

Anna Cavaliere\*

“Anche lo studio è un mestiere”.

*Istruzione e lavoro a partire dagli scritti di Karl Marx e Antonio Gramsci.*

*Abstract:* The writings of Karl Marx highlight a relationship between work and the subject's education that can be summarized as follows: precise conditions are necessary for the workers, through work and education, to find the way to their liberation, without being alienated from the capitalist mode of production.

The Marxian proposal represents a demanding legacy for a part of twentieth-century theoretical reflection, which continues to devote much interest to the relationship existing between school, work and the process of liberation of the subaltern classes. One of the most original interpretations is provided by Antonio Gramsci, for whom the educational themes are central. The goal of this essay is to highlight how, in the writings of the Sardinian intellectual, the scholastic question is firmly connected to those of the formation and role of the intellectual class and the emancipation of the working class.

*Parole chiave:* Education, work, Gramsci, pedagogy, intellectuals

*Indice:* 1. Lavoro e libertà – 2. Si macellano fanciulli interi... – 3. La *quistione* scolastica in Gramsci – 4. Anche lo studio è un mestiere – 5. Vecchie e nuove pedagogie del lavoro

## 1. Lavoro e libertà

Nel corso dell'età moderna, quando pensa al lavoro, la riflessione teorica prende spesso le distanze dal pensiero antico.

Tanto nella cultura greca, quanto in quella romana, complice un modo di produzione fondato sulla schiavitù, si registra tra i pensatori un diffuso disprezzo nei confronti del lavoro materiale, ritenuto nient'affatto educativo ed anzi inadatto allo *status* degli uomini liberi. Aristotele, nel VII libro della *Politica*, riporta la contrapposizione tra *scholé* e *ascholia*, riconoscendo un carattere educativo solamente alla *scholé*, la quale consente di mettere in pratica la *diánoia*, ovvero la conoscenza discorsiva. Quest'ultima è prerogativa di chi non è impegnato a servire «perché la nascita della virtù e l'esercizio delle funzioni politiche esigono libertà dagli impegni di lavoro quotidiano»<sup>1</sup>.

A seguito del processo di ellenizzazione del mondo romano, la dicotomia *scholé/ascholia* giunge a Roma, attraverso il calco delle parole *otium* e *nec otium*. Lucio Anneo Seneca descrive l'*otium* come una solitudine contemplativa, l'attività formativa per eccellenza, la cura di sé, come dirà Michel Foucault, proprio rileggendo i testi di Seneca (Foucault 2004 [1984]: 49 ss).

L'immaginario medioevale considera il lavoro per lo più come un'attività strumentale, un dovere faticoso che scaturisce dalla condizione di peccato in cui l'uomo vive. Lo ritiene quindi sì necessario, ma non necessariamente formativo (così, ad esempio, Tommaso D'Aquino il quale considera la vita contemplativa e quella attiva sovraordinate rispetto al lavoro manuale)<sup>2</sup>.

---

\* Ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Politiche, Università di Salerno. [acavaliere@unisa.it](mailto:acavaliere@unisa.it)

<sup>1</sup> Aristotele, *Politica*, 1328 VII, b 9.

<sup>2</sup> Cfr. Barzaghi 1998:12-79.

## ANCHE LO STUDIO È UN MESTIERE

A partire dall'epoca rinascimentale la riflessione teologica e filosofica si sofferma, invece, sull'efficacia educativa del lavoro<sup>3</sup>.

Lo celebrano Leon Battista Alberti, il quale afferma che il lavoro riempie il lento scorrere delle ore e Marsilio Ficino, che lo ritiene fattore di espressione della pienezza umana. Secondo Ficino, il lavoro rende l'uomo simile a Dio, perché attraverso di esso l'essere umano agisce sulla natura, trasformandola (Alessandrini 2017: 195 e ss).

È però nel contesto protestante, come Max Weber mette in evidenza, che si pone in essere una sistematica valorizzazione del lavoro e si individua in esso un aspetto prettamente pedagogico (Weber 2007 [1805]).

Erasmus da Rotterdam, in aperta polemica con gli ordini mendicanti, giunge a considerare il lavoro un'attività obbligatoria per tutti gli individui abili; il motore dello sviluppo di una società; il primo dovere, nonché la misura di rispettabilità per ciascun cristiano, nonché una pratica rieducativa in senso stretto (egli ritiene infatti che, per "riabilitare" fannulloni, vagabondi e delinquenti possa essere assegnato loro forzatamente un lavoro e che sarebbe preferibile che questo fosse molto faticoso) (Cavaliere 2019, Cap. II).

La concezione del lavoro come fattore educativo continuerà a godere di una certa fortuna nel senso comune occidentale nei secoli successivi. Jean-Jacques Rousseau, nell'*Emilio*, affiderà al lavoro un ruolo di primo piano nella pratica educativa. Riterrà il lavoro manuale, in particolare, in grado di affinare le conoscenze tecniche, ma anche di forgiare il carattere e la personalità del bambino, affinandone la socialità<sup>4</sup> «perché se invece di inchiodare il fanciullo sui libri lo faccio lavorare in officina, l'attività delle mani gioverà alla sua mente: diventerà filosofo credendo di essere diventato soltanto operaio» (Rousseau 1994 [1762]: 278).

Nel corso dell'Ottocento, il processo di industrializzazione rende però evidente il ruolo diversificato che il lavoro può assumere nell'esistenza dei soggetti. Sulla scorta della riflessione hegeliana, che considera il lavoro l'elemento cardine della dialettica servo-padrone, esso può essere considerato un fattore di riconoscimento, l'elemento costitutivo della soggettività ed anche un potente fattore di trasformazione della realtà<sup>5</sup>. Osservando le realtà di lavoro povero, ripetitivo, disumanizzante, tutt'altro che educativo a cui moltissimi adulti e bambini sono sottoposti (nelle industrie inglesi, nelle miniere francesi, nei campi di buona parte dell'Europa), il lavoro però comincia anche ad essere interpretato come il "luogo dell'alienazione" per eccellenza.

È questa la lettura che ne fornisce la riflessione marxiana e poi marxista, che declina in chiave eminentemente politica la posizione speculativa della dialettica servo-padrone e, sviluppando compiutamente l'intuizione presente nei testi di Hegel<sup>6</sup>, si sofferma proprio "su quella plebe, ai margini dello Stato, animata da sentimenti di odio e di ribellione, nei confronti dell'ordine

<sup>3</sup> Si tratta di una tendenza i cui segnali sono rintracciabili già nell'etica cittadina del basso medioevo: in particolare nella valorizzazione del lavoro artigianale, veicolo di emancipazione e di benessere economico. Sul tema, cfr. Fossier 2002, Cap. IV. In questo saggio, ci sia consentito di utilizzare i termini istruzione ed educazione in maniera interscambiabile, ritenendo l'educazione, sulle orme di John Dewey, come un processo psicologico ed al contempo sociologico: l'acquisizione, da parte di un individuo, del patrimonio culturale e civile accumulato nel corso dei secoli da parte del genere umano. Sul tema, cfr. Dewey 1954 [1897].

<sup>4</sup> Sul valore educativo del lavoro in Rousseau cfr. Potestio 2001.

