



Pandemos

3 (2025)

<https://ojs.unica.it/index.php/pandemos/index>

ISSN: 3103-1617

ISBN: 978-88-3312-170-3

presentato il 15.12.2025

accettato il 28.12.2025

pubblicato il 31.12.2025

DOI: <https://doi.org/10.13125/pan-6923>

La «piatilietca» del topo. Gramsci narratore tra memoria, traduzione e pedagogia politica

di Alessandro Cadoni

Università degli Studi di Sassari

(acadoni@uniss.it)

Abstract

Il saggio parte da alcuni racconti di Ghilarza presenti nelle Lettere dal carcere di Antonio Gramsci, intesi come un laboratorio narrativo in cui si intrecciano memoria, folklore, pedagogia e progetto politico. Tutt'altro che elemento marginale o meramente affettivo della scrittura carceraria, questi brevi racconti costituiscono una forma di elaborazione simbolica coerente con la filosofia della prassi. Attraverso l'analisi della novella del topo e della montagna, interpretata come esempio di utopia concreta in senso blochiano, il contributo mostra come la forma semplice della narrazione funzioni come strumento di educazione alla responsabilità collettiva e alla trasformazione sociale. Il saggio mette inoltre in relazione tale pratica narrativa con il lavoro di traduzione delle fiabe dei Grimm svolto da Gramsci in carcere, evidenziandone il ruolo nella riflessione sul folklore e sulla formazione del senso comune. Il confronto con la coeva riflessione di Walter Benjamin sulla letteratura per l'infanzia consente infine di chiarire il carattere anti-autoritario e anti-moralistico della pedagogia gramsciana, fondata sull'ironia, sulla laicità e sull'adagio marxiano di "educare gli educatori".

1. La geografia dell'infanzia e la «piatilietca» del topo

Quando Michela Murgia ci mostra Maria Listru – la protagonista giovane di *Accabadora* (2009) – in una Torino dove il freddo la inchioda al-

la verità dello spaesamento, non fa che ripercorrere un'antica traiettoria: quella del viaggio che porta l'isola, immobile in apparenza, a rinegoziare la propria identità fuori da sé. Ho sempre immaginato quelle pagine, nelle quali Maria combatte l'aria gelida con uno strato di fogli di giornale tra cappotto e vestiti, come contrappunto a una vicenda reale: quella di Antonio Gramsci, giunto ventenne – nel 1911 – nella stessa città, segnato dal gelo degli alloggi che la magra borsa di studio universitaria gli permetteva di affittare.

Ma al di là della coincidenza, Murgia procede verso Gramsci in un senso chiaro, e implicitamente dichiarato: nell'idea che la narrazione sia anche un modo di occuparsi della questione del bene comune. Il pronome *noi*, che Murgia tematizza come voce e azione collettiva¹, rappresenta la proiezione laica di quella stessa intuizione che, nelle *Lettere dal carcere*, riemerge continuamente: la comunità, per esistere, deve poter raccontare sé stessa. E deve farlo anche articolandosi in storie che rielaborano l'esperienza condivisa, contribuendo a costruire un orientamento per il futuro. In questa prospettiva, le storielle che Gramsci scrive per i figli lontani – spesso incluse nelle lettere alla moglie Giulia, affinché le trasmetta loro – non sono un rivolo secondario della sua produzione, ma una sorta di laboratorio narrativo in cui si intrecciano archetipi, pedagogia e utopia politica². Il loro nucleo poetico, solo apparentemente ingenuo, custodisce una forma di sapere che unisce memoria biografica, oralità e tensione trasformativa: un intreccio dialettico che Gramsci, negli anni del carcere, elabora in piena coerenza con la sua ricerca politico-culturale, nel complesso quadro della critica alle forme storiche dell'egemonia.

Pur essendo nato ad Ales, è a Ghilarza – paese della madre – che Gramsci forma, se così si può dire, il suo immaginario infantile: in quel territorio liminale della Sardegna, sospeso tra logudorese e campidanese, tra pianura e altipiani, tra mondo pastorale e primi segnali di modernizzazione. È qui che, come spesso accade, si sedimentano gli archetipi che alimenteranno la narrazione adulta. Nella geografia dell'infanzia di Gramsci agi-

¹ Si pensi, al di là di *Accabadora*, a *L'incontro* (2012), lungo racconto pubblicato come volume a sé stante, ancora, come il precedente, per Einaudi.

² Tra i primi a soffermarsi sul valore estetico e sulla solidità narrativa delle favolette gramsciane è stato Carlo Muscetta, nel suo saggio introduttivo a A. Gramsci, *Favole di libertà*, a cura di E. Fubini e M. Paulesu, Vallecchi, Firenze 1980. È da ricordare come questa pubblicazione si poneva sulla scia di quello che è a tutti gli effetti un classico – da sempre riedito – della letteratura per l'infanzia, *L'albero del riccio*, pubblicato, a partire dal 1966, da Editori Riuniti.

sce ciò che Gaston Bachelard ha definito topo-analisi³, in relazione a quel groviglio di immagini naturali e case originarie dell'immaginazione che continuano a lavorare nella vita interiore molto oltre la loro scomparsa materiale. Un esempio è dato nella lettera alla madre, scritta il 19 ottobre 1931, laddove il ricordo della valle del Tirso, vicino a San Serafino, fa riemergere un quadro vivido di vita animale, tra contemplazione e violenza:

