per mezzo della «coercizione», sibbene pure per il tramite del «contemperamento della coazione (autodisciplina) e della persuasione» (Gramsci, 1975, p. 2173).

Pietro Maltese – *Istruzione e produzione nei Quaderni del carcere*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9442>



Dopo la *digressione* e dopo avere biasimato «il moltiplicarsi di tipi di scuola professionale», colpevole di «eternare le differenze tradizionali» e purtuttavia percepito come democratico in ragione delle sue «stratificazioni interne» (Gramsci, 1975, p. 1547), Gramsci torna a utilizzare lemmi industrialisti e allude alla necessità di diffondere nel senso comune l'idea che lo «studio» costituisca «un mestiere [...] molto faticoso, con un suo speciale tirocinio, oltre che intellettuale, anche muscolare-nervoso», e debba essere rappresentato quale «processo di adattamento» (Gramsci, 1975, p. 1549). Ciò che potrebbe essere equivocato dalle classi subalterne, con conseguente decifrazione della fatica inerente alla formazione scolastica quale «trucco» a loro danno». Sono problematiche spinose, che in una «nuova situazione» potrebbero farsi «asprissime», non potendosi «render facile ciò che non può esserlo senza essere snaturato». A questo punto, il piano dell'analisi slitta a quello della costruzione di inedite forme sociali: «Se si vorrà creare un nuovo strato di intellettuali, fino alle più grandi specializzazioni, da un gruppo [...] che tradizionalmente non ha sviluppato le attitudini conformi, si avranno da superare difficoltà inaudite» (Gramsci, 1975, p. 1550). È, sì, verosimile che Gramsci si stia anche riferendo a una mutata articolazione sociale in cui una compagine subalterna si appresti ad acquisire specializzazioni per la cui formazione non possieda un corredo abitudinario adeguato. Cionondimeno, decodificare questo passaggio come se il riferimento implicito fosse il socialismo non è probabilmente corretto. Piuttosto, chi scrive è propenso a ritenere che, in generale, nel moderno mondo fordista si pongano, per Gramsci, contraddizioni e difficoltà causate dall'aumento necessario della potenza intellettuale della forza lavoro. Questo aumento è nell'ordine delle cose. È essenziale che la classe operaia apprenda alcuni rudimenti tecnici anche solo per non «guastare le macchine», per dirla con Bucharin. Questa forza-lavoro dovrà essere formata negli stabilimenti scolastici, ma tali questioni vengono eluse dalla Riforma gentiliana, che, anti-storicamente, si propone di falcidiarne la popolazione sia nei rami incaricati di formare le classi dirigenti, sia in quelli che, da Casati in poi e pur tra mille difficoltà, avevano costituito un modesto, ma non trascurabile, veicolo di mobilità sociale.

5.

Nell'ultimo paragrafo del *Quaderno* 12, muovendo dall'ipotesi dell'inesistenza di «attività uman[e]» del tutto prive di «intervento intellettuale», Gramsci afferma l'impossibilità e absurdità di «separare l'homo faber dall'homo sapiens» (Gramsci, 1975,

p. 1550). Impossibilità indiscutibile nel mondo moderno, caratterizzato dalla stretta connessione di scienza e vita e dall'innalzamento delle richieste di lavoratori in possesso di qualifiche tecniche e intellettuali nonostante il tentativo taylorista di ricondurre l'esperienza del lavoro operaio a una microfunzione di dettaglio e di radicalizzare la separazione tra esecuzione e progettazione di un compito. Se questo è il quadro, una razionale «politica dell'istruzione» non potrebbe limitarsi a migliorare «le capacità manuali e intellettuali», ma dovrebbe «puntare anche ad una ridefinizione del *rapporto* tra attività teorico-pratica e attività intellettuale» (Bernhard, 1995, p. 105).

Più avanti, rivendicando la modernità e giustizia dell'esperienza dell'«Ordine Nuovo» relativamente al progetto di «sviluppare» un «nuovo intellettualismo [...] conforme allo sviluppo delle forme reali di vita», Gramsci sostiene: «nel mondo moderno l'educazione tecnica, strettamente legata al lavoro industriale anche il più primitivo o squalificato, deve formare la base del nuovo tipo di intellettuale» (Gramsci, 1975, p. 1551). Si tratta di considerazioni che potrebbero apparire bizzarre per chi coltivasse un'immagine dell'intellettuale comunista quale paladino della cultura classica. D'altro canto, le pagine del terzo paragrafo del *Quaderno* 12 vanno ben intese per non commettere l'errore opposto di raffigurare un Gramsci perniciosamente lavorista e produttivista, propugnatore d'una proposta pedagogica tutta appiattita sull'esistente, tutta orientata all'adeguazione delle strutture e dei programmi scolastici alle strutture e alle tendenze dell'universo economico-produttivo. Difatti, l'educazione tecnica cui si allude è umanistica nel senso ampio del termine, luogo di giuntura di lavoro manuale (inteso *tecnicamente, industrialmente*) e intellettuale.