<sup>5</sup> In uno dei passaggi più noti della *Fenomenologia dello Spirito*, Hegel individua nella dialettica servo-padrone, una lotta per il riconoscimento, un momento dell'autocoscienza ed insieme uno dei luoghi costitutivi della soggettività. Egli riconosce come fulcro di quella lotta proprio il lavoro, il quale le dà movimento e consente che i ruoli di servo e di padrone non possano ritenersi acquisiti una volta per tutte. Sul tema, cfr. Preterossi 2011, Cap. II. La questione del lavoro è centrale anche in Bodei 2014.

<sup>6</sup> Sottolinea il carattere alienante che, secondo Hegel, il lavoro può assumere Finelli 2009. Finelli ricorda il passaggio in cui Hegel, nel *Systementwurf I* del 1803-04, descrivendo il lavoro delle società industrializzate, mette in luce che "il lavoro diventa sempre più assolutamente morto, diventa lavoro-di-macchina, l'abilità del singolo diventa sempre più limitatamente limitata e la coscienza degli operai di fabbrica viene degradata fino all'estrema ottusità" (Hegel 1983:60). Per un'altra lettura interpretativa, nella letteratura italiana, Fornaro: 1978.

costituito"<sup>7</sup>. Il disvelamento marxista contribuisce a rafforzare la consapevolezza che non il lavoro *tout court* abbia valore educativo, ma che l'attività lavorativa possa agire in una direzione emancipativa solamente in determinate condizioni.

Karl Marx mette a fuoco una contraddizione nella relazione tra lavoro e formazione del soggetto che possiamo anticipare così: se il lavoro può rappresentare un luogo di formazione della persona, e perfino della sua liberazione, non può esserlo in qualsiasi circostanza. Sono necessarie precise condizioni perché il lavoratore, attraverso il lavoro e l'istruzione, trovi la strada per non essere risucchiato negli ingranaggi della produzione e alienato dal modo di produzione capitalistico. Questa osservazione rappresenta uno dei capisaldi della proposta pedagogica marxiana<sup>8</sup>.

## 2. Si macellano fanciulli interi...

In diversi punti della sua produzione teorica, Marx prende in esame la questione del lavoro dei fanciulli all'interno delle fabbriche<sup>9</sup>.

Egli descrive il destino dei giovani operai delle industrie tessili, in cui «per assicurarsi quelle dita dal tocco delicato si macellavano fanciulli interi, così come, nella Russia meridionale, si macella il bestiame da corna per ottenerne pelle e sego» Marx 2013 [1867]: 325. L'immagine cruenta della macellazione del bestiame gli appare la metafora più calzante per raccontare la vita dei bambini che lavorano in fabbrica, in una condizione paraschiavile. Nelle industrie di Nottingham, ad esempio, l'autore racconta che

Alle 2, 3, 4 dell'alba, fanciulli in età di 9 o 10 anni vengono strappati dai loro sudici giacigli e costretti a lavorare fino alle 22, alle 23 e alle 24 per la nuda sussistenza, cosicché le loro membra si consumano, il loro corpo si rattrappisce, i tratti dei loro volti si ottendono, e la loro essenza umana si irrigidisce in un torpore di pietra, raccapricciante anche solo a vedersi<sup>10</sup>

e provocatoriamente Marx domanda:

Noi declamiamo contro i piantatori della Virginia e della Carolina: ma il loro traffico dei Negri, con tutti gli orrori della frusta e del commercio in carne umana, è forse più repugnante del lento massacro di uomini praticato perché si fabbrichino veli e collarini a vantaggio di capitalisti?<sup>11</sup>

Quella di Marx, però, non è solo una cronaca appassionata dello sfruttamento. Egli non riconduce, genericamente, lo sfruttamento dei minori all'efferatezza dei padroni, bensì alla logica stessa del capitale, alla sua precipua modalità di funzionamento.

In primo luogo, l'utilizzo della manodopera infantile va ricondotta senz'altro alla caduta tendenziale del saggio di profitto. Il capitale obbedisce ad una sola regola interna: preservare le condizioni per la propria esistenza. Questo induce i capitalisti, se necessario, ad aumentare l'intensità dello sfruttamento posto in essere nei confronti dei lavoratori e a ricorrere a tutte le forme possibili di manodopera: anche a quella minorile.

In secondo luogo, l'avvento della rivoluzione industriale e l'introduzione massiccia di macchinari all'interno della fabbrica hanno contribuito a massimizzare la tendenza (più risalente) alla divisione sociale del lavoro, a ribaltare la relazione tra gli operai e le macchine e infine a ridimensionare le relazioni tra le diverse generazioni di lavoratori. Mentre nell'artigianato e ancora nella manifattura

<sup>7</sup> Bodei 2014:120. Il riferimento è al passo hegeliano contenuto in Hegel 2019 [1820]: parr. 244-245.

<sup>8</sup> Su questo aspetto la letteratura non è ampia. Si veda, a parziale eccezione Formizzi 1973. Sul rapporto tra Marx e la pedagogia restano senz'altro dei classici i lavori di Manacorda: 1966; 1976; 2008.

<sup>9</sup> Sul tema, cfr. Dal Lago 2011: 1-15.

<sup>10</sup> Ivi: 289.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

era il lavoratore a servirsi della macchina, nella fabbrica l'operaio svolge funzione di mera manovalanza: non si serve della macchina, piuttosto è quest'ultima a servirsi di lui<sup>12</sup>. Non solo. L'automazione dei processi produttivi consente di impiegare lavoratori sempre più giovani, come manodopera semplice e dequalificata, alla stregua di ingranaggi in carne ed ossa, nella catena di montaggio. Rende inoltre progressivamente superflue le forme – a lungo imprescindibili – dell'apprendimento artigianale e dell'apprendistato, riducendo con esse la trasmissione della conoscenza e anche i momenti di socialità all'interno della fabbrica<sup>13</sup>. Prendendo le mosse da questo quadro, Marx elabora un modello pedagogico che si inserisce, a ben guardare, nel più ambizioso intento della *liberazione del lavoro*. Per cambiare le sorti del proletariato, secondo l'autore, non è possibile, né necessaria, un'abolizione completa del lavoro minorile. Non solo sarebbe un obiettivo politico velleitario, incompatibile con l'esistenza della grande industria, e perciò un vano desiderio, ma soprattutto non si tradurrebbe in un vantaggio per la classe proletaria. Scrive Marx:

La sua realizzazione – quando fosse possibile – sarebbe reazionaria, perché se si regola severamente la durata del lavoro secondo le diverse età e si prendono altre misure precauzionali per la protezione dei fanciulli, il legame precoce tra il lavoro produttivo e la istruzione è uno dei più potenti mezzi di trasformazione della odierna società<sup>14</sup>.