Come mi piaceva, da ragazzo, la valle del Tirso sotto San Serafino! Stavo ore e ore seduto su una roccia ad ammirare quella specie di lago che il fiume formava proprio sotto la chiesa, per il nesserzu costruito più a valle, a vedere le gallinelle che uscivano dai canneti tutto intorno a nuotare verso il centro, e i salti dei pesci che cacciavano le zanzare [...]. Mi ricordo ancora come una volta vidi un grosso serpe entrare nell'acqua e uscirne poco dopo con una grossa anguilla in bocca e come ammazzai il serpe e gli portai via l'anguilla, che poi dovetti buttar via perché non sapevo come fare a portarla al muristene, si era irrigidita come un bastone e mi faceva puzzare le mani troppo⁴.

I luoghi della fanciullezza diventano archetipici non perché idilliaci, ma perché incompiuti, nella mente di un bambino. Quello appena letto non è infatti un semplice quadro di naturalismo sentimentale – per quanto feroce. Quel gesto infantile che ha del simbolico – la lotta contro il serpe – disvela l'emergenza d'una soggettività operativa, capace di riconoscere il conflitto e di inserirsi dialetticamente tra le pieghe della necessità naturale: quasi si trattasse – dentro una tensione ancora tutta leopardiana – del preludio all'approdo nel soggetto collettivo del «moderno Principe»⁵. In Gramsci – s'intende – la natura dell'infanzia sta alla base d'un discorso di trasformazione: paesaggio umano, scena collettiva, spazio in cui si imparano le prime forme di relazione e di conflitto. Molte delle storie che racconta ruotano attorno a questa dimensione originaria dell'esistente: animali che parlano, montagne ferite, acque che si disperdono, paesaggi

³ Cfr. G. Bachelard, *La poetica dello spazio*, Dedalo, Bari, 1975. Il riferimento alla topo-analisi, nel senso proposto dal filosofo francese, rimanda a una lettura degli spazi elementari non come semplici ambienti fisici, ma come luoghi simbolici nei quali si plasma l'esperienza soggettiva. In *La poetica dello spazio*, la topo-analisi designa infatti l'attenzione per spazi semplici – la casa, il rifugio, la tana – intesi come matrici capaci di condensare la memoria in immagini e forme di orientamento nel mondo. Una simile categoria introduce l'interpretazione della storiella gramsciana non come semplice apologo zoologico, ma come racconto in cui uno spazio e un soggetto apparentemente insignificanti diventano dispositivi narrativi di formazione e di presa di coscienza, coerenti con una pedagogia attenta ai processi della trasformazione.

⁴ A. Gramsci, *Lettere dal carcere*, a cura di S. Caprioglio e E. Fubini, Einaudi, Torino 1973, p. 509 (d'ora in poi *L*, seguito dal numero di pagina).

⁵ Vedi A. Gramsci, *Quaderni dal carcere*, a cura di V. Gerratana, Einaudi, Torino 2007 [1975¹], 4 voll., II, pp. 951 e ss. (d'ora in poi *Q*, seguito da numero del volume e di pagina).

degradati da “speculatori” senza scrupoli. Lì dove il bambino osserva meraviglie e minacce, l'adulto intravede la possibilità rivoluzionaria: laddove la memoria, emendata dal rischio della pura nostalgia, custodisce la figura immaginifica del discorso politico.

Tra i materiali narrativi più singolari delle *Lettere dal carcere* c'è la novella del topo e della montagna, trascritta in punti nella lettera a Giulia del 1° giugno 1931. Dal punto di vista drammaturgico, è un meccanismo, per quanto breve, perfettamente congegnato: un bambino piange perché un topo gli ha rubato il latte; il topo, pentito, tenta di rimediare: ma ogni passaggio gli rivela una catena di guasti del mondo – la capra senza erba, la campagna arida, la fontana distrutta dalla guerra, la montagna disboscata dagli speculatori – cui porre rimedio attraverso un piano razionale e comune:

Un bambino dorme. C'è un bricco di latte pronto per il suo risveglio. Un topo si beve il latte. Il bambino, non avendo latte, strilla, e la mamma strilla. Il topo disperato si batte la testa contro il muro, ma si accorge che non serve a nulla e corre dalla capra per avere del latte. La capra gli darà il latte se avrà l'erba da mangiare. Il topo va dalla campagna per l'erba e la campagna arida vuole l'acqua. Il topo va dalla fontana. La fontana è stata rovinata dalla guerra e l'acqua si disperde: vuole il maestro muratore che la riatti. Il topo va dal mastro muratore: vuole le pietre. Il topo va dalla montagna e avviene un sublime dialogo tra il topo e la montagna che è stata disboscata dagli speculatori e mostra dappertutto le sue ossa senza terra. Il topo racconta tutta la storia e promette che il bambino cresciuto ripianterà i pini, querce, castagni ecc. Così la montagna dà le pietre ecc. e il bimbo ha tanto latte che si lava anche col latte.