«Il modo di essere del nuovo intellettuale», scrive Gramsci al termine del quaderno, «non può più consistere nell'eloquenza [...], ma nel mescolarsi attivamente alla vita pratica, come costruttore, organizzatore, “persuasore permanentemente” perché non puro oratore – e tuttavia superiore allo spirito astratto matematico; dalla tecnica-lavoro giunge alla tecnica-scienza e alla concezione umanistica storica, senza la quale si rimane “specialista” e non si diventa “dirigente” (specialista + politico)» (Gramsci, 1975, p. 1551). E non è inutile ricordare come una figura avvicicabile a quella dello specialista+politico emerga, secondo alcuni commentatori, in un autore considerato (fino a qualche anno addietro) lontanissimo da Gramsci: Foucault. Nel 1972, nel corso di una conversazione con Deleuze intorno agli intellettuali e il potere e, poi, in una intervista del 1976 coeva all'avvio della fase biopolitica del suo programma di ricerca,

Foucault discute di un'inedita tipologia di intellettuale affiorata nel corso del Novecento: l'*intellettuale specifico*. In effetti, senza affrontare complessivamente la materia delle eventuali affinità tra i due autori (Kreps, 2015), alcuni tratti dell'intellettuale specifico e dell'intellettuale specialista+politico appaiono accostabili (Said, 1996). Rispetto a quello che lo studioso francese chiama *intellettuale universale*, l'intellettuale specifico – per il quale si dà «un nuovo tipo di legame fra la teoria e la pratica» (Foucault, 1977, p. 20) – non è portatore di un messaggio totale e totalizzante da elargire alle masse al fine di svelare loro verità che, da sole, non saprebbero cogliere. Piuttosto, è sapiente in termini locali, regionali, settoriali. Dispone di competenze tecniche in aree specifiche, in professioni particolari. La sua prerogativa non è di scrivere libri che illuminino intorpidite coscienze di collettività rese docili da inganni ideologici, in quanto, operandosi l'eventuale sua «politicizzazione a partire» da un'«attività specifica [...], la soglia della scrittura, come segno sacralizzante dell'intellettuale, scompare» (Foucault, 1977, p. 21). Poiché l'intellettuale specifico non rivela la verità di contro a una realtà falsa, le sue procedure di produzione enunciativa non potrebbero leggersi ricorrendo alla griglia di intelligibilità scienza vs. ideologia. La retorica e l'arte oratoria dell'intellettuale universale gli sono, inoltre, estranee. Alla resa dei conti, chiunque, a livello professionale, eserciti e metta a valore una qualche qualifica intellettuale, potrebbe ritenersi intellettuale specifico, «oggetto» e contemporaneamente «strumento» del potere (Foucault, 1977, p. 109) e, per questo, potenzialmente vicino a lotte concretissime che possono sfuggire alla condanna della marginalità, della molecolarità incapace di rapportarsi ad altre marginalità, ad altre molecolarità, ad altre lotte specifiche, mettendo in discussione le procedure veridizionali e i processi di produzione enunciativa dei regimi di verità. Per l'intellettuale specifico, «il problema [...] è di cambiare [...] il regime politico, economico, istituzionale di produzione della verità» (Foucault, 1977, p. 27) che produce soggettività, che dà un'anima-«prigione» al corpo (Foucault, 1975/1976, p. 33). L'intellettuale specifico, il quale è sia specialista che politico, connette il proprio eventuale lavoro regionale e locale di critica ad altre esperienze di critica altrettanto regionali e locali, mostrando «la contingenza dei processi di costituzione del soggetto e dei regimi di verità storicamente determinati e, dunque», fornendo «solo degli strumenti e non dei paradigmi per la libera creazione di sé». Egli «non prescrive alcun contenuto [...]. Quello che può

apparire un eccesso di formalismo, [...] contiene una indispensabile indicazione normativa: la preferibilità della libertà al dominio» (Petrillo, 2013, p. 141).

6. Conclusioni

Le finalità di questo intervento erano limitate: non discutere *complessivamente* del principio educativo gramsciano, della sua «pedagogia della praxis» (Pagano, 2013, pp. 75-80), né ragionare sulla sua funzione e pregnanza all'interno della *complessiva* architettonica della filosofia della praxis, ma segnalare una serie di nessi, di analogie, di usi linguistici. Né intenzione dello scrivente era quella di presentare un Gramsci che, *sempre*, quando medita sul pedagogico guarda al mondo della fabbrica, quanto piuttosto di illuminare la trama che, in alcuni passaggi dei *Quaderni*, viene talora più o meno sotto-traccia elaborata in ordine ai problemi dell'istruzione, della stratificazione sociale, della produzione. Una trama, ben intesi, non riduzionistica e non economicistica e proprio per questo ancora oggi dotata di spendibilità. Quest'ultima, in particolare, concerne il peculiare metodo gramsciano di osservazione dei fenomeni sociali e le peculiari modalità attraverso cui l'intellettuale sardo, a partire da un'analisi nient'affatto meccanicistica, ricava potenziali soluzioni razionali, potenziali sbocchi – tale è quello della scuola unitaria – che sono, sì, inscritti nella storicità, ma non possono mai dispiegarsi senza l'attivazione di processualità egemonico-pedagogiche.

