

# La Riforma Gentile

a cura di  
**Giovanni Genovesi  
e Luciana Bellatalla**

## 2023



Luglio – Dicembre 2023

## a. XVI- n. 20

Numero monografico

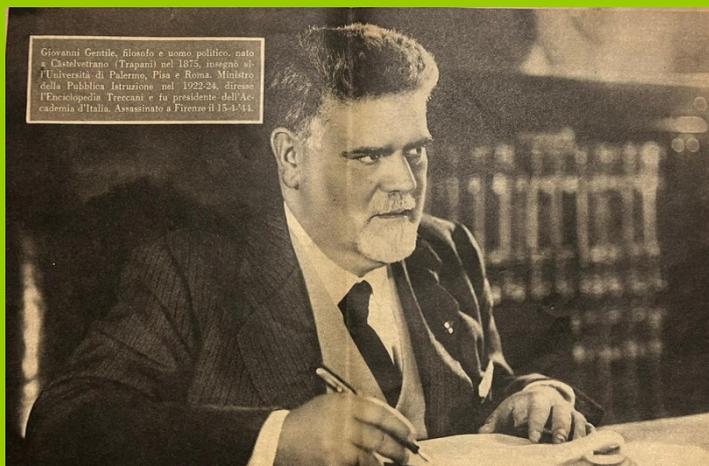
**Rivista di Politica, Educazione e Storia**

Riconosciuta come rivista scientifica

Dall'ANVUR per l'Area 11

ISSN 2611 – 2213 (online)





# La Riforma Gentile

a cura di  
**Giovanni Genovesi  
e Luciana Bellatalla**

---

Luglio – Dicembre 2023

**a. XVI- n. 20**  
**2023**

**Numero monografico**

---

**Rivista di Politica, Educazione e Storia**

Riconosciuta come rivista scientifica

Dall'ANVUR per l'Area 11

ISSN 2611 – 2213 (online)



## SOMMARIO

Anno XVI, n. 20, Luglio – Dicembre 2023

### La Riforma Gentile

- <i>Introduzione</i>	5
- <i>Giovanni Gentile e la sua sciagurata riforma,</i> di Giovanni Genovesi (Presidente SPES) e Luciana Bellatalla (Vice-presidente SPES)	9
- <i>La riforma Gentile e la sua lunga durata,</i> di Lucia Ariemma (Università della Campania - Luigi Vanvitelli)	37
- <i>Al di là del tempo: l'educazione come formazione.</i> <i>La scuola secondo Giovanni Gentile,</i> di Hervé Cavallera (Università del Salento)	49
- <i>La “Marcia sulla Minerva” sotto accusa.</i> <i>Le contestazioni dell'autunno 1923 alla riforma Gentile,</i> di Piergiovanni Genovesi (Università di Parma)	65
- <i>La formazione del docente elementare:</i> <i>dalla scuola normale al nuovo istituto magistrale</i> <i>della Riforma Gentile,</i> di Giovanni Gonzi (Università di Parma)	79
- <i>La riforma Gentile nell'infosfera contemporanea:</i> <i>contributi e narrazioni,</i> di Angelo Luppi (Dirigente scolastico)	95
- <i>1923: la réforme de l'enseignement secondaire en Italie,</i> di Michel Ostenc (Università di Angers)	111

- <i>Gobetti e la Riforma Gentile: dalla consonanza giovanile alle critiche feroci,</i> di Paolo Russo (Università di Cassino)	127
- <i>L'orizzonte idealistico della riforma Gentile e il mito dell'Italia nuova,</i> di Letterio Todaro (Università di Catania)	143
<b>Appendice</b>	
<i>Ancora sulla riforma Gentile: scuola e religione,</i> di Giovanni Genovesi	159
<b>Documenti</b>	
- <i>Manifesto degli intellettuali fascisti,</i> di Giovanni Gentile	167
- <i>Manifesto degli intellettuali antifascisti,</i> di Benedetto Croce	177
Collaboratori	183
Indice dei nomi	185

# SPES

## **Rivista di Politica, Educazione e Storia**

Riconosciuta come rivista scientifica

dall'ANVUR per l'Area 11

ISSN 2611- 2213 (online)

### **Direttore Responsabile**

**Giovanni Genovesi**

[gng@unife.it](mailto:gng@unife.it)

**Direzione e Amministrazione:** SPES – [www.spes.cloud](http://www.spes.cloud)

**Comitato di redazione:** Giovanni Genovesi, (direttore scientifico) Luciana Bellatalla, Elena Marescotti, Piergiovanni Genovesi, Giovanni Gonzi, Angelo Luppi

**Comitato Scientifico:** Giovanni Genovesi, Presidente SPES, Luciana Bellatalla, Vice-presidente SPES, Elena Marescotti, Lucia Ariemma Segretaria, Piergiovanni Genovesi (Membro effettivo CD SPES), Letterio Todaro, Simon Villani (Membro effettivo CD SPES), Alessandra Avanzini (Membro collegio Probiviri SPES), Franco Giuntoli (Membro collegio Probiviri SPES), Paolo Russo (Membro collegio Probiviri SPES); Massimo Baioni – Università di Milano; Monica Galfré - Università di Firenze; Pasquale Moliterni – Università di Roma Foro Italico; Tiziana Pironi – Università di Bologna; Edwin Keiner – Università di Frankfurt am Main; Iveta Kestere – Università della Lettonia; Margarida Louro Felgueiras – Università di Oporto; Justino Magalhaes – Università di Bragaminho; Damiano Matasci – Università di Losanna, Michel Ostenc – Università di Angers; Irena Stonkuvienė – Università di Vilnius

**Comitato di Referee:** Luciana Bellatalla (coordinatrice), Susanna Barsotti – Università di Cagliari, Luca Bravi – Università di Firenze, Carmen Betti – Università di Firenze, Fabio Bocci – Università di RomaTre, Antonella Criscenti – Università di Catania, Stefano Lentini – Università di Catania, Biagio Lorè - Università di RomaTre, Stefano Oliverio – Università di Napoli Federico II, Vincenzo Sarracino – Università Suor Orsola Benincasa

## Avviso ai collaboratori

**Gli Autori e le Autrici interessati a pubblicare su “SPES” sono invitati/e ad inviare non l’articolo già completo, ma la loro proposta via e-mail direttamente alla Direzione della Rivista (al seguente recapito: [luciana.bellatalla@unife.it](mailto:luciana.bellatalla@unife.it)), allegando, in un unico file pdf: il titolo dell'articolo; un long abstract in lingua italiana (di circa 3000 battute); massimo cinque riferimenti bibliografici; un breve profilo biografico. Il Comitato di Redazione provvederà ad una valutazione e selezione delle proposte, comunicandone l'accettazione o la non accettazione. La proposta dovrà essere coerente con le tematiche di interesse della Rivista (Storia dell’educazione e della scuola, Politica scolastica, Storia sociale). In caso di accettazione, l'Autore/l'Autrice dovrà far pervenire l'articolo completo entro la data comunicata al momento dell’accettazione. La Rivista accoglie recensioni di volumi – preferibilmente pubblicati nell’ultimo triennio – di ambito pedagogico e/o storico (indicativamente di 8.000-10.000 battute, spazi inclusi).**

**La valutazione definitiva degli articoli è sottoposta a double-blind review**

Inoltre si precisa che gli articoli per “SPES” dovranno avere una lunghezza tra le 30.000 e le 45.000 battute per un totale di max 18 pagine (comprehensive di eventuali tabelle o immagini in formato jpg.). Si ricorda che il testo deve essere redatto con font Times New Roman corpo 12 su interlinea 14; le note con il medesimo font corpo 10 con interlinea singola; le citazioni non devono essere in formato APA; la pagina deve avere margini tra 3 (sx) e 15 (dx) e margine in alto ed in basso di 5. Eventuali tabelle o immagini devono essere in formato jpg. Infine, ogni articolo deve essere accompagnato da un abstract in italiano ed in inglese (max 600 battute ciascuno), da 5 parole chiave in italiano e in inglese e da un breve profilo bio-bibliografico dell’autore/autrice (max 600 battute). Si avvisa che, qualora questa modalità di editing non sia rispettata, il contributo non potrà essere pubblicato.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XVI, n. 20, luglio – dicembre 2023, pp. 5-7

## Introduzione

### 1. *L'antefatto*

Nella relazione che apriva il II Convegno nazionale della nostra associazione io, tra i lavori futuri della SPES, mi impegnai per organizzare nell'anno 1923 un seminario sulla Riforma della scuola di Giovanni Gentile del 1923 perché non mi pareva giusto che si lasciasse passare il centenario di un evento che ha segnato, nel bene e nel male, le vicende del nostro sistema scolastico da allora ad oggi.

È stato, secondo me, un periodo interessante in tutti i sensi, visto che non c'è stato un ministro, dalla fine della guerra in poi, che sia riuscito a capire, se non per scopiarlo e, pertanto, per rovinarlo senza migliorarlo, il senso vero che Gentile aveva voluto dare alla sua riforma messa giù nel periodo fascista secondo una linea accentratrice e autoritaria più di quanto, forse, il suo stesso ideatore avrebbe voluto e che parve a Mussolini, avventatamente, la più fascista delle riforme.

Mussolini lo disse per farla piacere ai suoi camerati, non certo soddisfatti al cento per cento quando la riforma fu presentata per “finta” nel Parlamento, perché coperta dai decreti delegati.

### 2. *In re*

Ma non è il caso di entrare in particolare nelle pieghe della Riforma Gentile che emergeranno dalle e nelle varie relazioni perché, ne sono certo ed il lettore potrà scoprirlo da solo, ciascuno degli autori ha saputo spiegare il suo pensiero in modo del tutto chiaro e organico sull'argomento che ha scelto.

Io, a questo proposito, voglio dire che sono molto contento di aver riunito intorno a questo ideale tavolo tra i migliori conoscitori di Giovanni Gentile specie come riformatore della scuola al fine di dar vita al numero monografico della nostra rivista SPES, che raccoglie, appunto,

## 6 - Introduzione

gli atti del seminario gentiliano.

Ciascuno dei partecipanti ha scelto di sua volontà l'argomento e l'angolo di visione da cui partire e da trattare in uno spazio di tempo e, quindi, in un numero di pagine piuttosto contenuto, come gli Atti testimoniano.

I contributi, dieci in tutto, sono qui pubblicati per ordine alfabetico, eccetto il primo articolo, scritto da me e dalla professoressa Luciana Bellatalla come apertura del Seminario.

Agli interventi del Seminario abbiamo aggiunto, nella convinzione di arricchire materiali per la riflessione, i Manifesti degli intellettuali degli opposti schieramenti e la testimonianza di un saggio di alcuni decenni fa, ancora oggi vivo e suggestivo.

### 3. *I relatori*

Li ricordiamo tutti in breve sintesi e nell'ordine in cui hanno presentato le loro relazioni, solo per richiamare in uno sguardo d'insieme la ricchezza dei temi affrontati, che spaziano da una prospettiva storico-teorica alla contestualizzazione del pensiero e dell'operato di Gentile nel confronto con intellettuali suoi contemporanei, da singoli aspetti del nostro sistema scolastico "riformato" alla nostra contemporaneità ed all'onda lunga delle scelte di Gentile.

Coordinati nei due giorni di seminario – il 10 e l'11 ottobre 2023 – rispettivamente da Vincenzo Sarracino e da Saverio Santamaita, cui va il nostro plauso ed il nostro ringraziamento, hanno dato vita ad un ricco dibattito:

Giovanni Genovesi & Luciana Bellatalla (Presidente Spes, Vice-presidente SPES), *Giovanni Gentile dal 1893 al 1925 e la sua sciagurata riforma*

Lucia Ariemma (Università della Campania - Luigi Vanvitelli), *La riforma Gentile e la sua lunga durata*

Hervé Cavallera (Università del Salento), *Al di là del tempo: l'educazione come formazione. La scuola secondo Giovanni Gentile*

Piergiorgio Genovesi (Università di Parma), *La "marcia sulla Minerva": la riforma Gentile e il contesto politico*

Giovanni Gonzi (Università di Parma), *La riforma Gentile e il nuovo istituto magistrale*

Angelo Luppi, (Dirigente scolastico), *La riforma Gentile nell'infosfera contemporanea: contributi e narrazioni*

## 7 - Introduzione

Michel Ostenc (Università di Angers), *1923: la réforme de l'enseignement secondaire en Italie*

Paolo Russo (Università di Cassino), *Gobetti e la Riforma Gentile: dalla consonanza giovanile alle critiche feroci*

Letterio Todaro (Università di Catania), *L'orizzonte idealistico della riforma Gentile e il mito dell'Italia nuova.*

### 4. *La preparazione del Seminario gentiliano*

La soddisfazione per i lavori del seminario e per aver potuto celebrare questa ricorrenza proprio nel mese di ottobre, a distanza di cento anni precisi dall'entrata in vigore della riforma, non ci esime dal ricordare tutto il lavoro preparatorio, che ha impegnato l'intero consiglio direttivo della SPES (oltre chi scrive, Lucia Ariemma, Luciana Bellatalla, Carmen Betti, Piergiovanni Genovesi, Angelo Luppi, Simon Villani) per determinare il concreto svolgimento delle attività seminariali, a partire dal supporto della piattaforma digitale.