Cresce, pianta gli alberi, tutto muta; spariscono le ossa della montagna sotto nuovo humus, la precipitazione atmosferica ridiventa regolare perché gli alberi trattengono i vapori e impediscono ai torrenti di devastare la pianura ecc. Insomma il topo concepisce una vera e propria *piatilietca*. È una novella propria di un paese rovinato dal disboscamento (*L*, p. 441).

L'aspetto più interessante è la conclusione: l'idea di un piano quinquennale (*piatilietca*) elaborato da un piccolo animale che desidera rimediare al danno causato. L'immagine, sottilmente comica, è insieme ponderatamente allegorica. Il topo, creatura marginale, rappresenta l'individuo subalterno capace di assumere su di sé la responsabilità collettiva, mentre la montagna incarna la natura devastata dalla rapacità.

In questa dialettica tra colpa minima e guasto strutturale, tra gesto individuale e progetto storico, risiede la cifra dell'apologo, la cui importanza sta nella proposta di un modello di cambiamento che non procede per

miracoli o atti eroici, ma per trasformazioni graduali, materiali e calcolabili. Si tratta di ciò che Ernst Bloch ha chiamato «utopia concreta»: un processo storicamente situato che, invece di rinviare a un altrove astratto, intercetta le possibilità già «a maturazione» nel presente. Essa consiste nell'«anticipazione realistica del bene» (il *dialogo sublime* e la *piatilietca*), nella capacità di riconoscere e liberare «le forme e i contenuti che si sono già sviluppati nel grembo della società presente», trasformando il «non-ancora-avvenuto» in progetto praticabile e condiviso⁶.

La storiella, in fondo, è un manifesto pedagogico travestito: suggerisce che la giustizia nasce dall'interdipendenza, che la cura del mondo è un compito comune, che non esiste libertà individuale in mezzo alla devastazione sociale e, di conseguenza, ambientale. Testimoni, in qualche modo, d'un ecologismo ante litteram, queste righe affermano la necessità di un'organizzazione razionale della società – non imposta dall'alto, ma dedotta dalla logica dei bisogni. Il topo, insomma, sarebbe il soggetto nuovo, riflesso dell'uomo che rifiuta la falsa libertà dell'individualismo e abbraccia una visione comunitaria dell'essere; la montagna l'istanza materna e archetipica, esigente e però capace di rigenerarsi se si ristabilisce l'armonia tra umano e natura, contribuendo così a un'etica futura della produzione.

2. «Forme semplici» e folklore: traduzione e trasformazione del senso comune

Tra favola e parabola politica, la novellina del topo e della montagna – al pari di altre – equivale a una delle forme semplici identificate da André Jolles⁷: una forma breve e lineare dove la linearità non è povertà strutturale, bensì il risultato di un lavoro di riduzione essenziale, tipico della tradizione popolare. La fiaba, la leggenda, il mito non sono residui di epoche prerazionali, ma, sempre con Jolles, forme che sopravvivono, anche attraverso la possibilità – qui la funzione cruciale di Gramsci, che ora se ne fa mediatore – di essere tradotte in strumenti critici capaci di condensare problemi complessi – questioni morali, politiche e comunitarie – entro figure riconoscibili e ulteriormente trasmissibili, in forma rinnovata⁸. Come anche mostrano gli altri apologhi o raccontini rispetto a quelli sinora

⁶ E. Bloch, *Il principio speranza*, con introduzione di R. Bodei, Garzanti, Milano 1994 [1954], 3 voll., II, p. 717.

⁷ Lo notava già Muscetta nella sua introduzione in A. Gramsci, *Favole di libertà* cit., p. V.

⁸ Cfr. A. Jolles, *Forme semplici e Folklore e scienza dell'arte*, entrambi in *I travestimenti della letteratura. Saggi critici e teorici (1897-1932)*, a cura di S. Contarini, con prefazione di E. Raimondi, Mondadori, Milano 2003, rispettivamente pp. 253-451 e 3-22.

riportati, la forma semplice permette a Gramsci di fare tutto ciò⁹. È proprio questa riduzione all'osso che rende la favola una figura dell'utopia concreta: una narrazione minima che apre un varco sull'azione possibile¹⁰.

Gramsci conosce bene questo potere e maneggia questo dispositivo narrativo. Ciò non dipende solo dalla sua provenienza da una solida tradizione di cultura orale, ma anche dal lavoro di traduzione dei *Kinder- und Hausmärchen* dei fratelli Grimm condotto in carcere¹¹. Si tratta di un'opera di riscrittura e “addomesticamento” linguistico che gli permette di riflettere sul legame tra forme narrative e sviluppo del senso comune: categoria, quest'ultima, con la quale Gramsci designa un insieme storicamente stratificato e contraddittorio di concezioni del mondo diffuse nella vita quotidiana. Proprio per questo, il senso comune occupa una posizione centrale nel suo pensiero, in quanto rappresenta un terreno decisivo di intervento pedagogico e culturale, capace di innescare significative potenzialità trasformative in vista di una sua riorganizzazione critica¹². La fiaba popolare, per Gramsci, è una cellula germinale della trasformazione culturale: il luogo in cui il pensiero critico può attecchire prima ancora di farsi teoria. In questa luce, l'attività di traduzione condotta a Turi tra il 1929 e il 1932 smette di essere un esercizio tecnico o di ripiego per rivelarsi una pratica intellettuale ad alta densità teorica. Come evidenziato dallo studio classico di Lucia Borghese, tale lavoro – che va ben oltre il corpus dei Grimm – occupa una posizione centrale nel laboratorio carcerario, fungendo al contempo da disciplina cognitiva e da terreno di elaborazione linguistico-culturale in vista della formazione del senso comune¹³. Nella lettera a Giulia del 5 settembre 1932, in un passo che sovente è stato