Bibliografia

- Accornero A. (1994). *Il mondo della produzione*. Bologna: Il Mulino.
- Ambrosoli L. (1990), La scuola secondaria. in Cives G. (a cura di). *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Scandicci (FI): La Nuova Italia.
- Baldacci M. (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma: Carocci.
- Barbagli M. (1974), *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna: Il Mulino.
- Basso L. (2018). Materialismo e storia. Dall'Ideologia tedesca alle ultime riflessioni sulla comune russa. in Petrucciani S. (a cura di). *Il pensiero di Karl Marx. Filosofia, politica, economia*. Roma: Carocci.
- Benedetti G.-Coccoli D. (2018). *Gramsci per la scuola. Conoscere è vivere*, Roma: L'Asino d'Oro.
- Bernhard A. (1993). Educazione ed egemonia culturale. La critica di Gramsci alla riforma scolastica e alla pedagogia riformatrice internazionale e il suo modello di scuola unitaria umanistica. in Borrelli M. (a cura di), *La pedagogia tedesca contemporanea*, vol. I, Cosenza: Pellegrini.
- Boeri M. G. (1992). Il «conformismo» nei Quaderni del carcere, *Studi sulla Formazione*, 2, pp. 125-144.
- Charnitzky J. (1944). *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*. Scandicci (FI): La Nuova Italia (*Die Schulpolitik des faschistischen Regimes in Italien 1922-1943*, Tübingen: Max Niemeyer, 1944).
- Ciliberto M. (1989). Gramsci e il linguaggio della «vita». *Studi Storici*, 3, pp. 679-699.
- Filippini M. (2015), *Una politica di massa. Antonio Gramsci e la rivoluzione della società*. Roma: Carocci.
- Foucault M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi (*Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard, 1975).
- Foucault M. (1977). *Microfisica del potere*, Torino: Einaudi.
- Gramsci A. (1958). *Scritti giovanili 1914-1918*. Torino: Einaudi.

Pietro Maltese – *Istruzione e produzione nei Quaderni del carcere*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9442>



- Gramsci A. (1967). *La formazione dell'uomo. Scritti di pedagogia*. Roma: Editori Riuniti.
- Gramsci A. (1975). *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi.
- Gramsci A. (1996). *Lettere dal carcere 1926-1937*. Palermo: Sellerio.
- Gramsci A. (2017). *Quaderni del carcere 2. Quaderni miscellanei (1929-1935)*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Kreps D. (ed.) (2015). *Gramsci and Foucault. A Reassessment*. Farnham-Burlington: Ashgate.
- Liguori G. (2009). conformismo. in Liguori G.-Voza P. (a cura di). *Dizionario gramsciano 1926-1937*. Roma: Carocci.
- Manacorda M. A. (1965), *Il marxismo e l'educazione. Testi e documenti (1843-1964)*. vol. II. *La scuola sovietica*, Roma: Armando Armando.
- Manacorda M. A. (1970). *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*. Roma: Armando Armando.
- Mancina C. (1994). Individualità e conformismo in Gramsci. *Paradigmi*, 36, pp. 511-531.
- Marx K. (1948), *Il diciotto Brumaio di Luigi Bonaparte*, Roma: Edizioni Rinascita (*Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte*. 1852).
- Pagano R. (2013). *Il pensiero pedagogico di Antonio Gramsci*, Milano: Monduzzi.
- Petrillo S. (2013), Sapere, potere, libertà. La funzione dell'intellettuale in Foucault. *Lo Sguardo*, 13.
- Pizzolato N.-Holst J. D. (2017) (eds.). *Antonio Gramsci: A Pedagogy to Change the World*, Cham: Springer.
- Ricuperati G. (1973). La scuola nell'Italia Unita. in *Storia d'Italia*. vol. V. Torino: Einaudi.
- Said E. W. (1996), *Representations of the Intellectual*. New York: First Vintage Books.
- Santoni Rugiu A. (2007). *La lunga storia della scuola secondaria*. Roma: Carocci.
- Susi F. (2012). *Scuola, società, politica, democrazia. Dalla riforma Gentile ai Decreti delegati*. Roma: Armando.

Pietro Maltese – *Istruzione e produzione nei Quaderni del carcere*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9442>



Pietro Maltese è Ricercatore di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze Umanistiche, Università degli Studi di Palermo. Si è occupato del pensiero di Antonio Gramsci, del rapporto tra formazione e lavoro nel contesto della trasformazione postfordista, della torsione neoliberale dei sistemi di istruzione contemporanea. Tra le sue monografie: *Gramsci. Dalla scuola di partito all'anti-Bucharin* (2018), *L'università postfordista. Nuovi modi di produzione e trasmissione della conoscenza* (2014).

Contatto: pietromaltesepalermo@gmail.com