Quel che è possibile è allora modificare la forma in cui il lavoro minorile è prestato. È necessario ottenere, in primo luogo, una riduzione dell'orario di lavoro. Quello del tempo libero è un tema caro a Marx, che lo ritiene assolutamente indispensabile per l'emancipazione del proletariato. Occorre, infatti, che ciascun uomo possa godere di un «tempo per un'educazione da esseri umani<sup>15</sup>»

Questa rivendicazione diviene però insopprimibile se i lavoratori sono dei fanciulli: per loro, il tempo libero è la preconditione necessaria per ricevere un'istruzione. Marx non prevede di estendere al proletariato, *sic et simpliciter*, il modello della scuola borghese, che si presenta del tutto disgiunta dall'universo del lavoro in fabbrica. Il proletariato necessita invece di un'istruzione che gli fornisca gli strumenti per agire e reagire nei reali rapporti sociali. La scuola deve divenire il luogo della crescita armoniosa (è necessaria pertanto una educazione fisica, così come è impartita nelle scuole di ginnastica ed attraverso gli esercizi militari), della formazione spirituale, ma soprattutto di un'educazione politecnica, che comprenda le conoscenze generali che l'industria richiede. Questo significa che lo studente debba acquisire le conoscenze per maturare coscienza di sé stesso in quanto lavoratore, comprendendo i processi di produzione ed il suo ruolo all'interno di essi<sup>16</sup>. Per padroneggiarli, piuttosto che subirli. Marx conosce l'ideale pedagogico borghese che pretende per il proletariato un'istruzione industriale universale, ovvero che agli operai siano fornite il maggior numero di conoscenze tecniche possibili. Si tratta di una pretesa che evidentemente mira a formare l'operaio in funzione dell'utilizzo delle macchine, fino a renderlo parte integrante del processo produttivo. Di fatto, questo tipo di educazione avvantaggia la classe borghese, perché migliora

<sup>12</sup> Ivi: Cap. XIII. Su questi profili si veda, tra altri studi, l'ampia disamina offerta da Baccelli 1991: cap. II: 65-160, in part. pp. 72-80 e 103-110.

<sup>13</sup> Sottolinea questo aspetto Fineschi 2003: 70-73.

<sup>14</sup> Marx 2008 [1875]: 38.

<sup>15</sup> Il capitalismo, secondo Marx, manifesta la tendenza a riempire di lavoro tutto il tempo disponibile. Scrive Marx: «Che cos'è una giornata lavorativa? Quant'è lungo il tempo durante il quale il capitale può consumare la forza lavoro pagata al valore di un giorno? Fino a che limiti si può prolungare la giornata lavorativa oltre il tempo di lavoro necessario alla riproduzione della forza lavoro stessa? A queste domande, come abbiamo visto, il capitale risponde: Ogni giornata lavorativa conta 24 ore piene, detratte le poche ore di riposo senza le quali la forza lavoro non sarebbe assolutamente in grado di rendere di nuovo lo stesso servizio. È chiaro come il sole, anzitutto, che l'operaio non è, vita naturai durante, che forza lavoro; tutto il suo tempo disponibile è quindi per natura e per legge tempo di lavoro, e come tale appartiene all'autovalorizzazione del capitale. Il tempo per un'educazione umana, per lo sviluppo delle capacità intellettive, per l'adempimento di funzioni sociali, per rapporti umani e di amicizia, per il libero gioco delle energie fisiche e psichiche, lo stesso tempo festivo alla domenica? Tutti fronzoli, sia pure nella terra dei Sabatari». (Marx 2013 [1867]: 304).

<sup>16</sup> Ci sembra opportuno precisare che si tratta di un modello educativo riservato ad uno studente maschio. Sull'educazione delle donne il testo marxiano si presenta infatti decisamente lacunoso. Sul punto, cfr. Manieri 1978; M. Duichin 1978.

l'efficienza degli operai in fabbrica, rendendoli ingranaggi performanti, ma danneggia i lavoratori, i quali divengono interscambiabili nel mercato del lavoro (con un conseguente abbassamento dei salari) e privi di ogni forma di socialità. A partire dalla proposta pedagogica borghese, però, Marx immagina l'alternativa possibile: se la borghesia auspica una scuola che trasferisca competenze tecniche, è opportuno convergere sulla necessità di un' *educazione proletaria*, ma immaginandola in modo che educi lo studente, utilizzando le macchine, a pensarsi come il fulcro del processo produttivo, un soggetto indipendente dalle macchine e anzi sovraordinato ad esse. Secondo Marx, in questo modo – e a dispetto delle intenzioni della classe borghese – l'istruzione può arrivare ad innalzare la classe operaia al di sopra delle classi superiori e medie:

Il settore più avanzato della classe lavoratrice comprende esattamente che il futuro della sua classe, e perciò del genere umano, dipende totalmente dalla formazione di una generazione di lavoratori che cresce. Essi sanno che prima di qualunque altra cosa i fanciulli e i giovani lavoratori devono essere preservati dagli effetti deleteri del sistema attuale. Si può ottenere ciò soltanto trasformando lo *spirito sociale* in *forza sociale* e, in date circostanze, non esiste altro metodo per far ciò se non attraverso *leggi generali*, imposte dal potere dello stato. Rivendicando tali leggi, la classe lavoratrice non rafforza il potere del governo. Al contrario, trasforma quel potere ora usato contro di essa in mezzo a suo favore. Essa ottiene con un atto generale ciò che vanamente avrebbe tentato con una gran quantità di sforzi individuali isolati. Procedendo da questo punto di vista, affermiamo che nessun genitore e nessun datore di lavoro dovrebbero avere la possibilità di utilizzare il lavoro giovanile, salvo nel caso in cui fosse collegato all'istruzione<sup>17</sup>.

Il discorso di Marx sull'educazione si rivela allora un preciso corollario della concezione dialettica dell'autore. L'istruzione del proletariato – a cui, in linea teorica, la borghesia non si oppone del tutto –, insieme alla temprante scuola del lavoro<sup>18</sup>, sono presentate come un possibile grimaldello per operare nei rapporti di forza esistenti, scardinandoli. Possono configurare uno strumento potente di erosione dall'interno della struttura di potere che costringe il proletariato nella propria condizione di subalternità.

### 3. La *quistione* scolastica in Gramsci

La riflessione marxiana rappresenta un'eredità impegnativa per la tradizione del movimento operaio nel corso del '900, che continua a dedicare interesse alla relazione sussistente tra la scuola, il lavoro e il processo di emancipazione delle classi subalterne<sup>19</sup>.

Come abbiamo messo in luce, Marx si sofferma sul fatto che solo a precise condizioni il lavoro, collegato all'istruzione, possa innescare un processo di emancipazione, ma al contempo afferma l'assoluta necessità di collegare la formazione al mondo del lavoro<sup>20</sup>. Ritiene quindi necessari percorsi di istruzione *ad hoc* per coloro che provengono dal proletariato e che, evidentemente, sono destinati a divenire adulti proletari essi stessi.

Come ha scritto uno dei principali storici della pedagogia italiani, Franco Cambi, la scelta marxiana è chiaramente quella di porre in “una posizione privilegiata il lavoro rispetto alla stessa formazione” (Cambi 1994:19).

Uno degli interpreti più originali della proposta marxiana è Antonio Gramsci, per il quale le tematiche educative risultano centrali, come testimoniano le *Lettere dal carcere* e diversi passaggi dei quaderni: tra questi, prenderemo in considerazione il quaderno 9 (XIV) §II9 sulle *quistioni* scolastiche e il quaderno 12 (XXIX) §I sulla storia degli intellettuali. Negli scritti di Gramsci, la *quistione* scolastica risulta, infatti, saldamente connessa a quelle della formazione e del ruolo del ceto

<sup>17</sup> Marx 2013 [1867] in Manacorda 2008: 111-112.

<sup>18</sup> Marx, Engels 1972.

<sup>19</sup> Una ricostruzione accurata del dibattito teorico novecentesco sul tema in Scandurra 2019.