Finito il Seminario, prima di licenziare gli Atti di questo incontro, sento il dovere, a nome di tutti i partecipanti, di ringraziare di cuore alcune persone, oltre i già ricordati relatori e chairmen, in particolare:

prima di tutto, chi ha seguito con attenzione tutti i lavori;

in secondo luogo, i colleghi stranieri che ci hanno onorato della loro presenza, ora seguendo i lavori ora intervenendo nel dibattito ora addirittura con una relazione, come questi Atti, peraltro, attestano;

in terzo luogo, tutto il consiglio direttivo per il suo impegno;

e, infine, ma dovrei dire soprattutto, la nostra segretaria, la professoressa Lucia Ariemma, senza la quale queste due giornate non sarebbero state possibili: come già per il convegno del 2022, si è fatta carico degli aspetti organizzativi, rivelandosi, ancora una volta, una ineccepibile padrona di casa. La ringraziamo, dunque, a nome di tutti i partecipanti, per la funzionalità dell'organizzazione e anche, soprattutto, per aver detto, come organizzatrice gentilmente pregata, alcune intelligenti parole di conclusione del Seminario.

I curatori

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XVI, n. 20, luglio – dicembre 2023, pp. 9-36

## Giovanni Gentile e la sua sciagurata riforma

Giovanni Genovesi e Luciana Bellatalla

### 1. *Una contraddizione insolubile*

Al centro di questo intervento sta la considerazione delle affermazioni gentiliane a proposito del concetto di educazione e, quindi, di scuola ad esso conseguente. E ciò non perché poco sia noto di quanto egli ha scritto o poco si sia studiato al riguardo, ma perché, dalla nostra prospettiva sempre alla ricerca di quelle idee che hanno, ora direttamente ora indirettamente, contribuito a costruire l'*humus* per lo sviluppo di una Scienza dell'educazione, Gentile appare particolarmente interessante. E, diciamolo subito, soprattutto per ciò che poteva essere e non è stato.

Il punto di partenza sta in alcune sue affermazioni, particolarmente felici e piene di aspettative per il loro sviluppo.

Alludiamo innanzitutto all'affermazione secondo la quale il primo punto per chi intenda occuparsi di educazione è quello di avere un'idea di che cosa si intenda o si debba intendere per educazione<sup>1</sup>: tale affermazione, infatti, sembra preludere ad una visione in nome della quale l'educazione non può che rispondere a principi suoi propri e, quindi, deve essere autonoma, rispetto a condizionamenti ideologici di qualunque tipo e natura.

Il secondo punto è il legame che egli istituisce tra sviluppo e, quindi, divenire, ed educazione, aprendo il varco alle categorie di continuità e di processualità<sup>2</sup>, che, come nel caso precedente, dovrebbero svin-

<sup>1</sup> Scrive Gentile, richiamandosi alla sua memoria del 1900 *Del concetto scientifico di pedagogia*, che “una trattazione sistematica, ossia rigorosamente orientata e coerente, della dottrina dell'educazione non è possibile se non si viene a capo della questione intorno alla sua natura” (*Sommario di pedagogia come scienza*, Firenze, Sansoni, 1959<sup>5</sup>, Vol. I, p. 118).

<sup>2</sup> Se lo spirito, per definizione, non è “essere o sostanza, ma processo costruttivo o svolgimento”, bisogna concludere che “esso né fu in principio, né sarà alla fine perché non è mai: *diviene*. Il suo essere consiste appunto nel suo divenire, che non

colare l'educazione da aspetti che la possano frenare o in qualche modo interrompere: non a caso il concetto di sviluppo è un concetto chiave nel pensiero di Gentile. Di più: lo sviluppo è carattere inerente all'umanità, visto che aleggia più volte, nelle pagine gentiliane, l'idea kantiana che l'educazione è questione che riguarda solo l'essere umano.

Il terzo punto è la valorizzazione della dimensione storica del pensiero e dell'esistenza, fatto che rimanda alla contestualizzazione dell'educazione e, quindi, nuovamente alla sua continuità ed alla necessità di costruire il futuro in una inesauribile dialettica con il passato ed il presente. Ma questo è anche un altro modo per dire che l'educazione non dovrebbe mai essere ripetizione o atto soggetto a qualsivoglia autorità del passato, ma libera interpretazione e, quindi, ri-costruzione dell'eredità culturale ed esperienziale ricevuta verso orizzonti di senso sempre nuovi. A questo, del resto, sembra rimandare, ad esempio, quanto Gentile scrive nel 1907 a proposito della relazione tra storia e filosofia, quando sostiene che ogni dottrina filosofica è sempre nuova interpretazione delle idee del passato.

Il quarto punto è l'insistenza sull'unicità dell'educazione, radicata nel principio dell'unicità e della centralità del pensiero. E da qui, in virtù dell'unicità del pensiero e dell'unità teoria-prassi, anche una certa propensione alla complessità insuperabile dell'esperienza intellettuale.

Si crea in questo modo l'illusione che Gentile abbia almeno intuito la possibilità di elaborazione di un congegno concettuale in grado di liberare l'educazione e le sue declinazioni dalle pastoie della conformazione alla tradizione, alla morale corrente, alla politica egemone che detta, attraverso le leggi, l'orizzonte di senso della costruzione culturale (e insieme etico-sociale) nella ed attraverso la scuola. In queste idee, si vede, sia pure in trasparenza, la figura di un insegnante al servizio di questo congegno concettuale, colto ed insieme capace di guidare il proprio alunno ad un autonomo processo di crescita.

Come vedremo nel corso della relazione – richiamando oppor-

può avere né un antecedente né un conseguente, senza cessar di divenire" (*Teoria generale dello spirito come atto puro*, Firenze, Sansoni, 1959, p. 42). E ancora, egli sottolinea come l'educazione non riguardi solo "i minorenni", ma "anche gli adulti, gli uomini fatti e i vecchi, poiché non c'è nessuno che viva e non impari comunque ogni giorno e non s'avvantaggi della umana compagnia, potendo ripetere con l'imperatore romano: *nulla dies sine linea*. L'uomo educa sempre" (*La riforma dell'educazione. Discorsi ai maestri di Trieste*, Bari, Laterza, 1920, p. 38).

11 – Giovanni Gentile  
e la sua sciagurata riforma

tunamente snodi teorici e pratiche declinazioni di queste idee nel momento della riforma del sistema scolastico –, gli esiti furono molto diversi dalle aspettative.

A bloccare il coerente sviluppo di un concetto autonomo di educazione, dotato di sue proprie categorie e capace di dar vita ad una scuola rispondente a tali autonomi principi intervenne, ed assai per tempo, l'adesione incondizionata e fedele all'idealismo, di cui l'adesione al fascismo fu in effetti una conseguenza non accidentale, come emerge non solo da certe prese di posizione proprie della sua concezione filosofica, ma anche in maniera esplicita nel Manifesto degli intellettuali fascisti del 1925, in cui si nega il carattere violento e repressivo del regime e si giustifica lo squadrismo.

La chiave di volta dell'iato tra premesse e conseguenze va individuata in due concetti-chiave del pensiero gentiliano, tra loro strettamente congiunti: da un lato, la concezione della filosofia come *luogo* onnicomprensivo ed unificante di tutto il sapere, in quanto sviluppo dello spirito e sintesi a priori tra la "materia" dei dati e la forma del principio teoretico; dall'altro, l'idea che nessuna scienza autonoma rispetto alla filosofia possa aspirare all'autentico statuto di scientificità, incapace com'è di sintesi e di superamento del bruto dato. In questo modo, si crea una distinzione tra le varie scienze, in quanto saperi specifici e circoscritti, ma incapaci di attingere la dimensione della pienezza filosofica, e la Scienza, intesa come *Wissenschaft*. E con questo termine deve intendersi, come ben ricorda la Moss a proposito di quella tradizione culturale (da Vico a Hegel) cui Gentile si richiama, "un *corpus* di conoscenze sistematicamente organizzato"<sup>3</sup>: insomma, si tratta di un sostantivo singolare, che è un sostantivo collettivo giacché rimanda ad una molteplicità nell'unità o ad un'unità sostanziata dialetticamente dalla molteplicità.

Questi due assunti garantiscono, fin dalla memoria del 1900, in cui Gentile attacca l'idea herbartiana di una pedagogia scientifica, la riduzione del sapere pedagogico a Filosofia, visto che, nella sua prospettiva, senza questa riduzione la dimensione educativa dell'esperienza e dell'esistenza – per lui importante ed imprescindibile – sarebbe condannata alla mera empiria e, quindi, all'insignificanza<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Myra E. Moss, *Il filosofo fascista di Mussolini. Giovanni Gentile rivisitato*, tr. it., Roma, Armando, p. 44.

<sup>4</sup> Non a caso in questa Memoria si legge che nella pedagogia "non ci sono competenze speciali; la pedagogia, tenuta nel puro campo dell'opinabile, rimane sogget-

Con questa scelta di fondo, si vanifica la possibilità della trasformazione della Pedagogia in scienza autonoma, sia pure in forme diverse da quelle ipotizzate da Herbart. Ma c'è di più. A poco a poco lo sviluppo dello spirito, su cui si edifica l'idea della necessità dell'educazione in quanto intrinseca all'umano, prende due caratteri fondamentali e tra loro interagenti: da una parte, l'identità di storia e filosofia e, dall'altra, la concezione dello sviluppo dello spirito come necessitato, in una sorta di equiparazione tra essere e dover essere.

Si apre un varco ad una costruzione rigorosamente metafisica, in cui c'è spazio per un punto d'arrivo finale al di là del quale nulla resta da spiegare o da comprendere: ma in questo modo la continuità e l'apertura dell'educazione vengono colpite e perdono quella pregnanza che Gentile sembrava aver loro attribuito.

Dal primo punto di vista, ogni approccio alla storia finisce per ricercare le ragioni di quanto non solo è accaduto, ma sta accadendo perché, come si evince dalle pagine di *Filosofia e storia della filosofia* del 1907, nel processo storico l'accidentale è solo apparente, tutto essendo governato dal determinismo. Tutta la cultura e la sua storia – e Gentile è innegabilmente uomo di profonda cultura, di ampie conoscenze e di multiformi interessi – vengono, in qualche modo piegate a giustificare quanto accade o è accaduto. Si pensi, nel 1925 al già citato *Manifesto degli intellettuali fascisti*, ma anche ad altre occasioni: il suo obiettivo è ricostruire una sorta di mappa dell'identità filosofica (e, quindi, culturale e storica) dell'Italia e della sua coscienza nazionale. Di qui i suoi interessi dal Rinascimento al Risorgimento, passando per Vico ed arrivando via via non solo a Kant, Fichte e Hegel, ma anche ai filosofi italiani, come Rosmini e Galluppi, senza dimenticare Mazzini, che lo aiutano a capire chi siamo e da dove viene la nostra identità culturale che, purtroppo, però, nel gioco tra precorrimenti e rimandi, finisce per approdare all'ordine costituito ed a giustificarlo.