⁹ Un esempio tra tutti, il celebre racconto dell'arguzia operativa dei ricci, capaci – grazie a uno spiccato spirito di collaborazione – di riempire la propria dispensa di mele. *L*, pp. 578-579.

¹⁰ Cfr. G. Conti, *Prosa e stile nelle favole di Antonio Gramsci*, in *Antonio Gramsci e la favola. Un itinerario tra letteratura, politica e pedagogica*, a cura e con introduzione di A. Panichi, ETS, Pisa 2019, pp. 51-61.

¹¹ Il rimando aggiornato va, naturalmente, alla prima uscita della serie dell'edizione nazionale dell'opera gramsciana, A. Gramsci, *Quaderni del carcere. Quaderni di traduzione* (1929-1932), a cura di G. Cospito e G. Francioni, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 2007, 2 voll.

¹² Si veda, a tal proposito, *Q*, vol. II, pp. 1375 e ss. (si tratta del § 12 del Quaderno 11).

¹³ L. Borghese, *Tia Alene in bicicletta: Gramsci traduttore dal tedesco e teorico della traduzione*, «Belfagor», 31 (1981), pp. 635-665. Tra i numerosi altri lavori sul tema, e in particolare per quanto riguarda i testi dei Grimm, si veda anche T. Baumann, *Gramsci traduttore delle fiabe dei fratelli Grimm*, in *La lingua/le lingue di Gramsci e delle sue opere. Scrittura, riscritture letture in Italia e nel mondo*, a cura di F. Lussana e G. Pissarello, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008, pp. 187-196.

commentato, Gramsci abbozza un vero e proprio programma di teoria della traduzione:

Un traduttore qualificato dovrebbe essere in grado non solo di tradurre letteralmente, ma di tradurre i termini, anche concettuali, di una determinata cultura nazionale nei termini di un'altra cultura nazionale, cioè un tale traduttore dovrebbe conoscere criticamente due civiltà ed essere in grado di far conoscere l'una all'altra servendosi del linguaggio storicamente determinato di quella civiltà alla quale fornisce il materiale d'informazione (*L*, p. 671).

Tale concezione attribuisce al traduttore una funzione di mediazione attiva: non si tratta solo di trasporre un testo, ma interpretare e mettere in contatto due mondi. Le fiabe dei Grimm rappresentano infatti, agli occhi di Gramsci, una stratificazione della cultura popolare europea, un deposito di motivi e strutture narrative che consentono di osservare l'immaginario collettivo. Egli vi si accosta dunque con la stessa attenzione rivolta al folklore sardo; entrambe le tradizioni, pur diverse per lingua e per contesto storico, appartengono a quella concezione del mondo frammentaria che nei *Quaderni* viene identificata come il materiale grezzo su cui deve innestarsi l'azione della filosofia della prassi. In tal senso, l'operazione di Gramsci si configura anzitutto come una laicizzazione critica del materiale popolare. In alcuni testi, attraverso un cosciente tradimento traduttivo, egli espunge i riferimenti religiosi presenti nell'originale tedesco: una rimozione che non risponde a un anticlericalismo militante, ma alla necessità di una pedagogia capace di «insegnare dogmaticamente (sempre in modo *relativo*) i primi elementi della nuova concezione del mondo, lottando contro la concezione del mondo data dall'ambiente tradizionale (folklore in tutta la sua estensione)» (*Q*, vol. I, p. 475, corsivo mio). Certo, stando a quanto messo in luce dalla critica, anche la storia editoriale delle fiabe dei Grimm è segnata da un processo di progressiva normalizzazione testuale, in cui elementi religiosi, sessuali o moralmente ambigui vengono di volta in volta attenuati, riformulati o riadattati alle aspettative del pubblico borghese della prima metà dell'Ottocento¹⁴. Più

¹⁴ Una presentazione storico-critica d'insieme delle trasformazioni della raccolta – comprese le modifiche che attenuano o riformulano riferimenti religiosi espliciti, elementi sessuali e connotazioni anticlericali delle prime versioni – si trova in J. Zipes, *The Brothers Grimm. From Enchanted Forests to the Modern World*, Routledge, New York e London 2002, specialmente pp. 45-78. Sul modo in cui i Grimm adeguarono la materia popolare a un pubblico borghese e familiare – processo che comportò sia moralizzazioni cristiane sia, paradossalmente, la rimozione di alcuni tratti religiosi ritenuti incongrui con un progetto pedagogico unitario – si veda M. Tatar, *The Hard Facts of the Grimms' Fairy Tales*, Princeton University Press, Princeton 1987, pp. 33-65.

che una semplice censura, si tratta di una complessa dinamica di domesticazione e di ridefinizione pedagogica del materiale popolare, che illumina il carattere profondamente ideologico di ogni intervento sulla tradizione orale. Ecco allora che Gramsci agisce su un piano ancora più articolato, neutralizzando gli elementi confessionali, considerati sovrastrutture non funzionali alla “filosofia spontanea” della collettività. Nella sua riscrittura, la fiaba cessa di veicolare messaggi teologici per farsi portatrice di strutture di significato radicate esclusivamente nell’esperienza sociale: la religione vi appare come un elemento culturale storicamente situato e mai come fondamento normativo.