<sup>20</sup> Sul tema, cfr. Manacorda 1966: 11.

intellettuale. Nella modernità, è necessario avere sempre più intellettuali e più specializzati. Essi costituiscono una componente essenziale di ciascun gruppo sociale. Svolgono il ruolo di catalizzatori: possono conferire ad un gruppo “omogeneità e consapevolezza della propria funzione non solo nel campo economico, ma anche in quello politico e sociale” (Gramsci 2019: I 513). Risultano indispensabili per i gruppi sociali dominanti, i quali dispongono di un certo numero di “intellettuali organici”, ovvero che sviluppano al proprio interno, ma che non sono sufficienti. Tentano allora la conquista di altri intellettuali, che Gramsci definisce tradizionali, ovvero legati ad assetti di potere preesistenti, i quali rivendicano spesso la propria autonomia ed indipendenza, e possono dimostrarsi recalcitranti a farsi colonizzare culturalmente dai nuovi gruppi sociali. Quanto più il grado di dominio di un gruppo sociale è forte, tanto più esso riesce ad assimilare un numero cospicuo di intellettuali tradizionali.

Secondo Gramsci, tutti gli uomini dotati dell’esercizio dell’intelletto possono dirsi, in qualche modo, intellettuali. Anche quando essi risultano impegnati in lavori ripetitivi ed alienanti, non smettono infatti di pensare: perfino il lavoro più meccanico non li esime da un’attività intellettuale e creatrice. Da questo non deriva però, come conseguenza necessaria, che tutti svolgano, allo stesso modo, la funzione di intellettuali: per chiarire questo punto, Gramsci sottolinea che una persona che un giorno decida di friggersi delle uova non possa per questo considerarsi un cuoco. La distinzione tra chi esercita e chi no la funzione dell’intellettuale non è riconducibile, d’altra parte, a caratteristiche naturali. Le attitudini personali, i talenti individuali, la propensione allo studio non sono caratteristiche innate, ma determinate dal contesto sociale a cui si appartiene. Come aveva già detto Marx, “in linea di principio un facchino differisce da un filosofo meno che un mastino da un levriero. È la divisione del lavoro che ha creato un abisso tra l'uno e l'altro” Marx 1969 [1847]: 109. Così, secondo Gramsci, non si nasce intellettuali, bensì lo si diventa e per farlo è necessaria l’*educazione* e il suo ambiente principale: *la scuola*<sup>21</sup>, che Gramsci descrive come

lo strumento per elaborare gli intellettuali di vario grado. La complessità della funzione intellettuale nei diversi Stati si può misurare oggettivamente dalla quantità delle scuole specializzate e dalla loro gerarchizzazione: quanto più estesa è l’“area” scolastica, e quanto più numerosi i gradi verticali della scuola, tanto è più complesso il mondo culturale, la civiltà, di un determinato Stato (Gramsci 2019: 517).

Ma che tipo di scuola ha in mente Gramsci? La distanza da Marx su questo punto diviene più netta. La prospettiva dei due autori è evidentemente differente: Marx elabora la propria teoria riflettendo sulla sorte dei bambini e dei ragazzi impiegati nell’industria sin dalla giovanissima età. Gramsci, sebbene scriva settant’anni dopo, ha dinanzi agli occhi un contesto differenziato: un’Italia in cui sopravvive un’economia in gran parte rurale ed in cui le città industriali sono decisamente poche. Egli concorda con Marx che la scuola debba essere legata alla vita, vale a dire alle condizioni materiali di esistenza dei soggetti, e anche che debba dimostrarsi attenta ai cambiamenti della tecnica. Ritiene, anzi, che sia un compito precipuo degli intellettuali interessarsi della vita pratica e delle sorti dell’industria: che questo sia imprescindibile per la loro formazione culturale e indispensabile ancor più dell’eloquenza “motrice esteriore e momentanea degli affetti e delle passioni” (Gramsci 2019: 551). Gramsci manifesta però, rispetto a Marx, maggiori dubbi che una scuola finalizzata prioritariamente a trasferire delle competenze tecniche – anche di grado molto elevato – possa rivelarsi emancipativa per il proletariato.

Le sue perplessità prendono le mosse da una lettura critica della riforma Gentile, varata in Italia nel 1923. Ricorda Gramsci che la riforma ha avuto, tra i suoi intenti, quello di professionalizzare la scuola italiana: ha previsto, accanto ai licei (agenzia educativa delle future classi dirigenti, che richiede un significativo impegno economico da parte delle famiglie e trasferisce una cultura tradizionale di carattere prevalentemente umanistico) ed agli istituti professionali (che introducono al lavoro manuale) gli istituti tecnici, come luogo di formazione del proletariato qualificato, ovvero

<sup>21</sup> Per disamina si veda Capitani, Villa 1999.

dotato di un grado elevato di specializzazione tecnica. La riforma ha costruito quindi un sistema scolastico che potremmo definire “a canne d’organo”, fondato su una granitica contrapposizione tra una scuola a vocazione aristocratica, i licei, e diverse scuole a vocazione popolare, tra cui gli istituti professionali e tecnici<sup>22</sup>. Nella scelta della scuola, risultano determinanti diversi fattori. In primo luogo, le risorse materiali che consentano oppure no di dedicarsi allo studio. Gramsci ha sperimentato personalmente le preclusioni che possono imporsi ad un giovane che, pur volenteroso, non possa permettersi di studiare: in una lettera alla moglie Giulia Schucht del 1924 racconta la frustrazione giovanile e l’“istinto della ribellione che da bambino era contro i ricchi, perché non potevo andare a studiare, io che avevo preso 10 in tutte le materie nelle scuole elementari, mentre mandavano il figlio del macellaio, del farmacista” (Gramsci 2012: 14).

In secondo luogo, Gramsci considera ugualmente condizionante il contesto in cui si è allevati. Egli osserva:

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. 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. [...] anche il regime alimentare ha un’importanza ecc. cc. Ecco perché molti del popolo pensano che nelle difficoltà dello studio ci sia un ‘trucco’ a loro danno (quando non pensano di essere stupidi per natura): vedono il signore (e per molti, nelle campagne specialmente, signore vuol dire intellettuale) compiere con scioltezza e apparente facilità il lavoro che ai loro figli costa lagrime e sangue (Gramsci 2019: 535-550).

La riforma Gentile contribuisce pertanto, secondo Gramsci, ad assicurare un elevato grado di immobilismo sociale, rendendo difficile che i ragazzi delle differenti classi sociali possano ambire a condividere un comune destino scolastico. Le scuole pensate per formare forza lavoro divengono un approdo quasi obbligato per il proletariato, perché più economiche e più accessibili a chi non abbia acquisito in famiglia un’abitudine allo studio. La differenziazione tra scuole diverse rischia al contempo di presentare le competenze tecniche che vengono acquisite dagli studenti – sempre più specialistiche, settoriali, circoscritte, parziali – come uno strumento di lettura della complessità del reale, il che non è necessariamente vero.

Scrive Gramsci:

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 non solo è destinata a perpetuare le differenze sociali, ma a cristallizzarle in scatole cinesi [...] il moltiplicarsi di tipi di scuole professionali 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<sup>23</sup>.