Infatti, dove si trova migliore testimonianza di questa coincidenza tra essere e dover essere, tra libertà e necessità, se non nello Stato che si fa etico non solo in quanto momento culminante dello spirito ogget-

ta alla caotica legge del *tot capita tot sententiae*: terra del primo occupante, *res omnium, res nullius*" (*Del concetto scientifico della pedagogia*, in G. Gentile, *Scuola e filosofia. Concetti fondamentali e saggi di pedagogia sulla scuola media*, Palermo Sandron, 1908, p. 8). E ancora: "La pedagogia che è scienza della formazione dell'uomo non può intendersi scientificamente se non come scienza della formazione dello spirito" (*Op. cit.*, p. 26). L'equazione tra pedagogia e filosofia è, dunque, necessaria.

13 – Giovanni Gentile  
e la sua sciagurata riforma

tivo, come Hegel ha insegnato nei suoi *Lineamenti di Filosofia del diritto*, ma in quanto – ed è sempre Hegel, che accentua e radicalizza la posizione di Fichte<sup>5</sup>, ad affermarlo nel saggio sulla filosofia della storia – lo Stato è un Dio immanente nel mondo? E solo nello Stato il soggetto trova la sua ragion d'essere, la sua essenza e la sua libertà.

Tutto nello Stato si raccorda e tutto in esso si annulla: prima di tutto, dovremmo dire, ché in questo contributo di questo si tratta, la possibilità per l'educazione di realizzarsi in forme autonome e sulla base del riconoscimento della crescita libera dei soggetti. In questa prospettiva l'eteronomia è principio necessario ed insuperabile: per il soggetto non c'è scampo.

Al rischio di metafisica si aggiunge, dunque, come peraltro Croce aveva per tempo sottolineato, il rischio di una teologia misticheggiante<sup>6</sup>, tanto più pericolosa in tempi come quelli in cui Gentile si trovò a vivere, quando cioè il Dio-Stato si incarnò in un uomo e in un'idea<sup>7</sup>.

Questo profondo *vulnus* all'educazione, su cui insisteremo nel corso della relazione, emerge con chiarezza nel concetto di comunione d'anime tra scolaro e maestro, un concetto, come vedremo, nebuloso sul piano teorico e certo pericoloso sul piano pratico, giacché fa del maestro non tanto il centro del discorso e della pratica educative, ma un potenziale plagiatore di anime, specialmente se si pensa che anche l'insegnante – in quanto cittadino – deve riconoscersi nell'eticità dello Stato e, quindi, in via di principio, non è un catalizzatore del processo educativo, ma uno dei tanti ingranaggi al servizio del Leviatano, ai quali si richiede fedeltà e obbedienza per la trasmissione di un disegno

<sup>5</sup> Per Fichte, sebbene egli ammettesse la teoria contrattualistica e vedesse nello Stato il garante dei diritti, tuttavia, nell'opera del 1806 dal titolo *Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters* (ossia *I caratteri fondamentali dell'età presente*), nel mondo moderno ogni cittadino è sottomesso alla volontà dello Stato, ne è penetrato e ne è diventato uno strumento.

<sup>6</sup> Dal 1913 Croce contesta certe affermazioni dell'allora amico, ma nel 1923 Gentile gli risponde che, se di Dio parlano tutti, ben venga un pensiero teologizzante (cfr. G. Gentile, *Sistema di logica come teoria del conoscere*, Vol. II, Bari, Laterza, 1923, p. 384).

<sup>7</sup> Non a caso si nota che “anche in seguito Gentile si sarebbe nutrito di questa sostanza romantica e nazionalistica del principio di libertà, continuando a proporre un liberalismo di stampo conservatore, del quale, una volta integratolo con la dottrina dello ‘Stato etico’, non avrebbe avuto difficoltà, nel 1923, a riconoscere nel fascismo, inteso come ripresa e compimento del Risorgimento nazionale, il legittimo erede e persecutore” (Giovanni Fornero, Salvatore Tassinari, *Le filosofie del Novecento*, Milano, Bruno Mondadori, 2002, p. 288).

politico e culturale indipendente da loro.

Emerge qui, spostando la nostra ottica sul problema educativo, l'ambiguità di fondo di un'eredità importante, certo, ma al tempo stesso difficile come quella hegeliana, da cui non a caso, ma la cosa è troppo nota per insistervi, si dipartono due correnti interpretative dagli esiti ideologico-politici ed anche educativi opposti: da un lato, una destra conservatrice e, dall'altro, il rovesciamento della dialettica e l'istanza trasformativa del mondo secondo una visione progressista e sempre antiautoritaria. Per Hegel la libertà è la molla del processo storico, ma che cosa significa davvero libertà nel contesto del suo sistema? Ciò che si rivela ambiguo è appunto quel concetto di libertà, di cui l'educazione è necessariamente sostanziata se vuol rispondere al principio del divenire e del miglioramento individuale e sociale. Può la libertà intendersi come libera adesione ad un progetto o ad un piano valoriale che non ci appartiene? Possiamo veramente educarci in un contesto in cui o non comprendiamo alcuni messaggi o questi messaggi appaiono addirittura contrari alle istanze dell'umano, che anche Gentile pone alla base dello sviluppo dello spirito? Può davvero un processo educativo contravvenire alla categoria della laicità, da intendersi non come neutralità ma come difesa del principio del dubbio e della dimensione del probabile e come valorizzazione dell'incertezza e dell'inquietudine quali molle significative del bisogno di conoscere e di andare oltre i limiti a cui siamo giunti?

In questo modo, Gentile finisce per non rispettare le esigenze di scuola laica, che aveva espresso<sup>8</sup> e, aggiungiamo noi, al tempo stesso, finisce per azzerare anche la tensione dell'individuo alla libertà, minando la possibilità del dispiegarsi dell'educazione: infatti, per raggiungere i fini intrinseci dell'educazione, non si può piegare all'autorità il soggetto che, quanto più avanza sulla strada dell'educazione, tanto più sente di non poter rinunciare alle istanze di libertà, che ne sono fondamento<sup>9</sup>.

Infine, un'ultima notazione, articolata su due punti sempre a proposito dello scarto tra premesse e conseguenze.

<sup>8</sup> Cfr. al proposito il saggio di Luigi Ambrosoli, lontano nel tempo ma molto ancora interessante, *Libertà e religione nella riforma Gentile*, Firenze, Vallecchi, 1980.

<sup>9</sup> Cfr. G. Gentile, *Il fascismo e la Sicilia*, in "Levana", n. 2, 1924 in cui "si teorizza l'utilità pedagogica della violenza fisica, ideologica e morale...Ogni educatore sa quale mezzo concreto (predica o manganello) usare secondo le circostanze" (notizia ripresa da G. Natale, F. P. Colucci, A. Natoli, *La scuola, in Italia. Dal 1859 ai decreti delegati*, Milano, Mazzotta, 1975, p. 126).

15 – Giovanni Gentile  
e la sua sciagurata riforma

Gentile ha sottolineato implicitamente che, coincidendo l'educazione con lo svolgimento dello spirito, essa è di fatto unitaria ed universale, giacché nessun soggetto può sottrarsi al naturale sviluppo del suo principio. Nel momento in cui dal piano teorico egli passa alla pratica attuazione dei suoi principi, né universalità né unicità vengono rispettati, come nella seconda parte della relazione emerge con chiarezza<sup>10</sup>.

Sebbene – e lo vedremo – la vera scuola sia il Liceo Classico (ed in subordine, il Liceo scientifico), il sistema scolastico gentiliano introduce anche scuole tecniche e professionali, di cui egli conosce bene la scarsa o nulla consistenza culturale, ma che non ha l'ardire di cancellare, superando quelle ipoteche censitarie già poste da Casati ed invocate nei primi anni del Novecento anche da intellettuali democratici come Salvemini. Inoltre, tenta, per fortuna senza riuscirci, di indirizzare le donne verso una scuola *cul de sac*, riportando la loro condizione indietro di decenni e, per di più, e questa volta con successo, preclude loro, se pure laureate, l'insegnamento di certe materie e la direzione delle scuole<sup>11</sup>.

Questa scuola non è, dunque, né inclusiva né unitaria. Del resto fin dai suoi anni giovanili, Gentile afferma di non aver simpatia per le idee democratiche o socialisteggianti; rifiuta la prospettiva politica illuminista e in particolar modo il contrattualismo di marca rousseauiana. La sua idea di educazione, coerentemente con il suo conservatorismo politico, risponde ad un'istanza elitaria, che egli traduce nel prin-

<sup>10</sup> Sul piano concreto, la contraddizione emerge con chiarezza sia dalla codificazione del doppio canale che convive con il riconoscimento del diritto alla scuola anche per i soggetti disabili, così sottratti alla medicalizzazione sia dalla definizione di "scuola materna" anziché "asilo" per l'istituzione destinata ai più piccoli. In entrambi i casi è agevole individuare delle fragilità – la non obbligatorietà per la scuola materna e la segregazione dei disabili in scuole destinate con il tempo a diventare un ghetto. Ma il piano indica soprattutto quell'ambiguità tra universalità ed esclusione su cui si è richiamata l'attenzione e su cui si regge l'intera struttura della scuola gentiliana: da una parte si concede quanto, dall'altra, di fatto si nega.

<sup>11</sup> Mario Alighiero Manacorda, in un breve lavoro, sottolinea con particolare efficacia questa doppia esclusione delle donne e dei ceti popolari dalla scuola gentiliana, ricordando come Gentile aveva esplicitamente affermato, nel suo lavoro *La riforma della scuola in Italia*, che era necessario ridurre la popolazione scolastica e che nella scuola non è necessario trovare posto per tutti (cfr. *Storia della pedagogia*, Roma, Newton Compton, 1997). Sia detto per inciso, con questo orientamento, si incentiva anche l'istruzione privata, almeno per chi se la può permettere, contravenendo al principio della pubblicità della scuola.

cipio dell' aristocrazia della mente – una sorta di riedizione ammodernata della favola fenicia platonica – per far sì che gli intelletti più talentuosi possano trovare la loro strada e mettersi al servizio della Nazione. La sua costruzione, tuttavia, finì per privilegiare non i migliori, ma i più fortunati e i più agiati.

Di buone intenzioni è lastricato l'inferno e a Gentile – ma non ai ministri che gli succedettero – sfuggì, nella sua ansia di formare una classe dirigente degna di questo nome, che al regime in carica non serviva tanto una tale classe dirigente quanto piuttosto favorire la nomenklatura al potere e tacitare i possibili malumori dei “sudditi”.

I nodi sarebbero venuti al pettine dopo il 1945. Ma di questo non ci occuperemo ed altri diranno in questo seminario.

## 2. *Perché questa contraddizione?*

Perché questa contraddizione si poté manifestare e svolgere si può comprendere solo passando in rassegna le tappe più importanti della vita di Gentile, quelle tappe che, per motivi vari ma sempre in qualche modo legati all'educazione ed alla scuola, lo spinsero a determinate scelte teoriche destinate a riverberarsi anche sulle sue scelte politiche e sulla attività di organizzatore culturale.

Gentile arriva alla filosofia in un periodo in cui in Italia è ancora egemone la prospettiva positivista, forse già usurata da certi eccessi (più all'estero che in Italia) e dall'arrivo di suggestioni filosofiche più articolate, in cui la filosofia, mentre le varie scienze trovavano la loro strada autonoma, acquistava il compito di controllo logico e metodologico del processo conoscitivo, ma andava perdendo quello di contenitore e regolatore del sapere in generale. E siamo convinti che la ragione delle contraddizioni gentiliane a proposito dell'educazione vada ricercata nelle scelte filosofiche a monte della riflessione pedagogica ed a partire dalla stessa formazione personale di Gentile, fin da quando approda a Pisa alla Scuola Normale Superiore, giovanissimo studente di Lettere e Filosofia e incontra maestri che lasceranno il segno in tutto il suo lavoro.

Quando arriva a Pisa, Gentile porta con sé pregiudizi d'ordine storico e sociale.

Il primo pregiudizio riguarda la filosofia, pensata come l'esito di un *inflatu dei*, e ne diremo più avanti. Il secondo pregiudizio, quello sociale, è tipico di quei giovani dotati che si sentono costretti a vivere in

17 – Giovanni Gentile  
e la sua sciagurata riforma

posti culturalmente abbandonati, come accade ad esempio a Leopardi alla fine del XVIII secolo, e a Gentile nel trapanese della seconda metà del XIX secolo. Già in ragione della Legge Casati, del resto, i giovani liceali si sentivano tra i “più”: i più acculturati, i più intelligenti e i più “destinati a grandi cose” a prescindere dalla loro estrazione sociale. Per questo, soprattutto, Gentile si sentiva infelice e, benché fosse attaccato alla famiglia, aveva voglia di altri lidi e di sorgenti di cultura. E Pisa è il luogo in cui rifugiarsi<sup>12</sup>, dove entra in un mondo nuovo e moderno che lo lasciò d’incanto.