Anche in questo senso, il lavoro sulle fiabe implica infatti un confronto diretto con la letteratura per l’infanzia che – tutt’altro che un genere minore – Gramsci considera come un banco di prova privilegiato per valutare la capacità di una cultura di educare all’autonomia critica¹⁵. Nelle sue traduzioni – e nelle storielle rivolte ai figli – egli evita con cura la deformazione del racconto a didattica esplicita o a moralismo prescrittivo. Semplificato lo stile, ne preserva la densità semantica e la tensione etica, senza eliminare ciò che dà voce alla complessità del reale. Come è stato osservato, ciò rivela un’idea profondamente laica della formazione infantile¹⁶: la letteratura non deve proteggere dal mondo, ma fornire le chiavi per decodificarlo. La sua “secolarizzazione” delle fiabe non nasce da pregiudizio antireligioso, ma da una precisa idea pedagogica, che rimarrà salda anche nei pochi anni a venire, come dimostra una lettera del 1936 a Giulia: evitare che gli scolari siano indotti a «fantasticare [...] su ipotesi pseudoscientifiche», per guidarli invece verso «una cultura solida e realistica» (L, p. 876). In tale quadro va compreso il suo invito a quel dogmatismo (relativo) a cui poco sopra si accennava, necessario nelle prime fasi dell’educazione: non un irrigidimento dottrinario, ma l’offerta di un’armatura concettuale capace di resistere alla pressione del folklore e della religione spontanea (cfr. Q, I, p. 485).

Gramsci contesta così quel “libertarismo” di marca gentiliana che, dietro una finta neutralità, consegna di fatto il bambino all’autorità dell’am-

¹⁵ Nella nutrita bibliografia su Gramsci e la letteratura per l’infanzia, si vedano anche – oltre Antonio Gramsci e la favola cit. – C. Lepri, *Antonio Gramsci: la letteratura per l’infanzia tra radici culturali-popolari e educazione*, «Studi sulla Formazione», 22 (2019), pp. 211-223, e R. Corrado, *Antonio Gramsci: teorico della traduzione e scrittore per l’infanzia. Un contributo allo sviluppo della fantasia dei bambini e alla formazione dei giovani*, Aracne, Roma 2008.

¹⁶ Cfr. L. Borghese, *Tia Alena* cit., p. 654 e, più diffusamente, pp. 660 e ss.

biente¹⁷. La sua pedagogia narrativa coniuga disciplina e spontaneità: rimuove l'elemento superstizioso non per impoverire l'immaginazione, ma per liberarla da ogni naturalizzazione dell'ordine sociale. La laicità gramsciana, insomma, non si oppone alla forza ammaliante del racconto, bensì alla sua alienazione ideologica.

Infine, un tratto fondamentale, quello dell'ironia, attraversa sia le traduzioni che i raccontini di Ghilarza¹⁸. Lungi dall'essere un semplice ornamento, essa svolge in Gramsci una funzione eminentemente pedagogica: sospende la prescrizione, apre uno spazio di distanza critica e permette al lettore di abitare la contraddizione senza la rassicurazione di una morale esplicita. L'ironia gramsciana è parte, in definitiva, d'una pedagogia della complessità: un dispositivo che permette di educare non mediante la norma, ma mediante la libertà interpretativa; è, al contempo, una postura di resistenza alla degradazione indotta dalla reclusione, capace di trasformare il limite del carcere in una paradossale feritoia di osservazione sul mondo¹⁹.

È proprio su questa eccezionale tenuta della scrittura che si innesta l'intuizione di Carlo Muscetta, espressa in un giudizio estetico adamantino. Nel saggio di apertura alle *Favole di libertà*, il critico riconosce nelle parti narrative delle *Lettere* non un semplice abbellimento epistolare, ma «alcune delle più alte pagine di prosa d'arte della nostra letteratura contemporanea», nelle quali si compie una sintesi rara tra immaginazione popolare e pensiero critico, entro «una verità che attingeva la luce favolosa della poesia»²⁰. Si pensi alla descrizione dei ricci che si rotolano o che si appendono ai rami dell'albero per caricarsi il più possibile di mele, alla lotta contro il serpente; o ancora a quella *sublime* reticenza che – nella sola scelta aggettivale – registra il dialogo tra un topo e una montagna: sono tutti tratti che rivelano un grande narratore, capace di far oscillare la pagina tra tenerezza e allegoria politica. In questa luce, l'intero ciclo degli a-

¹⁷ Cfr. *ivi*, 664-665 e Q, II, p. 1548.