La riforma Gentile risponde chiaramente alle istanze provenienti dal mondo del lavoro, il quale, trasformandosi, impone che i lavoratori diventino più specializzati e produttivi: perfino, come

<sup>22</sup> Sulle diverse fasi della scolarizzazione di massa in Italia e sul ruolo esercitato dalla riforma Gentile esiste una vastissima letteratura. Cfr., *ex multis*, G. Bonetta, *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo*, Giunti, Firenze 1997; G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal settecento a oggi*, Laterza, Roma-Bari 1998; G. Decollanz, *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Dalla Legge Casati alla riforma Moratti*, Laterza, Roma-Bari 2005; A. Semeraro, *Il sistema scolastico italiano*, Carocci, Roma 1999; M. Galfrè, *Tutti a scuola! L’istruzione nell’Italia del Novecento*, Carocci, Roma 2017. Più specificamente, sulla riforma Gentile e alcuni suoi esiti: M. Galfrè, *Una riforma alla prova: la scuola media di Gentile e il fascismo*, Franco Angeli, Milano 2000; F. Susi, *Scuola, società, politica, democrazia: dalla riforma Gentile ai decreti delegati*, Armando, Roma 2012.

<sup>23</sup> Gramsci 2019: 547. Su questi aspetti si veda Buttigieg 1999.

avrebbe auspicato anche Marx, più consapevoli del proprio ruolo all'interno del processo produttivo. Questo però, secondo Gramsci, non li rende necessariamente lavoratori più consapevoli e nemmeno persone più libere.

#### 4. Anche lo studio è un mestiere

Il modello della scuola professionalizzante, secondo Gramsci, presenta un limite che deriva da un fraintendimento di ordine pedagogico: essa organizza lo studio *per il* lavoro e non, invece, lo studio *come* lavoro. Nelle scuole che debbono essere velocemente professionalizzanti, infatti, gli studenti tendono a non acquisire quell'abitudine all'analisi metodica che solo lo studio prolungato nel tempo e disinteressato (ovvero svincolato da obbiettivi pratici immediati) può consentire. Gramsci scrive:

“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 adattamento, è un abito acquisito con lo sforzo, la noia e anche la sofferenza” (Gramsci 2019: 549).

Lo studioso dimostra di conoscere bene John Dewey (che è citato nei quaderni<sup>24</sup>) e il pragmatismo, introdotto in Italia dalle riviste fiorentine *Leonardo* e *La voce*, e di prendere sul serio l'istanza della scuola attiva di superare il dogmatismo e l'autoritarismo dei modelli pedagogici tradizionali. Prende però le distanze da un certo spontaneismo pedagogico di cui alcuni interpreti della scuola attiva si sono resi portavoce in Italia<sup>25</sup>. Egli osserva: “Si è ancora nella fase romantica della scuola attiva, in cui gli elementi della lotta contro la scuola meccanica e gesuitica si sono dilatati morbosamente per ragioni di contrasto e di polemica” (Gramsci 2019: 537). Secondo Gramsci, è vero che la capacità di concentrazione, l'attitudine allo studio, all'analisi, alla riflessione critica sono prerogative umane, tuttavia esse non si manifestano spontaneamente, ed in maniera indipendente dalle condizioni sociali, come vorrebbe un certo senso comune borghese. Piuttosto, sono potenzialità che vanno sollecitate ed esercitate attraverso un lungo (e faticoso) processo educativo che non può essere delegato alla famiglia: dev'essere compito precipuo della scuola. Egli propone, quindi, un modello scolastico inclusivo che definisce “scuola creativa” (*Ibidem*). La considera il coronamento della scuola attiva, vale a dire la sua realizzazione estesa alle diverse classi sociali. Perché la scuola creativa non diventi privilegio di pochi, ovvero perché non risultino così condizionanti le differenze economiche, sociali e culturali, è indispensabile che essa sia *pubblica e a tempo pieno*: Gramsci la concepisce come una vera e propria palestra di formazione culturale (immagina seminari, biblioteche, laboratori sperimentali, ma anche dormitori, refettori, asili d'infanzia che preparino gli studenti all'età scolastica), un luogo di mescolanza e di confronto tra le diverse classi sociali e, soprattutto, uno *spazio di emancipazione* per le generazioni future, al quale possano avere accesso un numero progressivamente maggiore di studenti<sup>26</sup>. La scuola creativa impone rigore ed impegno nello studio, sollecita l'intelligenza, e poi anche l'estro, la sensibilità e la creatività umane. Consente alle intelligenze di “fiorire”, senza che il determinismo familiare ed economico prevalga. Vi si possono studiare materie che, almeno apparentemente, non assumono alcuna valenza pratica immediata e che, tuttavia, presentano uno scopo fondamentale: la conoscenza di sé e del mondo. Sono eloquenti, in tal senso, le parole di Gramsci, che di fronte alle accuse di inutilità delle lingue “morte” come il latino o il greco, replica che il loro valore sta proprio nell'essere morte. Esse possono infatti essere scomposte

<sup>24</sup> Gramsci 2019 Voll. IV: 516. Sul rapporto tra Gramsci e Dewey e sul potenziale insito nella combinazione delle loro prospettive rinvio a: Liguori 1996.

<sup>25</sup> Sulle relazioni tra la pedagogia gramsciana e le proposte educative dei suoi contemporanei cfr. Martinez 2014.

<sup>26</sup> Gramsci, pur sensibile alla *questione* sessuale (ritiene infatti che essa porti con sé conseguenze “strutturali” sul piano culturale e sociale), non sembra prestare particolare attenzione alle differenze di genere con riferimento specifico alla dimensione scolastica. Sul suo rapporto con le donne e la condizione femminile si può vedere ora: Ghetti 2020. Sulla questione: Covato 2020.



ed analizzate con distacco scientifico, ed al contempo sollecitano la creatività degli studenti. Presentano una portata mitica, che attiva la fantasia degli studenti (e degli insegnanti). Il latino, così come il greco, non si studia

per parlarlo, per fare i camerieri, gli interpreti, i corrispondenti commerciali [...]. Il latino non si studia per imparare il latino [...]. Si studia per abituare i fanciulli a studiare in un determinato modo, ad analizzare un corpo storico che si può trattare come un cadavere che continuamente si ricompone in vita, per abituarli a ragionare, ad astrarre schematicamente pur essendo capaci dall'astrazione e ricalarsi nella vita reale immediata, per vedere in ogni fatto o dato ciò che ha di generale e ciò che di particolare, il concetto e l'individuo (Gramsci 2019: 544-545).

Emerge, dai testi gramsciani, l'ideale di un nuovo umanesimo, fondato sull' "l'autodisciplina intellettuale e l'autonomia morale" (Ivi: 536)<sup>27</sup>, il quale non si dimostri affatto cieco rispetto allo sviluppo della tecnica e dell'industria, ma nemmeno si limiti ad assecondarlo, bensì si imponga di leggerlo criticamente.

## 5. Vecchie e nuove pedagogie del lavoro

Gramsci muore nel 1937. Non può – per ovvie ragioni – assistere alla genesi della Costituzione del 1948. Nei lavori dell'assemblea costituente, però, esercita un ruolo di primo piano Palmiro Togliatti, l'editore eccellente dei suoi testi in Italia<sup>28</sup>.