È risaputo che qui trova maestri come Crivellucci, D’Ancona e Jaja: ed è quest’ultimo che lo “seduce”, diventando per lui una sorta di padre succedaneo<sup>13</sup>. Non fu solo stima o convinzione intellettuale a legare i due, ma un affetto reciproco, profondo e duraturo<sup>14</sup>.

La lezione di Jaja attecchisce subito nella sua mente tanto che, durante le vacanze, in Sicilia, fonda la rivista “Helios”, in cui scrive articoli, incentrati sul concetto della storia e della scienza e sul materialismo storico ma anche recensioni filologico-erudite dove già compare qualche osservazione che richiama la “filosofia” e l’educazione<sup>15</sup>.

Per Gentile, Donato Jaja “non era tanto un dotto, quanto un apostolo ed educatore vero”: “Non tutti magari seguivano il pensiero del maestro, e riuscivano a vedere la verità e il valore di ciò che egli insegnava, ma tutti si sentivano attratti dalla sua parola verso qualche co-

<sup>12</sup> Nato nel 1875, viene ammesso alla Scuola Normale nel 1893, consigliato ad iscriversi al corso di Lettere e filosofia dal suo professore di greco Gaetano Rota Rossi del Liceo “Leonardo Ximenes” di Trapani, uno tra i 115 Licei nella penisola. Viene ammesso alla scuola con 36 su 50 punti.

<sup>13</sup> Quello vero morì nel 1918, ma da tempo non era più *compos sui*: ciò procurò al giovane Gentile molte preoccupazioni, acuite dalle pressioni materne per riaverlo accanto.

<sup>14</sup> E nelle vacanze, oltre a fondare a casa sua la rivista “Helios”, scrisse a Jaja confessandogli l’affetto filiale e tutta la sua ammirazione e così continuò per un ventennio, fino alla morte del maestro nel 1914. Con Jaja “spesso si parlava di scienza e dell’educazione”, ricorda Gentile che si identifica in lui. Più tardi, sempre per lettera, scambiò con il suo professore la fotografia, in modo che ciascuno avesse nel portafoglio la foto di uno di famiglia: Gentile suo padre e Jaja il suo Gentile. Conoscere Gentile, del resto, è stata l’inenarrabile felicità della sua vita: questo giovane siciliano “l’erede dell’hegelismo napoletano di cui, fino ad allora, si sentiva l’unico e inascoltato erede” (G. Turi, *Giovanni Gentile. Una biografia*, Firenze, Giunti, 2014, p. 28).

<sup>15</sup> G. Turi, *Op. cit.*, p. 25. Dall’interessante testo di Turi abbiamo preso vari cenni sempre segnalati in nota.

sa, che era la vita, e prometteva la vita”. Gentile generalizza un’esperienza personale, certo non condivisa da altri compagni di corso, talora costretti a ricorrere all’aiuto dell’amico per penetrarne l’oscurità<sup>16</sup>. Sebbene D’ Ancona lo ammonisse di evitare il brutto vizio di seguire le “vuote ciarle dei filosofi” e gli amici si perdessero “nelle nuvole del suo (di Jaja) idealismo filosofico”, Gentile opta per la filosofa, indicando fedelmente i motivi del fascino subito esercitato su di lui da quella che gli si presentava come la vera scienza, tutt’uno con la vita reale, capace di riassorbire in sé e di superare gli specialismi; e suggerisce anche come essa fosse riservata a pochi, evocando il relativo isolamento del maestro della cui eredità si sentiva eroicamente investito<sup>17</sup>.

Inoltre, fin dagli anni pisani Gentile dimostra la sua decisa opposizione al movimento socialista e alla democrazia sociale. Si tratta di “un dato che fin dai primi anni Novanta trova numerose conferme sul piano delle scelte pratiche, legate in modo via via più esplicito con le ricerche storiche che mettono in luce i meriti della Destra storica o criticano il marxismo e l’‘utopia’ socialista, pur mantenendo l’equilibrio fra cultura e politica”.

Nella citata rivista “Helios” appare la vena critica e pedagogica di Gentile che si sente più “libero di esprimersi, rivelando alcuni tratti della sua biografia intellettuale e del suo orientamento politico”<sup>18</sup>. Vi appaiono anche sue ricerche maturate nella Normale pisana, senza dimenticare i luttuosi fatti d’Africa, la moralità e la politica di Crispi. Sono posizioni spiccatamente destrorse, che non cambiò mai<sup>19</sup>.

Nel numero del 15 giugno-1 luglio 1896 Gentile vi pubblica anche un articolo su Educazione classica in cui ricorda “quel carattere formativo degli studi classici che sarà un cardine della sua politica scola-

<sup>16</sup> Si pensi, ad esempio ad Abdelbaker Salza, coetaneo di Gentile e futuro filologo e storico della letteratura e a Gioacchino Volpe, futuro storico e politico italiano nel governo di Mussolini del 1922 (cfr. G. Turi, *Op. cit.*, p. 26).

<sup>17</sup> *Ibidem*.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 35.

<sup>19</sup> Fortunato Pintor ricorda “l’angoscioso turbamento’ provocato dalla notizia della sconfitta di Adua nella Scuola Normale, dove ‘proprio la sala di lettura fu campo di accesi, rumorosi dibattiti’ che videro Gentile tra i fautori di Crispi... Nell’articolo dedicato nel novembre 1895 a Ruggero Bonghi, scomparso il 22 ottobre...dimostra una più generale simpatia per l’esponente della scuola moderata...e anche l’adesione agli ideali irredentisti, in nome dei quali nel 1896 Gentile saluta l’inaugurazione del monumento a Dante a Trento” (*Ibidem*) . È una chiara anticipazione del suo interventismo.

stica. Negli scrittori greci e latini vede ‘una più sicura e più pronta intuizione della realtà che non negli scrittori moderni’, e nega che le lettere e le arti siano un ‘lusso aristocratico’; se così fosse, sarebbero messe in disparte ‘in tempi di democrazia dominante’, afferma dopo aver ironizzato su chi, nella discussione parlamentare sul bilancio della Pubblica istruzione, aveva attribuito la sconfitta di Adua al presunto contenuto astratto della scuola secondaria”<sup>20</sup>.

Intanto, Jaia, dopo la laurea nel 1897, lo raccomanda per l’istituto di studi superiori di Firenze: per lettere e filosofia, dove ci sono professori eccellenti<sup>21</sup>. È il periodo in cui Gentile sta studiando Bertrando Spaventa, lo zio di Croce, con cui entra in contatto negli stessi anni: in Spaventa trova conferma del collegamento filosofico tra l’Italia e l’Europa. Ma soprattutto incontra Hegel, che segna la sua strada fin da quando insegna al liceo “Mario Pagano” di Campobasso.

### 3. *Dalla scuola all’università, sempre insieme a Hegel*

Non priva di interesse, per il nostro discorso, è la biografica “scolastica” di Gentile: vi si scopre che è un intellettuale e con una formazione ai livelli più alti<sup>22</sup>: eppure, corse il pericolo di non trovare nessun posto tra i 115 licei-ginnasi governativi presenti in tutta Italia.

Partiamo da Campobasso dove ha il suo primo incarico di insegnante e dove grazie sia ai ragazzi del Liceo Pagano cui deve e soprattutto vuole insegnare al meglio la filosofia sia alle sollecitazioni di Donato Jaia, viene spinto a studiare Pedagogia, per avere facilmente un incarico di Storia della pedagogia all’Università di Pisa. Gentile mette da parte, per quanto può, gli studi teoretici “da eseguire al pianoforte e si mette a strimpellare la chitarra”, lo strumento per la pedagogia<sup>23</sup>: in altri termini, è già chiaro per lui che, dovendo stendere una

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 43.

<sup>21</sup> Si tratta di Pio Rajna, per Lingua e letterature neolatine, Felice Tocco, per Storia della filosofia, allievo di Spaventa a Napoli, e poi altri nomi celebri come Francesco Fiorentino, Paolo Mantegazza, Pasquale Villari, Ugo Schiff, chimico, Guido Mazzoni, Ernesto Giacomo Parodi.

<sup>22</sup> Ricordiamo sia la tesi di laurea, discussa a Pisa con Donato Jaia, *Da Rosmini a Gioberti* nel 1896, valutata con lode e dignità di stampa, sia la tesi di perfezionamento in Storia della filosofia, *Da Genovesi a Galluppi*, nel 1898, ancora con lode, discussa con Felice Tocco all’Istituto di Studi Superiori di Firenze.

<sup>23</sup> Probabilmente sono gli studi sull’insegnamento della filosofia (G. Gentile, *L’insegnamento della filosofia nei licei*, Palermo, Sandron, 1900) e qualche altro

gerarchia di valori culturali, la riflessione sull'educazione va collocata ad un livello decisamente inferiore rispetto alla Metafisica ed alla Logica. E non smetterà più, fino a tutto il 1925 e oltre, divenendo sempre più bravo a piazzare “suonate” tra i professori di Pedagogia nelle scuole secondarie e nelle Università, così come nei maestri delle scuole più infime, illudendoli di aver trovato nelle sue tesi chi li riscatta alzandoli dal rango di pedagogisti/pedagoghi al livello degli studi filosofici, sia pure in maniera ristretta, una volta fatta la riforma dell'Istituto magistrale di sette anni.

A ben ripensarci, questo istituto, certo un passo avanti rispetto alla vacuità culturale della scuola normale di casatiana memoria, non fu affatto un regalo, ma una condanna. Benché organizzati come un ginnasio-liceo di seconda categoria, gli Istituti Magistrali vennero definiti da Codignola "un piccolo capolavoro di organicità e di perfezione pedagogica"<sup>24</sup>, con una affermazione presuntuosa e strana visto che la filosofia invade tutto ciò che dovrebbe competere alla pedagogia e alla didattica o alla psicologia, in ossequio al principio che la filosofia è l'essenza della scuola, anche quando la filosofia non è nel curriculum come accade negli otto anni dell'istruzione tecnica.

L'istituto magistrale era una scuola brutta, che non riuscì ad essere né professionale né umanistica in modo decente. Fu creato senza nessuna seria finalità, da uno spirito malefico come Gentile quando si trattava di scuola, perché non la conosceva. Per l'Istituto magistrale, Gentile, aiutato anche dai suoi “amici”, fu animato da una sostanziale mancanza di rispetto per la cultura che doveva permeare tutta la scuola e da un altrettanto sostanziale disprezzo per l'intelligenza delle donne: scuola prediletta dalle ragazze, per motivi ben noti su cui è inutile insistere, dava loro solo le briciole del pane del sapere. Per mettere a frutto quel poco che se ne poteva trarre ci voleva grande sforzo, un'immane fatica e la fortuna di imbattersi in un docente serio che sentiva di dover riscattare con lezioni di alto livello l'inferno in cui era stato relegato. Programma ambizioso, avrebbe detto De Gaulle, soprattutto, perché, solo puntando su queste tre caratteristiche, sforzo, fatica e pura casualità di un incontro eccezionale, lo studente poteva

come quello scritto su Herbart sulla pedagogia come scienza che gli frutteranno la libera docenza in Pedagogia a Napoli nel 1901. Il titolo con cui fu pubblicato, nei “Rendiconti della Regia Accademia dei Lincei” nel 1901, l'articolo su Herbart, *Il concetto scientifico della pedagogia*, era astuto.

<sup>24</sup> *Ibidem*.

sperare di salvarsi e non essere sommerso nell'inferno degli uomini di mezza cultura.

Gentile, dal 1° novembre è Napoli come incaricato di Filosofia al Liceo Vittorio Emanuele: è sempre in cerca di insegnamenti tanto che, tenta, ma senza fortuna, un concorso per l'insegnamento di Filosofia e Pedagogia all'istituto superiore di magistero "Suor Orsola Benincasa"<sup>25</sup>. Sarà accettato solo nel 1904, una volta ottenuto anche l'esonero del servizio militare per problemi ipertrofici al cuore, presentatisi già a Campobasso. Gentile, dopo l'esonero dal militare si sente più tranquillo e "trovano sempre più spazio la riflessione e gli interventi sui problemi della scuola che si nutrono anche della sua elaborazione filosofica"<sup>26</sup>.