¹⁸ In relazione al processo di laicizzazione del testo, cfr. ancora L. Borghese, *Tia Alena* cit., p. 664: «L'ironia integra, rendendola significativa, la laicizzazione meccanicamente intrapresa sul testo, poiché determina una radicale inversione di segno rispetto all'originario provvidenzialismo e al tempo stesso reintroduce quella prospettiva storicistica che sembrava preclusa dalla sottrazione dell'elemento religioso».

¹⁹ Alcuni cenni sull'ironia in questi testi gramsciani, oltre che nel saggio di Borghese, si trovano in D. Marcheschi, *Qualche premessa su Gramsci e la favola*, e F. Antonini, *Le edizioni delle fiabe di Gramsci*, entrambi in *Antonio Gramsci e la favola* cit., rispettivamente pp. 32-33 e 45-46.

²⁰ C. Muscetta, *Introduzione* cit., p. XXVIII.

nimali funziona come una piccola fenomenologia dei rapporti sociali: le volpi, i ricci, i topi – persino il serpe e l'anguilla – non sono maschere, ma figure liminali che agiscono ai margini del mondo umano e ne rivelano le contraddizioni.

Tale giudizio non coglie soltanto la qualità stilistica dei racconti, ma illumina la loro funzione: Gramsci elabora una forma di educazione politica capace di circolare anche dove la teoria, in senso stretto, non può più arrivare. La funzione pedagogica delle storielle di Ghilarza si comprende appieno solo se le si colloca all'interno del laboratorio formativo allestito dentro il carcere. L'impossibilità di esercitare la paternità nella sua forma quotidiana spinge Gramsci a inventare un modo diverso di farlo: un'attività narrativa che, se a prima vista è ponte affettivo e consolazione della distanza, corrisponde in realtà a una sorta di programma educativo. «Vorrei raccontare a Delio una novella del mio paese» (*L*, p. 441), scrive a Giulia. E nel modo stesso in cui ne richiede lo svolgimento è già custodita l'idea che la narrazione, lungi dall'essere mero passatempo, sia passaggio di consegne e atto formativo.

Anche Muscetta sottolinea come l'atto di tradurre, riscrivere o reinventare fiabe – narrare insomma – equivalga a un tentativo di parlare attraverso livelli di significato stratificati e a destinatari diversi. Nel proposito, con il Marx delle *Tesi su Feuerbach*, di «educare gli educatori»²¹, riplasmando la materia narrativa affinché la traduzione non sia mera trasposizione verbale, ma passaggio tra contesti storici e sociali differenti. Rispetto al «benevolo populismo borghese» dei Grimm²², la pedagogia gramsciana sposta dunque il baricentro: non insegna la conciliazione sociale, bensì la forza dell'unione tra i deboli, la necessità dell'autonomia critica, il rifiuto della passività. In questo senso la fiaba diventa un laboratorio politico che opera per immagini e micro-drammi morali: una forma di pensiero condensata, destinata a circolare anche nelle condizioni estreme della censura e dell'isolamento. Proprio come suggerisce un'efficace immagine – qui particolarmente calzante – di Franco Fortini, per il quale «una lunga catena di metafore» equivale alla «lima fine d'acciaio nascosta nella pagnotta dell'ergastolano»²³.

²¹ Così scrive Gramsci nella lettera al fratello Carlo, datata 25 agosto 1930 (*L*, p. 364).

²² C. Muscetta, *Introduzione* cit., p. XIII.

²³ F. Fortini, *Verifica dei poteri*, Einaudi, Torino 1989 [1965¹], pp. 50 e 52-53.

3. Contro la «pedagogia coloniale»: Gramsci e Benjamin

Nella disposizione a trasformare fiaba, apologo e memoria in strumenti pedagogici, il discorso gramsciano trova una possibile corrispondenza nella pressoché coeva riflessione di Walter Benjamin sulla letteratura per l'infanzia²⁴. L'autore berlinese, in più punti dei suoi scritti sui libri per bambini, definisce e critica una cosiddetta «pedagogia coloniale»: quell'insieme di dispositivi morali e culturali attraverso i quali gli adulti imprime ai testi infantili un'impronta normativa, normalizzante, non di rado autoritaria. Quando viene catturato dalle «certezze filistee» degli adulti²⁵, il libro per l'infanzia diventa uno strumento di assoggettamento, un catechismo sociale. Il lavoro di Benjamin nasce invece da un'alleanza con l'infanzia contro tale appropriazione: si prenda, ad esempio, il *Programma di un teatro proletario per bambini* (1929), nel quale si denuncia la pedagogia borghese come una macchina disciplinare mascherata da comprensione ed empatia, volta a piegare l'immaginazione infantile ai contenuti della classe dominante. Al contrario, l'educazione proletaria non si limita a sostituire un'ideologia con un'altra, ma tutela l'infanzia, garantendone l'autentico adempimento: essa permette alla fantasia di giocare liberamente dentro lo «spazio delle lotte di classe» senza esserne soggiogata. Da qui la formula, al tempo stesso paradossale e programmatica, per cui sono i bambini a «stare sulla scena istruendo ed educando gli educatori attenti». In questo momento carnevalesco – che riecheggia i *Saturnalia* latini dove «il signore serviva lo schiavo» – l'adulto può finalmente scorgere quel «segnale segreto dell'avvenire che parla nel gesto infantile»²⁶.