Togliatti offre un contributo imprescindibile nella complessa stesura degli artt. 33 e 34 Cost., i quali riconoscono finalmente l'istruzione come un *diritto sociale fondamentale*<sup>29</sup>. La Costituzione assegna allo Stato il dovere di assicurare a ciascuno pieno accesso all'istruzione e garantisce ai capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, il diritto di accedere ai gradi più elevati di istruzione. Prevede una scuola libera, come il cuore pulsante della sfera pubblica: una comunità di insegnamento e di apprendimento.

È però necessario più di un decennio perché il legislatore superi la riforma Gentile e con la legge 1859/62 istituisca una scuola media inferiore unificata, che consenta l'accesso a tutte le scuole medie superiori.

La legge 1859 – uno degli atti più significativi dei governi del centro-sinistra, in cui sulle tematiche formative un ruolo assai rilevante venne esercitato dalle forze socialiste – si propone di realizzare un modello di istruzione coerente coi principi democratici<sup>30</sup>, che elevi e renda omogenea la cultura di base tra la popolazione studentesca, promuova la parità di occasioni formative per i diversi ceti, consenta la mobilità sociale. Essa realizza cioè un modello che, pur avendo matrici politiche diverse, presenta profonde analogie con la "scuola creativa" immaginata da Gramsci<sup>31</sup> e contribuisce alla scolarizzazione di massa, producendo a cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta, risultati certamente importanti sul piano dell'inclusione e della mobilità sociale<sup>32</sup>.

<sup>27</sup> Gramsci 2019: 536. Sul punto cfr. Di Giovanni 1977.

<sup>28</sup> Sulle complesse dinamiche che accompagnarono la pubblicazione dei quaderni da parte di Togliatti cfr. Vacca 2005.

<sup>29</sup> Sul diritto allo studio come diritto sociale fondamentale si può consultare: Barone, Vecchio 2012; Poggi 2015; Id. 2019, in part. pp. 121-165; Matucci, Rigano 2016 (in part. Galazzo); Matucci 2019; Cassese 1977 e Marzocco 2021.

<sup>30</sup> Nella seduta del 18 dicembre 1962 alla Camera dei deputati, l'On. Anna De Lauro Matera (PSI) nel suo discorso parla di scuola media unica come "strumento insostituibile di autentica democrazia". Dal canto suo, il 19 dicembre, l'On. Pier Luigi Romita (PSDI) ne parla come di fondamentale "strumento di democrazia e di progresso".

<sup>31</sup> La norma presenta naturalmente anche delle difformità rispetto al modello gramsciano. La più significativa è la riduzione dello studio del latino, che determina il voto contrario all'approvazione della legge da parte delle rappresentanze parlamentari del Partito comunista. Per una recente ricostruzione del dibattito che accompagnò il percorso di riforma: Errico 2022.

<sup>32</sup> Particolarmente significativa in questa fase è l'attività della cosiddetta "scuola di Firenze", fondata da Ernesto Codignola, e animata da altri pedagogisti di forte impronta democratica e sociale, profondamente ispirati da Dewey:

In quegli stessi anni, anche gli altri temi pedagogici gramsciani condizionano tanto il dibattito pubblico quanto quello teorico: nel 1967, sulla scorta dell'esperienza della scuola di Barbiana, Don Lorenzo Milani si sofferma sulla necessità che l'istituzione scolastica diventi ancor di più un luogo di inclusione democratica, denunciando in *Lettera a una professoressa* che “il principale difetto della scuola italiana sono i ragazzi che ancora perde”<sup>33</sup>. Al contempo, in maniera quasi unanime la pedagogia democratica e progressista (fortemente ispirata dalle tesi di Dewey) afferma che una differenziazione dei percorsi scolastici operi come il freno più efficiente per la mobilità sociale e l'accesso libero al lavoro.

In tal senso, Antonio Santoni Rugiu afferma:

La mossa principe, il colpo sicuro del potere è nel controllo discriminato degli accessi al lavoro. È a questo che il potere politico-economico – proprio in quanto potere fondamentale che agisce attraverso il controllo delle forze produttive, e in particolare degli effetti della divisione del lavoro – non potrà e non vorrà rinunciare (Santoni Rugiu 1975: 38).

Nell'ultimo trentennio, il discorso pedagogico sembra però aver subito, da un certo punto di vista, un progressivo slittamento. Certo, non sono mancate riflessioni accurate sullo studio *come* lavoro e attività fondamentale: basti pensare al testo di Martha C. Nussbaum, tradotto in diverse lingue, sulla necessità dello studio disinteressato per poter coltivare l'umanità<sup>34</sup>.

L'avvento del “neoliberalismo”, come una teoria del tutto, ha però condizionato anche le politiche educative e ha permeato molte delle riflessioni sull'educazione<sup>35</sup>. Sul piano politico, a partire dai primi anni Novanta, anche su impulso di istituzioni internazionali come la Banca Mondiale, l'OCSE ed il WTO<sup>36</sup>, si è registrato un sostanziale allineamento di tutte le democrazie occidentali, compresa l'Italia, in direzione della *professionalizzazione* dell'intero comparto dell'educazione, dalla scuola primaria fino all'università<sup>37</sup>.

---

Lamberto Borghi, Aldo Visalberghi, Francesco De Bartolomeis, Raffaele Laporta, Antonio Santoni Rugiu, e altri. Strumenti fondamentali del gruppo sono la rivista “Scuola e Città” e la storica collana de La Nuova Italia “Educatori antichi e moderni”. Si veda, in proposito, Fiorucci, Lopez 2017 e in particolare, per le tematiche affrontate in questo saggio, il contributo di Covato. Un momento di confronto rilevante, all'inizio dell'anno che vedrà l'approvazione, alla sua conclusione, della istituzione della scuola media unica, fu rappresentato dal Convegno promosso per iniziativa della Sezione pedagogica dell'Istituto Gramsci su ‘Struttura, contenuti e metodi della scuola obbligatoria’, i cui atti furono pubblicati sulla rivista “Riforma della scuola”, VIII, 6-7, 1962. La relazione introduttiva venne tenuta da Dina Bertoni Jovine (parteciparono fra gli altri Luigi Volpicelli, Lucio Lombardo Radice, Giacomo Cives, Bruno Ciari, Cesare Luporini, Giorgio Bini, Mario Alighero Manacorda e Antonio Santoni Rugiu).

<sup>33</sup> Don Milani condivide con Gramsci l'atteggiamento di condanna verso una scuola che diventi veicolo di immobilismo sociale. Non ne condivide però le strategie educative, al punto da essere spesso considerato l'“anti-Gramsci”. Sulla questione, Benedetti, Coccoli 2018, Cap. IX.

<sup>34</sup> Nussbaum 2011 [2010]. Non sono mancate nel dibattito internazionale riflessioni anche sul contributo di Gramsci in ambito pedagogico. Cfr., tra i lavori recenti, Pizzolato, Holst 2017.

<sup>35</sup> La vocazione del neoliberalismo a divenire teoria del tutto è stata messa in luce in Italia da Luciano Gallino. Tra le sue pubblicazioni sul tema, ci limitiamo a segnalare Gallino 2015. Sul concetto di libertà nella narrazione neoliberale, cfr. De Carolis 2017. Sul rapporto tra la prospettiva neoliberale e la dimensione giuridica cfr. Giolo 2020.