L'educazione si presenta a Gentile come attività autonoma, perché lo spirito non è formato dall'esterno, ma si forma da sé, secondo le sue leggi: "Nell'unità che ne discende tra educatore e educando, autorità e libertà si conciliano"<sup>27</sup>.

Turi riporta bene, in effetti, il passo di Gentile, che al fondo è difficilmente interpretabile; e tale resta anche quando Gentile lo traduce nell'idea di scuola classica, che prende corpo nella riforma del 1923, quando, ormai, nel suo pensiero si è affermata, come abbiamo visto, l'idea di Stato etico hegeliano e, al tempo stesso, l'intenzione di definire con la scuola classica la scuola secondaria per eccellenza<sup>28</sup>. Questo scrive sulla "Rivista filosofica" di Carlo Cantoni (1840-1906), il filosofo neokantiano schierato con la tesi di Michele Kerbaker e Alfredo Piazzì a difesa di una maggiore articolazione delle scuole professionali per rispondere, come, peraltro, sosteneva il PSI, alle esigenze messe in luce dal crescente processo di industrializzazione e di modernizzazione del Paese durante l'età giolittiana.

"Gli studi secondari...– scrive Gentile – sono per natura aristocratici in quanto disinteressati", riservati a "quei pochi, cui l'ingegno de-

<sup>25</sup> La bocciatura fu motivata non da motivi culturali ma dal fatto che la direttrice lo giudicò troppo giovane e avvenente per classi di giovinette.

<sup>26</sup> G. Turi, *Op. cit.*, p. 96.

<sup>27</sup> *Ibidem*.

<sup>28</sup> Come aveva lasciato intendere, ma anche qui senza chiarire, nella relazione del 1907, cercando di dare un quadro generale della scuola dalle elementari in poi, al congresso della FNISM, dando alla religione un ruolo di *philosophia minor* e, in un crescendo wagneriano non riportato nel testo perché non chiaro (Cfr. S. Romano, *Giovanni Gentile un filosofo al potere negli anni del regime*, Milano, Rizzoli, 2004, pp. 157-158). Cfr. G. Gentile, *Scuola e filosofia*, Palermo, Sandron, 1908.

stina di fatto, o il censo e l'affetto delle famiglie pretendono destinati al culto de' più alti ideali umani": fine della scuola media non è la preparazione professionale ma la preparazione complessiva dell'uomo, un problema "di cui la democrazia, questa società tutta macchine e elettricità, capitale e proletarii e lotte di classi, scienze sperimentali e positive, non sa davvero che farsi", poiché "oggi bisogna gli automi dell'industria e le volpi del commercio; le pecorelle dei partiti politici e della chiesa e i famelici lupi delle amministrazioni e delle sacre gerarchie", in una società che ricerca solo l'utile e nella quale l'uomo che ha "piena coscienza dell'essere suo, quale si è venuto formando nel tempo e nello spazio, risulta un oggetto di lusso...Uno è lo spirito, e una dev'essere la scuola secondaria", conclude in un'ottica decisamente antiindustrialistica e conservatrice<sup>29</sup>.

"Dal 1° ottobre 1906 è a Palermo professore di storia della filosofia all'università. Ma a questo punto nasce il problema che Gentile vuole insegnare filosofia teoretica, sostenendo che nella filosofia sana, storia della filosofia e filosofia teoretica coincidono. E ciò aveva scatenato l'ira di Tocco che scrisse a Croce, nella lettera dell'8 gennaio 1904, dicendo che Gentile, 'secondo l'insegnamento di quell'idiota di Jaia gli era sembrato sempre un po' infatuato di sé, un po' presuntuoso...un po' ultrasiciliano". Insomma, tutto voleva fare per cercare di rinnovare Hegel<sup>30</sup>.

Allora Gentile partecipa a un nuovo concorso sempre per l'Università di Palermo, questa volta per la cattedra di Storia della filosofia. E pubblica per l'occasione gli *Studi sullo stoicismo romano nel primo secolo d. C.*, che aveva iniziato nel 1895 e un *Cenno sulla vita scientifica* e questa volta fu vincitore<sup>31</sup>. Il 10 gennaio 1907 presenta una prolusione su *Il concetto della storia della filosofia*, che cor-

<sup>29</sup> G. Gentile, *L'unità della scuola secondaria e la libertà degli studi*, in "Rivista filosofica", a. IV, 1902, *passim*. Cfr. L. Ambrosoli, *La scuola secondaria*, in G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, la Nuova Italia, 1990; si vedano anche se più datati, ma di indubbio interesse, A. Santoni Rugiu, *Il professore italiano nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1959 e G. Genovesi, *I professori*, in T. Tomasi, G. Genovesi, C. Catarsi, D. Ragazzini, G. Lombardi, *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978. Tutto sommato era meglio, come annota Santoni Rugiu, la scuola elementare, pur avendo molte riserve sull'insegnamento religioso fondamento e coronamento di tutta l'istruzione elementare, più protetta da Giuseppe Lombardo Radice (*Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato, 1979, p. 632).

<sup>30</sup> G. Turi, *Op. cit.*, p. 149. È chiaro che Jaia insegnava *apertis verbis* su Hegel.

<sup>31</sup> *Ibidem*, p. 148.

risponde all'obiettivo dell'identità storia della filosofia e filosofia teoretica e che inserirà nel 1913 e 1914 nel volume *Sommario*.

Una volta incardinato a Palermo, nel 1908 Gentile fonda, sul tipo della Biblioteca fiorentina di Prezzolini, *Il circolo della filosofia e della storia della filosofia* dove lui si sente sovrano. Si tratta di una vera e propria scuola dove si riuniscono suoi allievi, amici e colleghi che ne condividono l'impostazione filosofica<sup>32</sup>. Dal 1910 ne è direttore e riunisce i soci fondatori per decidere le attività da svolgere: lezioni e conferenze, studio per articoli da piazzare sui vari giornali (specie in tempo di guerra) o libri da editare presso qualche editore nelle varie parti della penisola.

#### 4. *La scuola al centro, mentre si prepara la Grande Guerra*

La scuola e l'educazione sono al centro delle preoccupazioni di Gentile fin dagli anni già ricordati di Campobasso, dove riesce a convincere i colleghi a cambiare il testo del citato neokantiano Cantoni con le *Lezioni di filosofia* del Fiorentino (non a caso già maestro dell'amato Jaja), "il meno cattivo dei testi in circolazione...quello stesso su cui aveva studiato al liceo"<sup>33</sup>. Continua Turi: "Non gli interessa tanto insegnare singole nozioni, quanto far sentire "la pienezza della vita che è nello schietto e fervido amore del vero", stimolando la partecipazione critica degli alunni"<sup>34</sup>. E scrive a Jaja, pressoché giornalmente, i risultati, specie della classe dell'ultimo anno, di cui è entusiasta. Jaja gli manda i libri in prestito dalla Normale, dando i suoi giudizi politici, seguendo i lavori dell'allievo e si ritaglia i suoi tempi per studiare. Gentile vede che il suo lavoro è seguito dal rettore Traiano che lo nomina da incaricato a reggente di filosofia del liceo, cosa che comporta il libretto di viaggio che usa per andare a Napoli o in biblioteca o da Croce<sup>35</sup>.

Avendo a che fare con la quotidiana realtà della scuola, molto presto Gentile si rende conto che essa è ben lungi dall'ideale e che è difficile preparare le lezioni, anche con l'aiuto affettuoso e paternalistico

<sup>32</sup> Ricordiamo Adolfo Omodeo con la moglie Zona, Vito Fazio-Almayer, Giuseppe Lombardo Radice, Augusto Monti, Felice Momigliano, Rodolfo Mondolfo, Gaetano Salvemini, Corrado Barbagallo, De Ruggiero.

<sup>33</sup> *Ibidem*, p. 86.

<sup>34</sup> *ibidem*, p. 87.

<sup>35</sup> *Ibidem*.

di Donato Jaia. Già all’inizio del secolo, l’istruzione di ogni insegnamento, e specie quello della filosofia, assume un’importanza politica che stimola le sue riflessioni, sollecitate proprio dall’interesse per le varie problematiche educative.

È evidente che pensare alla scuola e ai suoi problemi – come insegnare, perché si insegna e il rapporto tra scuola e Stato – costringe Gentile a riflettere sulle questioni suscitate dalla quotidianità del lavoro scolastico e gli non bastano più i consigli frettolosi e pregiudiziali del maestro a far peggio. A questo ci penserà da solo, quando ormai ha un quadro generale in mente, allorché presenta la sua relazione del 1908, al Congresso della FNISM di Napoli (1907), anche se mancano ancora molti particolari per passare a una riforma vera e propria che nella sua testa è già chiara e su cui, del resto, non passano invano gli anni di guerra impegnati a trattare il problema della scuola e della società a livello politico sui vari giornali quotidiani, a cominciare dal “Resto del Carlino” con il direttore Mario Missiroli.

Gentile, per scelta del Presidente del Consiglio Salandra, fu nominato al Consiglio superiore della Pubblica Istruzione, visto che era stato esonerato dal servizio militare e dalla guerra. In quel periodo, Gentile si dedicò al giornalismo per preparare la società alla sua scuola. E i cinque anni di Guerra non passarono invano. Sentiamo qualche scritto di Gentile che parte da “questa morta gora morale in cui siamo impantanati al presente”, come scrive, sia alla luce della crisi politiche che il paese sta attraversando.

#### 4.1. *L’attività giornalistica: scuola e non solo*

Nel giornalismo Gentile non si occupa direttamente di pedagogia, ma di società e scuola, avvicinandosi sempre più all’ideologia fascista: del resto già nella relazione del Congresso di Napoli della FNISM appariva chiaramente come fascista *ante litteram*.

Nel 1908, Gentile pensava di aver chiuso il suo abbozzo di scuola, anche se doveva ancora giustificare l’ingresso della religione a scuola. Lo aiutò in questo la sua lettura di Hegel: da un lato, richiamando l’idea hegeliana che la religione è, con l’arte, all’interno dello spirito assoluto, una delle tappe che guidano alla sintesi della filosofia al punto che si può arrivare a pensarla come *philosophia minor*, che, in quanto tale, può offrirsi a coloro che mai arriveranno alla scuola superiore ed alla filosofia degna di questo nome; dall’altro lato, la già ri-

cordata concezione dello Stato etico, che sostituisce l'immanenza di un Dio politico alla trascendenza di un Dio rivelato, dovrebbe risolvere il problema, che, ovviamente, è tutt'altro che risolto e si ripresenterà di continuo. E sul piano meramente politico dell'indipendenza reciproca di Stato e Chiesa e sul piano educativo, circa il rapporto tra scuola, cultura, istruzione e indottrinamento. Questo è, dunque, per Gentile un tempo di incubazione.

Nel periodo di guerra scriveva, per esempio, criticando il passato e auspicando l'avvento di uomini nuovi che avrebbero portato al centro della vita politica un sistema di nuove idee e uno spirito nuovo, abbandonando tutti i vietati pregiudizi e le piccole arti e abitudini di un tempo ormai tramontato. Era convinto che il dopoguerra sarebbe apparso come un periodo di grandi trasformazioni perché questa era la volontà degli italiani, e auspicava che queste trasformazioni avvenissero nell'ordine, con il consenso e la collaborazione delle classi sociali, nell'ambito di uno Stato forte ed etico. Vedeva invece, con preoccupazione, intorno a sé il vecchio individualismo democratico e pacifista incapace di grandi ideali e di grandi impegni collettivi desideroso soprattutto di non prolungare nel dopoguerra i caratteri della grande stagione morale di cui l'Italia era uscita vittoriosa. In una pagina dell'ottobre 1919 che vale la pena di citare, egli denunciava vecchi vizi italiani in termini che divennero poi correnti nella pubblicistica fascista<sup>36</sup>. Sullo sfondo sta l'idea dell'ineluttabilità del lavacro purificatore della guerra che tempererà l'animo e la forza morale dei sopravvissuti: purtroppo sfugge a Gentile che guerra e educazione sono inconciliabili, perché, la prima, distruggendo vite, abbatte la ragione stessa dell'educazione ed il suo oggetto dell'educazione, l'uomo.