Con le dovute differenze, Gramsci elabora una concezione sorprendentemente affine a quella di Benjamin. La sua ironia, ad esempio, diventa una postura critica verso ogni pedagogia coloniale, cioè verso tutte le forme culturali che impongono al bambino un'immagine del mondo già confezionata, aprendo al contrario un margine di libertà nel racconto. Non spiega tutto, non chiude il senso, non moralizza: costringe piuttosto il let-

²⁴ Un primo riferimento va alla famosa – recentemente riedita – raccolta di scritti, W. Benjamin, *Orbis Pictus. Scritti sulla letteratura infantile*, Giometti & Antonello, Macerata 2020.

²⁵ G. Schiavoni, *Avanzi di un mondo di sogno. Walter Benjamin e l'enciclopedia magica dell'infanzia*, ivi, p. 135.

²⁶ Queste citazioni sono tratte da W. Benjamin, *Programma di un teatro proletario per bambini*, in *Opere complete. III. Scritti 1928-1929*, a cura di E. Ganni (che si basa sull'edizione critica tedesca di R. Tiedemann e H. Schweppenhäuser), Einaudi, Torino 2010 [2003], pp. 181-186.

tore a entrare nel gioco del pensiero. A ciò si aggiunge l'aspetto esistenziale: nelle lettere da Turi, l'ironia è un dispositivo di disciplina psicologica, volto a evitare che la privazione della cella saturi internamente il linguaggio. È, per usare la formula benjaminiana, il «gesto infantile» che parla dall'interno della reclusione: quello di chi può partire, nella ricostruzione del significato, dalla coincidenza degli opposti.

Il punto di incontro è dunque il rifiuto dell'uso normativo della letteratura infantile. Se Benjamin critica la riduzione illuministica della fiaba a moralismo, Gramsci attacca la letteratura educativa tendenziosa, «insipida e falsa», che in nulla risponde «agli interessi mentali del popolo» (Q, II, p. 1024). Entrambi riconoscono che in un siffatto terreno si misurano forme di potere e possibilità di emancipazione. Ciò emerge con particolare nettezza nelle scelte traduttive gramsciane – un *Ach Gott!* che diventa un laico *Per Bacco!* – che sottraggono il racconto al supporto dell'autorità per farne uno spazio di disciplina condivisa. Un gesto che coincide, quasi specularmente, con la denuncia benjaminiana delle “tracce” degli adulti che deformano il mondo dei segni infantile. Gramsci emenda la fiaba di queste tracce e la restituisce ai bambini come luogo di costruzione del senso, secondo una visione laica e anti-fatalistica fondata sulla volontà e sulla prassi.

L'operazione gramsciana non è solo educativa: è politica, in questo, affine alla prospettiva messianica di Benjamin, secondo cui alcune forme elementari dell'esperienza – incluse quelle infantili – possono sfuggire alla reificazione dell'esistente e mantenere aperta – la proverbiale “porta stretta” –, anche nella crisi, la possibilità di un'altra configurazione storica.

Un punto di contatto decisivo risiede nel nucleo concettuale che Gramsci e Benjamin condividono, ciascuno a suo modo, dall'origine. Nella terza *Tesi su Feuerbach* di Marx si legge che la «dottrina materialistica della modificazione delle circostanze e dell'educazione dimentica che le circostanze sono modificate dagli uomini e che l'educatore stesso deve essere educato»²⁷. S'è già accennato a come entrambi richiamino un simile processo dialettico, nel quale chi educa viene trasformato dalla relazione con i soggetti dell'educazione. Se Gramsci richiama più volte il passo marxiano nelle *Lettere*, nei *Quaderni* chiarisce che il rapporto tra educatori e e-

²⁷ K. Marx, F. Engels, *Opere scelte*, Editori Riuniti, Roma 1966, p. 189.

ducati non può essere una trasmissione unidirezionale²⁸. Il nesso «istruzione-educazione» non è infatti una relazione meccanica, ma è alimentato dal «lavoro vivente del maestro», purché quest'ultimo sia «consapevole dei contrasti» tra la concezione del mondo che egli porta con sé e quella sedimentata nell'ambiente del bambino – una cultura spesso «fossilizzata e anacronistica», modellata dal folklore e da vecchi rapporti sociali. In questo quadro, il maestro non può essere un dispensatore di verità: la sua funzione consiste nel mediare tra il patrimonio culturale moderno e la cultura d'origine del discente, accelerando un processo di formazione che non è mai solo intellettuale ma sociale, storico e dialettico.

Il discente non è «un “meccanico recipiente” di nozioni astratte»; la sua coscienza non è un dato naturale, ma «il riflesso della frazione di società civile cui [...] partecipa». Date queste premesse, è evidente come la formula marxiana agisca in Gramsci: anche l'educatore deve essere educato, se è vero che la scuola vive solo se chi insegna si sottopone a un continuo processo di formazione, creando le condizioni per cui ogni allievo diventi «capace di pensare, di studiare, di dirigere o di controllare chi dirige».