<sup>36</sup> Il modo in cui le istituzioni internazionali hanno incoraggiato, anche sul piano economico, delle politiche che assimilassero l'istruzione ad un bene di mercato, è accuratamente documentata in Johnstone 1998:2.

<sup>37</sup> Sottolinea questo *trend* sul piano globale Nussbaum 2011 [2010]. Per fare riferimento a quanto è avvenuto nel nostro ordinamento, è sufficiente ricordare gli slittamenti semantici e le torsioni ideologiche che hanno subito due concetti cardine dell'universo dell'istruzione: l'autonomia scolastica e la didattica per competenze. L'autonomia, presentata come lo strumento in grado di rendere la scuola un'interfaccia tra lo Stato e la società civile, nel corso degli anni ha contribuito a determinare, nelle politiche scolastiche, una serie di rapporti schizofrenici tra centro e periferia. La logica dell'*accountability*, che da diversi anni caratterizza ogni ordine e grado di istruzione, dalla scuola dell'infanzia all'università, ha imposto che l'autonomia delle istituzioni educative fosse temperata da un lavoro periodico di rendicontazioni, report e verifiche da sottoporre costantemente all'amministrazione centrale, atte a provare che ciascun ente avesse raggiunto gli obiettivi *standard* prefissati, indipendentemente dal contesto reale in cui esso si trovasse ad operare. Si giustificano in questo modo, solo per fare alcuni esempi, la crescente promozione, nella scuola, degli strumenti Invalsi, la cui validità sul piano pedagogico pure è stata contestata da più parti; il ruolo manageriale attribuito ai dirigenti

Sul piano della riflessione teorica, si può segnalare come si sia decisamente imposta la “teoria del capitale umano”<sup>38</sup>.

Uno dei corollari di questa teoria è la tesi dell’autosufficienza educativa dell’impresa, la quale afferma che il lavoro non solo possa offrire una valida formazione al lavoratore (*on the job training*) ma al contempo abbia, sempre e comunque, un carattere educativo, rappresentando una sorta di palestra di vita (e di competizione) che insegna all’individuo come divenire “imprenditore di sé stesso”.

Questa operazione culturale ha richiesto, come è evidente, una rimozione poderosa non solo delle riflessioni di Gramsci sul valore della scuola creativa e dello studio disinteressato, ma pure di tutte le avvertenze marxiane sull’equilibrio complesso che deve instaurarsi tra istruzione e lavoro e sul rischio di alienazione che il lavoro sempre comporta e, ancora, della funzione della scuola pubblica come luogo di inclusione per tutti.

Secondo il nuovo spirito del capitalismo, di cui la teoria del capitale umano (con tutti i suoi corollari) appare un coerente precipitato, la missione dell’istituzione scolastica torna ad essere, piuttosto che formare cittadini e cittadine, quella di istruire una nuova forza-lavoro<sup>39</sup>, la quale presenti caratteristiche precise, meglio rispondenti alle esigenze del mercato: risulti competente sul piano tecnico, *smart*, flessibile e, preferibilmente, “a basso a costo”<sup>40</sup>.

### Bibliografia

Alessandrini G. (a cura di) 2017, *Atlante di pedagogia del lavoro*, Milano: Franco Angeli.

Aristotele, *Politica*, 1328 VII, b-9.

Barzagli E. 1998, *Il concetto di lavoro manuale in San Tommaso d’Aquino*, Bologna: ESD: 12-79.

Baccelli L. 1991, *Praxis e poiesis nella filosofia politica moderna*, Franco Angeli: Milano.

Barone G., G. Vecchio. 2012, *Il diritto all’istruzione come diritto sociale: oltre il paradigma economicistico*, Napoli: Edizioni scientifiche italiane.

Benedetti G., D. Coccoli. 2018, *Gramsci per la scuola. Conoscere è vivere*, Roma: L’Asino d’oro edizioni.

Baldacci M. 2014, *Per un’idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano: Franco Angeli.

Becker G. S. 2008, *Il capitale umano* [1964], Roma Bari: Laterza.

Bodei R. 2014, *La civetta e la talpa. Sistema ed epoca in Hegel*, Bologna: Il Mulino.

Cavaliere A. 2019, *L’Invenzione della povertà. Dalla teologia della salvezza ai diritti sociali*, Napoli: La scuola di Pitagora.

Bonetta G. 1997, *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo*, Firenze: Giunti.

Buttigieg J. 1999, *Le forme cinesi: dalla scuola retorica alla scuola democratica*, in L. Capitani, R. Villa (a cura di), *Scuola, intellettuali e identità nazionale nel pensiero di Antonio Gramsci*: Roma: Gamberetti: 63-73.

Cambi F. 1994, *Libertà da...L’eredità del marxismo pedagogico*, Firenze: La Nuova Italia.

---

scolastici dalle normative più recenti (da ultima, la legge 107/2015); la progressiva espansione dei poteri attribuiti all’Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca-ANVUR nella *governance* dell’università. La logica della valutazione continua non si è dimostrata, d’altra parte, priva di effetti: le scuole e le università meno “performanti” infatti, negli ultimi anni, hanno goduto di un minore riconoscimento e perfino, in taluni casi, di forme ridotte di sostegno economico. Analizza il modo in cui in Italia si è saldato il legame tra politiche dell’istruzione e “ideologia neoliberale” Baldacci 2014.

<sup>38</sup> Testo base di questa tendenza, divenuta una vera e propria ideologia, è senz’altro quello dell’economista Gary S. Becker 2008 [1964]. Becker è stato Premio Nobel per l’economia nel 1992.

<sup>39</sup> Per un’efficace descrizione di questi processi rinvio a R. Contessi, *Scuola di classe*, Laterza, Roma-Bari 2016.

<sup>40</sup> Su questi profili: Portera, Dusi 2017.