##### 5. *La chiave di tutto il problema*

La chiave di tutto il problema sta nell'interpretazione della frase sibillina, ripetuta come un mantra, ma mai spiegata con la chiarezza che sarebbe stata necessaria, dal professore di filosofia teoretica Donato Jaia: "l'educatore è il filosofo". Certo è una frase ambigua, di cui Gentile capì lo spirito provocatorio alla Normale di Pisa nel 1893, di fron-

<sup>36</sup> Cfr. S. Romano, *Op. cit.*, p.232. Cfr. per es. l'articolo di G. Gentile, *Dopo la vittoria*, Roma, 1920, pp. 43-48, *passim*. Per articoli al tempo di guerra e subito dopo cfr. G. Ricuperati, *Scuola e politica nel periodo fascista*, in G. Quazza (a cura di), *Scuola e politica dall'Unità ad oggi*, Torino, Stampatori, 1977, pp. 78-87.

te alla schiera molto forte degli storici e letterati positivisti, a lui, come a molti liceali, già in odio insieme ai socialisti da quando frequentava il liceo “Leonardo Ximenes” di Trapani.

Per cercare di guadagnare un po’ del terreno perso, i filosofi, studenti e professori, che avevano intrapreso la via fascinosa dell’hegelismo, anche se non senza oscurità ma ormai capace di diffondersi, specie dopo la riedizione del saggio di Spaventa, nel 1862<sup>37</sup>, ai danni del positivismo, rinforzavano sempre di più il pregiudizio secondo cui la filosofia fosse una scienza. E in questo modo erano convinti di valorizzare questa concezione che, di fatto, si basa su equivoco ed un errore di fondo. In effetti, Gentile credeva, come molti giovani liceali, allora come ieri, che la filosofia fosse una scienza e non pensava affatto che non avrebbe potuto mai esserlo per una sorta di evidenza logica: la filosofia non è una scienza a sé stante con un suo precipuo oggetto, ma un metodo di ricerca che l’ha incoronata ad essere la madre di tutte le scienze.

E un simile pregiudizio lo portò, ancora nel 1912, non più studente ma ormai già studioso di trentasette anni, a scrivere i due saggi pubblicati a Palermo da Sandron tra il 1913 e il 1914, pensando di aver chiuso con la teorizzazione sulla scuola e la pedagogia prima della guerra. Ma il nostro Gentile commette almeno due errori già nel titolo. Esso recita nel primo volume *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* e nel secondo volume un sottotitolo *II Didattica*.

Il primo errore è dire che la pedagogia è una sorta di scienza applicata, assimilandola a una scienza filosofica che non è mai esistita e non potrà mai esistere<sup>38</sup>. Da qui il secondo errore giacché la filosofia è

<sup>37</sup> Cfr. B. Spaventa, *Opere*, a cura di G. Gentile, Firenze, Sansoni, 1972, vol. II, pp. 597.

<sup>38</sup> Al di là di strani giochi di parole la definizione più chiara che emerge dai due libri è che la Pedagogia e la Didattica sono annullate nella Filosofia, come scrivono senza riserve o giri di parole G. Canestri, G. Ricuperati, *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Torino, Loescher, 1978, p. 410. D’altronde, è difficile dimenticare capitoli come “Identità di filosofia e Pedagogia” (cfr. *Sommario...*, cit., vol. I, p. 212), o la morte della didattica, che rinasce “nella filosofia” (*Ibidem*, vol. II, p. 219), o il celebre saggio di Borghi (*Educazione e autorità nell’Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951) che regolò per primo i conti con la sciagurata riforma gentiliana del 1923. E, inoltre, è difficile negare la traduzione nella riforma di tali concetti. Infatti “il nuovo programma di filosofia delle magistrali assorbe o meglio dissolve in sé la pedagogia e si arroga le funzioni prima attribuite alla morale, alla didattica, al tirocinio, in base al principio che la preparazione dell’insegnante deve essere esclusivamente culturale e non tecnicamente professionale” (T. Tomasi, *Idea-*

un sapere che ha il compito di portare ogni possibile scienza a essere tale, trovando il suo oggetto che la identifica. La filosofia non ha un suo oggetto e non può averlo, perché se lo trovasse si tramuterebbe nella scienza di cui ha trovato l'oggetto. La filosofia, come si è detto, è la madre di tutte le scienze e, proprio per questo non è una scienza.

Se lo fosse stata o fosse stata considerata tale, sarebbe stata chiamata *episteme*, ossia ciò che porta una *doxa* (opinione) ad essere razionalmente accettabile. La Filosofia è l'*ánemos*, lo spirito vitale, il sapere che porta a individuare gli oggetti di scienza purché semplici, astratti, ossia inesistenti. Sarà un cammino lungo che durerà secoli, almeno fino al Rinascimento. La pedagogia, come scienza dell'educazione comparirà ai primi del XXI sec. Ciò portò Gentile a interpretare, come fecero tanti altri, la frase di Jaia nel senso che la filosofia potesse attirare o dovesse attirare e, addirittura, azzerare l'educazione per peso maggiore attribuito alla filosofia creduta appunto una scienza.

Noi crediamo che l'hegelismo, non meno tendente alla dimensione teologica del mito religioso da cui Jaia era scappato, lo abbia salvato dall'incertezza che, peraltro, aveva abbracciato come allievo di Francesco Fiorentino che lo fece conoscere a Bertrando Spaventa, dalle cui mani uscì senza abito talare.

E Jaia, nel momento in cui avvertì il suo figlioccio in difficoltà nella miserrima provincia di Campobasso, non a caso gli consiglia come si è ricordato, di portare avanti, con poca fatica, qualche ricerca di Pedagogia senza trascurare i lavori di filosofia teoretica. Del resto negli anni della formazione, come si è visto dagli argomenti delle sue tesi, sta cercando un legame tra la filosofia italiana e quella europea.

Noi crediamo che l'allungo a Galluppi non sia stato di grande utilità e bastasse fermarsi a Antonio Genovesi<sup>39</sup>, sottolineandone l'Illumi-

*lismo e fascismo nella scuola Italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1969, pp. 49-50).

<sup>39</sup>Antonio Genovesi “(già) nella *Diceosina* (Napoli, 1766, pp. 344 segg.), delinea con una chiarezza fino ad allora sconosciuta in Italia, i caratteri della scuola pubblica. Genovesi, su richiesta del ministro Tanucci preparò un piano di riforma degli studi, dall'università alle scuole professionali, alla scuola 'di leggere, scrivere ed abaco pratico' da estendere anche fra i contadini, nel quale 'tradusse in proposte concrete la sua battaglia contro la didattica pedantesca e ripetitiva degli studi tradizionali, sottolineando l'importanza della cultura scientifica e tecnica e dell'addestramento professionale' e che ebbe la ventura di essere accolto e, solo in piccola parte, realizzato nella Toscana leopoldina” (G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento fino a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2021, p. 24 e pp. 47-49). Nel testo ho inserito

nismo che si riaggancia con il pensiero filosofico europeo di Kant che non ebbe nessun scrupolo ad usare la Filosofia come ciò che veramente è, ossia non scienza ma metodo di ricerca per trovare la Scienza dell'educazione<sup>40</sup>.

Ma Gentile salta le proposte scolastiche dell'illuminismo perché esso è il padre dell'odiato Positivismo<sup>41</sup>, mentre ha bisogno della tensione trascendentale di quanto crede una vera scienza, con il suo apparato ideale e metafisico, senza aderenza alla terra per conoscere davvero con il metodo della ricerca che nulla scopre già fatto come Minerva che esce, addirittura già armata, dalla testa di Giove. Un tale metodo coglie l'essenza della filosofia che cerca di disegnare mappe nel nostro cervello, come fa l'educazione che cancella e modifica le vecchie per lasciare quelle nuove, abituando a trovare l'insegnamento dall'errore, come direbbe la Diotima del *Simposio* platonico. Qui Platone insegna a non avere fretta: la ricerca con cui si innerva l'educazione che, pur scontrandosi più e più volte nell'avviso *hic sunt leones*, ritornerà finché non trova un varco aperto e disegnerà la nuova mappa.

L'educazione ha molte strade seguendo le molteplici sfaccettature di un mondo da costruire ogni volta *ex novo*. E ogni educando costruisce il suo, che batte ogni volta che l'amore del sapere, ossia la ragione, non gli dice di no o sembra di farglielo capire, con qualche segnale ermeneutico<sup>42</sup> che l'intuizione coglie che la strada è aperta<sup>43</sup>.

alcuni pezzi di D. Balani, M. Roggero, *La scuola in Italia dalla Controriforma al secolo dei Lumi*, Torino, Loescher, 1976, p.129.

<sup>40</sup> Cfr. L. Bellatalla e G. Genovesi (a cura di), I. Kant, *La Pedagogia*, Roma, Anicia, 2009.

<sup>41</sup> Si veda quanto scriveva E. Codignola sulla lotta di Gentile contro l'Illuminismo: "La verità è...che la critica veramente organica e radicale dell'intuizione democratica, illuministica, massonica della vita politica è opera dei nostri maggiori. Le pagine che il Gentile ha dedicato a questo problema, p. es. nei *Discorsi di religione*, sono definitive..." (cfr. Firenze, Le Lettere, 1957). E. Codignola, *Il problema dell'educazione nazionale in Italia*, Firenze, Vallardi, 1930, VIII, p. 211, il pezzo è ripreso da *La nuova scuola italiana* del 15 marzo 1925. Il saggio, alla sua seconda edizione, è tutto un peana della riforma ed è molto interessante sia perché dedicato a Mussolini e Gentile restauratori della scuola italiana, sia perché raccoglie tutti gli scritti di Codignola che hanno seguito la riforma, "cui sono orgoglioso di avere attivamente partecipato di persona" (*Prefazione*).

<sup>42</sup> I segnali sembrano quelli per sciogliere le frasi della Sibilla cumana.

<sup>43</sup> Molto simile era il procedimento suggerito da Platone della *manteia*, profezia e anticipazione, che si avvale dell'immagine sotto forma di metafora per mettere in campo una capacità "divinatrice" che non può essere espressa con l'argomentazione

Questa è l'astuta manipolazione platonica del *machiavello* di Jaia che, smontato nelle sue parti, avrebbe preso questo significato: il filosofo, che Platone vuole come governatore della sua *Repubblica*, sa organizzare quanto è compito suo, ossia, come filosofo, ricercare e trovare gli oggetti o idee semplici per fare dell'educazione una scienza che, a sua volta, avrebbe saputo trovare il modo di aggredire l'oggetto da apprendere senza ricorrere a quella sciocchezza che i due spiriti, il più grande per cultura e il più piccolo sempre per cultura, ossia maestro e allievo, si congiungono. E poi, con la pazienza dello scienziato avrebbe anche trovato il modo di liberare gli schiavi renitenti dalla caverna del VII libro. L'educazione è una cosa lunga e non ci sono miracoli che tengano. Jaia non aveva mai rivelato a nessuno l'ambaradan per la sua paura di essere accusato dai colleghi di tradimento e gli faceva fatica dirla al suo Gentile, a quella testaccia dura, seppure ricca di cultura e di geniaccio, che forse neppure l'avrebbe accettata. Forse l'avrebbe detto al suo figlioccio se ci fosse stata la necessità. Ma il vecchio professore morì nel 1914. In compenso gli lasciò la cattedra a Pisa di teoretica e mai, comunque, avrebbe creduto a quello che successe, al punto che non lo avrebbe accettato.

In effetti, all'inizio della guerra, lui interventista e, indubbiamente a favore della guerra, lavacro della società, che aveva deciso di buttarsi nel giornalismo per preparare, insieme ai suoi amici che, come abbiamo visto, aveva riuniti in una sorta di circolo culturale a casa sua, una società antidemocratica e autoritaria che avrebbe accolto la sua scuola come il fico maturo che casca dritto nella bocca dalla ficaia.