Un movimento affine emerge nel *Programma di un teatro proletario*, nel quale Benjamin rivendica che, nella rappresentazione teatrale, «i bambini stanno sulla scena istruendo ed educando gli educatori attenti». Se la pedagogia borghese è una macchina che piega l'immaginazione ai contenuti della classe dominante, una pedagogia emancipatrice deve garantire ai fanciulli «l'adempimento della loro infanzia», vale a dire la possibilità di esprimere senza costrizione la propria energia creativa. L'infanzia non è un periodo da riempire, ma un'energia da cui l'adulto può essere trasformato.

Il dialogo tra Gramsci e Benjamin si gioca in questa convergenza tra una pedagogia dello scambio e della trasformazione e una teoria del gesto infantile come forza politica. In Gramsci, ciò si riverbera anche nella scelta narrativa: l'ironia produce una distanza critica che mette in crisi la fissità dei ruoli tra il narratore e il discente, invitando alla curiosità e alla verifica. In questo senso, il narratore stesso si espone a un processo di autoeducazione, in perfetta coerenza con quel «certo dogmatismo» necessario nella prima educazione, ma che deve essere temperato dalla spontaneità e dalla creatività dell'alunno (Q, vol. III, 1548). Per Benjamin, analogamente, la narrazione infantile e il gioco teatrale sono «la grande

²⁸ Le successive citazioni sono tratte dal § 2 del Quaderno 12, racchiuso sotto il sommario «Ossevizioni sulla scuola: per la ricerca del principio educativo», Q, vol. III, 1540-1550.

pausa creativa nell'opera educativa»: un momento in cui si rovesciano le gerarchie e «ciò che sta più in alto viene ora a trovarsi in basso». In questa sospensione dell'autorità, l'adulto scopre nei bambini «nuove forze» che «non sospettava» e che rappresentano «il segnale segreto dell'avvenire»: un potenziale utopico che la pedagogia borghese tenta invano di imprigionare.

In tale avversione per la didattica autoritaria risiede un nucleo comune: l'infanzia non va istruita dall'alto, ma accompagnata nella scoperta autonoma del reale. La narrazione deve dunque mantenere, accanto alla funzione disciplinante – cruciale in Gramsci –, una capacità perturbante. Come per Benjamin, anche per Gramsci il bambino non è un Robinson isolato²⁹, ma appartiene a un popolo, a una classe, a un orizzonte storico: la letteratura per l'infanzia diventa allora il terreno decisivo in cui si disputa la futura capacità critica delle masse. La fiaba si rivela, in definitiva, come memoria culturale e ipotesi politica: una forma semplice che si fa strumento di egemonia e apertura utopica, proprio nel cuore del conflitto con le imposizioni del mondo adulto.

Alla luce di questo confronto, il giudizio di Muscetta risulta ancora più pregnante: nelle pagine narrative delle *Lettere*, Gramsci non offre soltanto un esempio di prosa d'arte, ma realizza ciò che Benjamin chiamava un «gioco con le lettere» capace di essere insieme «ammaliante e disammaliante»³⁰, un atto di resistenza contro ogni pedagogia coloniale. La fiaba, in questa prospettiva, diventa lo spazio minimo ma decisivo dove si esercita una libertà del pensiero che è già, in sé, un embrione di trasformazione politica.

È in questo orizzonte che va letta la *piatilietca* del topo: non come ammiccamento ideologico, ma come traduzione narrativa del principio marxista secondo cui gli uomini trasformano il mondo attraverso il lavoro organizzato, e di quello gramsciano secondo cui tale trasformazione è possibile solo se accompagnata da un rinnovamento culturale. La novellina ne è la forma più umile, ma forse la più efficace: lavora sulla coscienza dei bambini – e, per esteso, su quella popolare – attraverso immagini che sopravvivono e si sedimentano. Senza tralasciare questa prospettiva, Muscetta ha sottolineato come l'attività della scrittura fosse per Gramsci anche un modo di guardare alla propria condizione di carcerato, e assieme

²⁹ Cfr. G. Schiavoni, *Avanzi di un mondo di sogno* cit., p. 136.

³⁰ W. Benjamin, *Fertili rudimenti degli inizi. Ancora qualche considerazione sui sillabari*, in *Orbis pictus* cit., p. 57.

ai mali e ai disagi dei suoi interlocutori epistolari. Al di là delle tentazioni psicanalitiche – che pure il marxista Muscetta non sottovalutava, rischiosamente integrandole nel suo discorso di autorevolissimo critico e storico della letteratura –, il topo è, in definitiva, la controfigura dell'uomo che, giorno dopo giorno dal chiuso della sua cella, decide di spendere nello studio e nella scrittura critica tutto il tempo, infinito e uguale, della sua reclusione. Cercando, insomma, di fare come l'uomo caduto nel fosso di «una novellina di uno scrittore francese poco noto, Lucien Jean»: il quale, dopo dinieghi bizantini da parte di tutte le persone alle quali aveva chiesto aiuto, «si guardò intorno, vide con esattezza dove era caduto, si divincolò, si inarcò, fece leva con le braccia e le gambe, si rizzò in piedi, e uscì dal fosso con le sole sue forze» (*L*, p. 643-644).