- Capitani L., R. Villa 1999 (a cura di), *Scuola, intellettuali e identità nazionale nel pensiero di Antonio Gramsci*, Roma: Gamberetti.
- Cassese S. 1977, *La scuola: ideali costituenti e norme costituzionali*, in AA.VV. *Scritti in onore di C. Mortati*, 3, Milano: Giuffrè: 253-301.
- Contessi R. 2016, *Scuola di classe*, Roma-Bari: Laterza.
- Covato C. 2017, *Democrazia ed educazione. Il confronto fra marxisti e attivisti negli anni Sessanta*, in Fiorucci M., G. Lopez G. (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, Roma: RomaTrE Press: 101-107.
- Covato C. 2020, *La pregiudiziale di genere e il diritto negato: le donne e l'accesso all'istruzione nell'Italia unita*, in A. Ascenzi, R. Sani (a cura di), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Milano: Franco Angeli.
- Dal Lago M. 2011, "La combinazione di lavoro produttivo e istruzione in Marx", *Cqia*, Aprile: 61-75.
- De Carolis M. 2017, *Il rovescio della libertà. Tramonto del neoliberalismo e disagio della civiltà*, Macerata: Quodlibet.
- Giolo O. 2020, *Il diritto neoliberale*, Napoli: Jovene Editore.
- Decollanz G. 2005, *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Dalla Legge Casati alla riforma Moratti*, Roma-Bari: Laterza.
- Dewey J. 1954, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione [1897]*, tr. it. di L. Borghi, Firenze: La Nuova Italia.
- Di Giovanni P. 1977, *L'umanesimo di Gramsci nell'economia politica marxista*, in F. Ferri (a cura di), *Politica e Storia in Gramsci*, Atti del Convegno internazionale di studi gramsciani: Firenze, 9-11 dicembre 1977, 2 vol., Roma: Editori Riuniti.
- Duichin M. 1978, *Marxismo e rapporto uomo-donna: famiglia, matrimonio, amore, sessualità e questione femminile nella concezione di Marx ed Engels*, Roma: Carecas.
- Errico G. 2022, *La scuola media unica: la scuola di tutti. Storia di una dibattuta riforma*, Napoli: Il Capoverso edizioni.
- Finelli R. 2009, "Trame del riconoscimento in Hegel" *Archivio di Filosofia*, Vol. 77, n. 2: 39-57.
- Fineschi R. 2003, "Modelli teorici o descrizioni storico-sociologiche? Per una rilettura della sussunzione del lavoro sotto il capitale", *Proteo*, n. 1: 70-73.
- Fiorucci M., Lopez G. 2017 (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, Roma: RomaTrE Press, disponibile all'indirizzo: (<https://romatrepress.uniroma3.it/wp-content/uploads/2020/02/John-Dewey-e-la-pedagogia-democratica-del-%E2%80%9998900.pdf>).
- Fornaro M. 1978. *Il lavoro negli scritti jenesi di Hegel*, Milano: Vita e Pensiero.
- Fossier R. 2002, *Il lavoro nel medioevo*, Torino: Einaudi.
- Formizzi G. 1973, *La pedagogia di Karl Marx*, Brescia: La scuola.
- Foucault M. 2004, *La cura di sé. Storia della sessualità 3 [1984]*, tr. it. di L. Guarino, Milano: Feltrinelli.
- Galazzo G., *Obbligatoria e gratuita: riflessioni in ordine alla natura sociale del diritto all'istruzione* in G. Matucci, F. Rigano 2016 (a cura di), *Costituzione e istruzione*, prefazione di G. Colombo, Milano: Franco Angeli: 325-351.
- Galfré M. 2012, *Una riforma alla prova: la scuola media di Gentile e il fascismo*, Milano: Franco Angeli.
- Galfré M. 2017, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma: Carocci.
- Gallino L. 2015, *Il denaro, il debito e la doppia crisi. Spiegato ai nostri nipoti*, Torino: Einaudi
2015. Ghetti N. 2020, *Gramsci e le donne: gli affetti, gli amori, le idee*, Roma: Donzelli.
- Gramsci A. 2012, *Come va il tuo cervellino? Lettere sull'amore per lo studio*, Roma: L'Ombra.
- Gramsci A. 2019, *Quaderni dal carcere*, Voll. II e III, Torino: Einaudi.
- Genovesi G. 1998, *Storia della scuola in Italia dal settecento a oggi*, Roma-Bari: Laterza.
- Hegel G.W. F. 1983, *Filosofia dello spirito jenesese*, tr. it. a cura di G. Cantillo, Roma-Bari: Laterza.

- Hegel G.W. F. 2019, *Lineamenti di filosofia del diritto* [1820], tr. it. a cura di G. Marini, Roma-Bari: Laterza.
- Johnstone D. B. 1998, "The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms", *The World Bank*, disponibile all'indirizzo: <http://www.worldbank.org/html/extdr/educ/postbasc.htm>.
- Liguori G., 1995, "Dewey, Gramsci e il "pragmatismo neogramsciano", *Critica marxista* 3: 59-66.
- Manacorda M.A. 1966, *Marx e la pedagogia moderna*, Roma: Editori riuniti.
- Manacorda M.A. 1976, *Il marxismo e l'educazione: Marx, Engels, Lenin*, Roma: Armando.
- Manacorda M.A. 2008, *Marx e l'educazione*, Roma: Armando.
- Manieri R. 1978, *Donna e capitale: Comte, Mill e Marx sulla condizione della donna*, Milano: Mondadori.
- Martinez D. 2014, "Gramsci e il movimento per l'educazione nuova. Alcuni spunti di riflessione" in *Studi sulla formazione*, n. 1: 181-202.
- Marx K. 1969, *Miseria della filosofia* [1847], tr. it. di F. Rodano, Roma: Editori Riuniti.
- Marx K. 2013, *Il Capitale* [1867], tr. it. a cura di A. Macchiorro e B. Maffi, Novara: Utet.
- Marx K. 2008, *Critica del programma di Gotha* [1875], tr. it. e cura di G. Sgrò, introduz. di R. Massari, con un saggio di A. Illuminati, Bolsena: Massari.
- Marx K. 2008, *Istruzioni per i delegati del Consiglio Centrale Provvisorio dell'A.I.L.* [1867] in M.A. Manacorda, *Marx e l'educazione*, Roma: Armando Editore.
- Marx K., F. Engels. 1972, *La Sacra Famiglia*, Roma: Editori Riuniti.
- Marzocco V. 2021, *Insegnare il diritto. Il quadro delle fonti normative e la sua evoluzione* in Id., S. Zullo, Th. Casadei, *La didattica del diritto. Metodi, strumenti e prospettive. Seconda Edizione*, Pisa: Pacini Editore: 1-42.
- Portera A., P. Dusi 2017, *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, Milano: Franco Angeli.
- Matucci G. 2019 (a cura di), *Diritto all'istruzione e inclusione sociale: la scuola aperta a tutti alla prova della crisi economica*, Milano: Franco Angeli.
- Matucci G., Rigano F. 2016 (a cura di), *Costituzione e istruzione*, prefazione di G. Colombo, Milano: Franco Angeli.
- Nussbaum M.C. 2011, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* (2010), tr. it. di R. Falcioni, Bologna: Il Mulino.
- Potestio, A. 2011, "Il lavoro e l'educazione in Rousseau" *Cqia*, Aprile: 1-17.
- Poggi A.M. 2015, *Il diritto all'istruzione come diritto sociale*, in Catelani E., R. Tarchi (a cura di), *I diritti sociali nella pluralità degli ordinamenti*, Napoli: Editoriale scientifica: 59-71.
- Poggi A.M. 2019, *Per un diverso Stato sociale: la parabola del diritto all'istruzione nel nostro paese*, Bologna: Il Mulino.
- Preterossi G. 2011, *La politica negata*, Roma-Bari: Laterza.
- Rousseau, J.-J. 1994, *L'Emilio o dell'educazione* [1762], tr. it. di P. Massimi, Roma: Armando Edizioni.
- Scandurra S. A. 2019, "Valore educativo del lavoro: uno sguardo alla prospettiva della sinistra pedagogica italiana durante la metà del Novecento" *Studi sulla Formazione*, 22: 283-293.
- Semeraro A. 1999, *Il sistema scolastico italiano*, Roma: Carocci.
- Susi F. 2012, *Scuola, società, politica, democrazia: dalla riforma Gentile ai decreti delegati*, Armando: Roma.
- Weber M. 2007, *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo* [1805], tr. it. di A. M. Marietti, Milano: Rizzoli.
- Vacca G. 2005, (a cura di) *Togliatti editore di Gramsci*, Roma: Carocci.
- Santoni Rugiu A. 1975, *Crisi del rapporto educativo*, Milano: La Nuova Italia.
- Pizzolato N., Holst J. D. 2017 (ed. by), *Antonio Gramsci. A pedagogy to change the world*, Berlin: Springer.