Gentile, fin dal 1908 aveva già chiara la sua riforma, addirittura nei dettagli. Non si può dire certo che fu una riforma improvvisata<sup>44</sup>. Il periodo di guerra servì a Gentile, come, si è detto, a preparare la società a accoglierla con una sicura previsione dell'avvento del fascismo. E alla fine della guerra le cose erano andate troppo avanti come l'incontro di Gentile con il fascismo che sembrava già ci fosse prima che nascesse ufficialmente il fascismo.

#### 6. *Ormai è tutto apparecchiato per un disastro annunciato*

Il disastro era pronto. Gentile nei sette mesi che fu ministro della razionale ma che suggerisce intuitivamente la ricerca verso la conoscenza.

<sup>44</sup> Cfr. G. Gentile, *Scuola e filosofia*, cit..

P.I. fece scattare quelle molle che dettero vita alla riforma, preparata in due mesi che Mussolini chiamò avventatamente “la più fascista delle riforme”, sia pure per farla accettare ai suoi. E con essa scattarono anche le situazioni che rovinarono la scuola per almeno un secolo. Fu lo sbaglio logico più grave di Gentile che in due mesi condannò tutta l’istituzione scolastica italiana fino a tutt’oggi. Mussolini quando incontrò Gentile, pronubo Ernesto Codignola<sup>45</sup>, ebbe una sorta di colpo di fulmine: s’“innamorarono” proprio perché diversi. Mussolini con un’inventività improvvisa e dalla penna facile, tipica del politico e Gentile con le caratteristiche di un logico puntiglioso, come un vero filosofo<sup>46</sup>. A colpo d’occhio si trovarono d’accordo una volta che Gentile gli spiegò le linee di fondo della riforma che Mussolini ascoltò con attenzione, illuminandosi quando sentì che, portata agli estremi, la riforma intendeva formare la dirigenza del Paese, con “poche scuole, ma buone” e dirette in maniera accentrata e autoritaria. A questo punto era già ministro dell’istruzione pubblica e sentiva di avere nelle mani le chiavi della sua scuola.

Fu felice, a quel punto, di aver scelto Hegel. Avrebbe potuto scegliere un altro cavallo meno rigido e più manovrabile, come Bruno di cui già aveva “assaggiato” la forza creativa, o Telesio, la forza della molteplicità della Natura così come la dimensione educativa dell’utopia di Campanella<sup>47</sup> o ancora la filosofia del grande Vico che spinge a cercare la Scienza nuova. E poi c’era il grandissimo Kant, da

<sup>45</sup> Codignola spiegò, e ci pare interessante, perché diventò fascista: “Accettai di entrare nel fascismo perché lo considerai, come parecchi altri della mia e della precedente generazione, un moto incompsto ma vigoroso di giovani insofferenti del marasma morale e politico in cui era caduto il Paese...A confermarmi quella illusione che il fascismo fosse un moto innovatore contribuì la fermezza con cui Mussolini difese la riforma Gentile, proclamandola la più fascista di tutte per imporla ai suoi che non ne volevano sapere. La riforma era fondata su un rigoroso concetto di autonomia e fu valutata in Italia e all’estero come una delle più grandi realizzazioni del liberalismo pedagogico. Anche nella scelta degli uomini il ministero Gentile fu Liberale. La direzione dell’istruzione elementare fu affidata al Lombardo Radice e quanto all’istruzione superiore al Calamandrei”(Memoriale autobiografico prodotto nel 1946 per difendersi nella Commissione per l’epurazione..., ora in E. Gentile, *Le origini dell’ideologia fascista, 1918-1935*, Bologna, il Mulino, 1996, p. 483, *passim*).

<sup>46</sup> Cfr. V. Vettori, all’inizio della lunga introduzione al saggio curato dallo stesso Vettori, *Giovanni Gentile...*, Firenze, La Fenice, 1954.

<sup>47</sup> Su Campanella vedi il saggio di T. Tomasi e G. Genovesi, *L’educazione nel paese che non c’è: storia delle idee e delle istituzioni educative in utopia*, Napoli, Liguori, 1985.

Gentile adoperato nella sua tesi per compararlo con Rosmini, il quale Kant sguinzaglia la filosofia per trovare la Scienza dell'educazione già accennata. Ma ormai era andato troppo avanti. Non poteva più cambiare e togliere al fascismo una riforma della scuola di cui ha estremo bisogno e, caso mai, Mussolini pensa di cambiarla *in itinere*, anche perché, seppure non ci abbia mai capito un granché, è una riforma di stampo liberale-borghese di Destra e messa a punto da un filosofo per molti aspetti oscuro, ma non privo di una tempra teoretica che sa dare una giustificazione illusoriamente logica al suo impianto.

Gentile crede che la scuola sia soprattutto uno sforzo intellettuale, che serva alla classe dirigente<sup>48</sup>, che per definizione deve sempre dare il meglio di sé, della sua energia morale e intellettuale per guidare le masse e tutto il Paese e quindi è quel ceto che deve poter frequentare al meglio la scuola migliore. Questo meglio è rappresentato, per Gentile, dal corso del ginnasio-liceo. Le altre scuole sono, sostanzialmente, dei canali di scolmatura per non intasare il corso principale del fiume. Non sono scuole vere anche se lo sono in stretta relazione alla loro utenza che, platonicamente, è suddivisa in fasce sociali che corrispondono alla scala gerarchica del sapere: dalla religione, all'estetica, alla filosofia. Almeno di principio, non vi sono barriere tra uno stadio e l'altro della scala. Anzi, si tratta di una triade dialettica, che corrisponde ai tre tradizionali ordini di scuola, per cui la filosofia c'è solo in quanto superamento graduale e consapevole, e al tempo stesso costante, degli stadi della religione e dell'estetica. Chi è più bravo questa scala la sale tutta. È la dimensione meritocratica che ha il sopravvento, anche se, a livello fattuale, si traduce in un ferreo classismo. Ma ciò non inficia certo la coerenza logica del sistema messo a punto dal filo-

<sup>48</sup> “Giovanni Gentile... sentì la necessità di creare una nuova classe dirigente, chiedendola alla scuola, ossia al liceo classico, non diversamente da come accade oggi. Egli sviluppa la sua riforma come un intellettuale tipico nel fascismo”; infatti, “il fascismo – scrive Mariuccia Salvati – viene accolto dagli intellettuali poiché ne favorisce la promozione sociale in quanto paladini di un ‘uso politico’ della cultura e rappresentanti di una visione gerarchica della società” ( M. Salvati, *Il modello dell'intellettuale negli anni del fascismo*, in “Il Mulino”, n. 1, 2022, p. 36. Numero speciale su *La vocazione intellettuale*). Certo la laudatissima riforma Gentile da parte di Mussolini rinforzò questo modo di pensare degli intellettuali che non accolsero certo male la riforma del 1923. G. Genovesi, *Formazione docente per una scuola superiore unica*, in “Ricerche Pedagogiche”, a. LVI, n. 224-225, luglio-dicembre 2022. Cfr. anche G. Gentile, *Fascismo e cultura*, Milano, Treves, 1928.

sofo di Castelvetro<sup>49</sup>. “Del resto, anche le altre forze politiche non hanno vere e proprie alternative: accettano o subiscono la riforma gentiliana semplicemente perché non hanno nulla di altrettanto compatto e coerente da opporle ... Messa per burla, perché protetta dai decreti delegati del governo, la riforma Gentile non ebbe che poche obiezioni sia alla Camera sia al Senato”<sup>50</sup>. Credaro, forse l’unico che prima della guerra si era posto il problema di ammodernare almeno i contenuti del nostro sistema scolastico, aveva ormai concluso il suo ciclo politico attivo. E se avessimo voluto far ricorso a proposte d’anteguerra, come quelle di Salvemini e Galletti, avremmo trovato proposte forse addirittura più brutali di quelle di Gentile, perché apertamente e senza infingimento alcuno classiste e censitarie.

La riforma, accettata *oborto collo* da tutte le forze politiche vicine al fascismo e anche dagli stessi fascisti, e osannata ufficialmente dalle forze governative, subisce quanto prima tutta una serie di ritocchi che la sconciano ma non la soppiantano e che, quindi, non riescono ad essere funzionali per il rinnovamento della scuola. Questo soprattutto perché tali ritocchi, chiamati da Rino Gentili “controriforma”<sup>51</sup>, sono dettati dalla contingenza, dall’esigenza del rattoppo, da un tatticismo di bassa lega che aggiunge o toglie secondo le esigenze del momento<sup>52</sup>. Tutto questo ci conferma che il fascismo non ebbe una sua scuola, perché non ebbe un’idea di scuola<sup>53</sup>. Quindi è più corretto, addirittura, dire che non ci fu fascistizzazione della scuola. Il fascismo cercò, ma fino a un certo punto perché non si fidava più della scuola, di assoggettarla ai suoi fini e farne un proprio strumento di propaganda e di penetrazione tra le masse, ma fallì in ogni ordini di scuola<sup>54</sup>, come si

<sup>49</sup> Cfr. G. Gentile, *Il fascismo al governo della scuola*, Firenze, Sandron, 1924.

<sup>50</sup> Cfr. P. Genovesi, *La riforma Gentile tra educazione e politica. Le discussioni parlamentari*, Ferrara, Corso editore, 1996. Ma non mancarono le opposizioni da parte di cattolici e di socialisti (cfr. G. Chiosso, R. S. Di Pol, M. Ostenc, *Opposizioni alla riforma Gentile*, Torino, Quaderni del Centro Studi “C. Trabucco”, 1985). Per l’Amministrazione della riforma Gentile cfr. il contributo di Michel Ostenc pubblicato in questo saggio.

<sup>51</sup> Cfr. R. Gentili, *Riforma e controriforma della scuola*, in “Scuola e Città”, n. 4-5, 1967: è in questo scritto che i ritocchi furono chiamati “controriforma”.

<sup>52</sup> Cfr. G. Genovesi, *Storia della scuola...*, cit., pp. 149 segg.

<sup>53</sup> Cfr. G. Quazza, *Fascismo e società italiana*, Torino, Einaudi, 1973.

<sup>54</sup> G. Genovesi, *La mancata fascistizzazione della scuola e la sua pesante eredità*, in G. Genovesi (a cura di), *C’ero anch’io! A scuola nel Ventennio. Ricordi e riflessioni*, Napoli, Liguori, 2010, p. 109 e segg. M. Ostenc, nel suo interessante saggio *La scuola italiana durante il fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 1981, sostiene che

può leggere in maniera più argomentata nel saggio sulla storia della scuola. E questo soprattutto perché la prende in prestito da Gentile, ma non sa sfruttarla al meglio per i suoi fini perché, sostanzialmente, non la capisce.

Ecco le ragioni di fondo per cui Gentile non è stato davvero e fino in fondo uno studioso dei problemi dell'educazione, ma piuttosto un riformatore che si era "innamorato" di Mussolini. E fu una ragione politica della sua morte<sup>55</sup>: nessuno lo voleva a Salò, neppure i Repubblicani. In effetti, ciascuno di loro due, il Duce e il riformatore, aveva lavorato per raggiungere i propri scopi. Mussolini beffandosi di Gentile e quest'ultimo servendosi di Mussolini per realizzare la propria scuola. Sbagliarono tutti e due. Noi pensiamo, dunque, che Gentile riformatore abbia non pochi aspetti sbagliati sia nel versante teoretico sia sul versante pratico. Vediamo quelli più grossolani:

1) mettere in piedi nel 1923 una scuola classica unitaria<sup>56</sup> del tutto lacunosa dal punto di vista tecnico-scientifico e specie dal punto di vista educativo, visto che lasciare molteplici scuole professionali con la principale funzione di fare da scolmatore al liceo con il fine di formare una classe dirigente è assolutamente da condannare dal punto di vista educativo e nessun vero educatore l'avrebbe permesso. Come del resto, fu un'inutile macchia antifemminista, quando il ministro, cui toccava scegliere i presidi, precisava che "dalla scelta sono escluse le donne"<sup>57</sup>;

2) e questo avvenne perché Gentile era un filosofo che si è voluto occupare di pedagogia, negandola come scienza, con un paradosso che non sta in piedi tanto più che Gentile è un osso duro da decodificare correttamente nel suo linguaggio da idealista hegeliano non privo di fumosità: pertanto, la sua riforma, sia pure celebrata dai filosofi idealisti, trovava nel corpo docente formatosi nel clima positivista più avversari che sostenitori<sup>58</sup>;

fu fascistizzata la scuola elementare.

<sup>55</sup> Sull'"affaire Gentile" cfr. L. Mecacci, *La Ghirlanda fiorentina e la morte di Giovanni Gentile*, Milano, Adelphi, 2014.

<sup>56</sup> È la sola cosa che ha in testa Gentile (cfr. il ricco saggio di M. Raicich, *Scuola e politica da De Sanctis a Gentile*, Pisa, Nistri-Lischi, 1982, p. 328).

<sup>57</sup> Cfr. G. Canestri, G. Ricuperati, *La scuola in Italia...*, cit., p. 155.

<sup>58</sup> Cfr. G. Genovesi (a cura di), *Le memorie di Tina Tomasi: quando la scuola si intreccia con la vita*, T. Tomasi, *La scuola che ho vissuto*, Roma, Anicia, 2020, pp. 58 segg.

3) l’inserimento dell’insegnamento della religione, prima nelle scuole elementari per supplire l’assenza della filosofia e poi, con evidente contraddizione, nei curricula di tutte le scuole, anche in quelle che già avevano nel curriculum la filosofia, è un grave errore;

4) avere iniziato una indagine su cosa fosse la scuola senza effettivamente portarla a termine e fermandosi all’affermazione che l’essenza della scuola è la filosofia senza approfondire quale funzione poteva avere la Didattica, fa sì che manchi una spiegazione chiara su cosa sia la scuola: ci si ferma solo ad una *doxa* del tutto ideologica;

5) Gentile ha bisogno di una idea chiara e distinta di scuola. Tale idea consegue al modo di concepire l’educazione che, in definitiva, è, per Gentile, l’unione di maestro e scolaro, ossia autoeducazione, del tutto inconsistente a spiegare cosa sia. Ecco come scrive Gentile al riguardo: “La scuola, evidentemente, non è l’aula, che raduna gli alunni intorno al maestro. Gli alunni possono talvolta trovare l’aula, e possono trovarvi il maestro, e non trovarvi la scuola. La quale consiste nella comunione della cultura. E questa cultura oramai siamo convinti non essere propriamente anteriore all’atto onde si comunica: non essere nei libri, non essere in un mondo ideale trascendente, non essere nel maestro; essere soltanto nello spirito, non ragguagliabile a nessuna forma presunta di preesistente cultura. La scuola, dunque, si compie tutta nello spirito del discente”<sup>59</sup>. Ancora una spiegazione che significa poco o nulla;

6) avere emarginato totalmente la Pedagogia, incorporandola nella filosofia che egli promuove a scienza, senza prove né argomentazioni logiche, è il pregiudizio, guaio di tutta la riforma;

7) fare del liceo-ginnasio una scuola essa stessa, a suo modo, professionale, come si è visto, per la formazione dell’aristocrazia dirigenziale è come andare contromano sull’autostrada;

8) veramente assurdo, e impossibile per un educatore pensare di mettere in atto tutto un sistema scolastico a vantaggio dei migliori, *ton ariston*, dividendo, in maniera antidemocratica<sup>60</sup>, l’utenza scola-

<sup>59</sup> G. Gentile, *La riforma dell’educazione. Discorsi ai maestri di Trieste*, Bari, Laterza, 1920, p. 64. Una simile affermazione ricorre ancora nella summa pedagogica gentiliana *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, vol. I, cit., pp. 125-126. Ma si veda anche la critica di Mario Casotti, *Maestro e scolaro*, Brescia, La scuola, 1953, p. 29. E cfr. anche A. Gallitto, *Crisi e critica dell’attualismo pedagogico*, Messina, Peloritana, 1971, voll. 2.

<sup>60</sup> Del resto, è proprio questa caratteristica, insieme allo sfrenato autoritarismo, a guidare la riforma Gentile ed a mettere fuorilegge le organizzazioni degli insegnanti

stica la italiana in una sorta di due tronconi: una di serie A, quella dei migliori che andranno al liceo e, l'altra, di serie B, quella dei *fruges consumere nati* (*nati solo per mangiare*<sup>61</sup>), o anche più in basso di coloro che non debbano andare a liceo e che possono "scegliere" qualsiasi tipo di simil-scuola<sup>62</sup>. Una perfetta *apartheid* che si chiamò, grazie a "Mussolini e Gentile "restaurazione dell'educazione in Italia"<sup>63</sup>.

C'è da notare che nessuno degli epigoni di Gentile ha mai cercato di ovviare ad alcuna delle lacune sopra indicate<sup>64</sup>, che hanno finito per inficiare lo stesso lavoro degli improvvisati riformatori che hanno copiato ciò che potevano dalla riforma gentiliana, non accorgendosi che Gentile, per loro stessa ammissione, avrebbe desiderato fare una scuola superiore unica ma solo classica, perché le altre non le considerava scuole vere e proprie, e i riformatori del secondo dopoguerra nulla hanno fatto al riguardo per rendere la scuola classica gentiliana più

e la stampa scolastica democratica, senza contare anche altre limitazioni imposte ai docenti (Cfr. G. Gentile, *Il fascismo al governo della scuola*, cit., pp. 83-84).

<sup>61</sup> Frase oraziana (*Epistole*, libro I, verso 27, nell'epistola a Marco Lollio (54 a. C. - 2 d. C.). Orazio ricorda che siamo numeri anonimi nati solo per mangiare. Gentile usa questa espressione per riferirsi a cittadini di serie B, non adatti per il liceo perché, se anche l'hanno fatto l'hanno fatto male. E questo significa che questa gente non deve mai avere adito all'università (Cfr. G. Gentile, *Scuola e filosofia*, cit., p. 109).

<sup>62</sup> Ha scritto M.A. Manacorda, ricordando che Gentile si identificava volentieri con il fascismo che voleva una società divisa in classi dove non c'era alcun rispetto per la parte dei più poveri o più bisognosi, ossia "i molti: questo è l'eterno ritornello del platonismo pedagogico, ripetuto da millenni da chi non sa immaginare altra ricchezza intellettuale o materiale se non quella dei pochi fondata sulla miseria dei molti, da chi non sa pensare cultura e benessere se non come privilegio, e non è nemmeno in grado di prospettarsi una società in cui lo sviluppo di ciascuno sia condizione dello sviluppo di tutti" (*Momenti di storia della pedagogia*, Torino, Loescher, 1977, p. 168). Circa le simil-scuole, ossia l'istruzione professionale, non è un caso che fossero passate al ministero dell'agricoltura, secondo una rigida gerarchizzazione: il liceo per i ceti dirigenti, gli istituti tecnici per il proletario urbano e alla piccola borghesia, la complementare (senza sbocchi) per i contadini e il basso proletario urbano (cfr. D. Ragazzini, *Storia della scuola Italiana*, Firenze, Le Monnier, 1990, p. 48).

<sup>63</sup> Cfr. E. Codignola, *Il problema....*, cit. Il verbo *restaurare* è in auge in quei tempi, specie su Stato e scuola: cfr. *Il fascismo al governo della scuola....*, cit., pp. 13-14. Dai dati riportati da Jürgen Charnitzky nei due anni dopo la riforma la popolazione studentesca diminuì più di un terzo. Cfr. J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.

<sup>64</sup> Meno quella antifemminista e le limitazioni per gli insegnanti tolte per legge dopo la guerra.

aggiornata se non pasticciando in modo inaccettabile<sup>65</sup>.

Quindi l'“unica *chance* che Gentile ebbe per lasciare un segno nel fascismo fu la riforma della scuola, ma la sbagliò. È proprio vero: la Riforma Gentile (è stata una) politica che ha ‘saputo rubare’ il tempo futuro”<sup>66</sup>. Ma la vera *chance* che egli ebbe fu quella lanciata, forse inconsapevolmente<sup>67</sup>, da Jaia e che gli avrebbe consentito di diventare il primo ricercatore di Scienza dell'educazione.

Per i risultati dei suoi scritti di Pedagogia basta considerare i due saggi *Sommario di Pedagogia come scienza filosofica*, dedicati alla moglie Erminia Nudi, definita “come il meglio dell'anima mia” e ristampati, presso vari editori e, infine, con Sansoni, almeno, lui in vita, fino al 1934. Ai due volumi Gentile aveva affidato quanto di meglio pensava di aver scritto sull'argomento<sup>68</sup>. Leggere i due volumi e cercare di interpretarli è cosa faticosissima, perché si sentono troppo spesso pesanti e vi si trovano non sempre sufficientemente chiare argomentazioni. E l'esegesi ricercata da alcuni commentatori appassionati, fedeli e di alto livello non è mai stata così chiara come avremmo desiderato (e ne attribuiamo a noi, in tutto, la colpa). Comunque, la sciagurata riforma si rivelò uno sbaglio<sup>69</sup>.

<sup>65</sup> G. Genovesi, *Il ruolo di Giovanni Gentile nella pedagogia italiana*, in V. Saracino (a cura di), *Educazione e Politica in Italia (1945-2008) V. Scienza dell'educazione, scuola e extrascuola*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

<sup>66</sup> G. Papagno, *Presentazione* a P. Genovesi, *La riforma Gentile...*, cit., p. 23.

<sup>67</sup> Vedi i consigli dati a Gentile quando Gentile fu scaraventato a Campobasso.

<sup>68</sup> Sostiene questo anche uno dei difensori di Gentile come il defunto prof. Silvestro Banchetti (1929-2014) nel suo attento e puntuale scritto, inserito nel suo interessantissimo testo, *Scuola e maestri fra Positivismo e Idealismo*, Bologna, Clueb, 1988, nelle cui pagine fa un'analisi del volume *Genesi e struttura della società* (scritto nel 1943, ma pubblicato da Firenze, Sandron, 1946), in cui il filosofo sottopone “a un rigoroso ripensamento la prospettiva attualistica originaria” (cfr. pp. 176-202). E così continua: “Anche per Giovanni Gentile vale quanto noi abbiamo ripetutamente scritto di tanti grandi uomini del pensiero. La loro personalità è affidata alle loro eccelse opere. Purtroppo v'è sempre, sotto il profilo della vita quotidiana, una serie di momenti di miseria, talvolta anche di meschinità che spiacciono, soprattutto in figure di tanta dottrina, e che possono anche sorprendere” (p. 176).

<sup>69</sup> Scriveva Remo Fornaca nel 1994: “La stessa legge Gentile all'interno di un'operazione culturale, istituzionale, politica radicalizzava lo spirito e gli intenti della legge Casati (una sorta di nulla educativo) fino ad accentuare i criteri del centralismo, del nazionalismo, dell'uniformità, della gestione burocratica e fiscale, della divisione tra la scuola popolare e la scuola per le *élites*. Ancora durante e dopo l'Assemblea costituente e l'entrata in vigore della Costituzione Repubblicana le resistenze al cambiamento e ad autentiche riforme furono forti” e non ancora superate (*Storia moderna e contemporanea*, Roma, Anicia, 1994, p. 69). Più sbaglio di così!

*37 – Giovanni Gentile  
e la sua sciagurata riforma*

L'entro parentesi nel testo è nostro.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XVI, n. 20, luglio – dicembre 2023, pp. 37-47

## La riforma Gentile e la sua *lunga durata*

Lucia Ariemma

### 1. *Premessa: perché ‘lunga durata’*

È passato giusto un secolo da quando Giovanni Gentile ha firmato la legge di riforma della scuola, la prima dopo la Legge Casati, l'unica riforma del ventesimo secolo che abbraccia tutti i gradi scolastici. Giovanni Gentile è stato forse il filosofo italiano più influente del secolo scorso: a prescindere dal pensiero di ciascuno studioso e dalla sua interpretazione della riforma stessa, chiunque approcci il pensiero pedagogico-filosofico del Novecento o si ponga in animo di analizzare con spirito critico la storia della scuola, non può non confrontarsi con questo intellettuale e fare i conti con il suo pensiero filosofico, con la sua idea di pedagogia e con il suo concetto di fare scuola.

Proprio per questo motivo, possiamo affermare che la Riforma Gentile è stata di “lunga durata”. Va ricordato, infatti, che l'idea di ‘lunga durata’ è stata teorizzata da Fernand Braudel<sup>1</sup>, secondo il quale la storia, fino a questo momento, è stata letta ed interpretata nell'hic et nunc, senza prendere in considerazione gli effetti duraturi degli eventi e delle strutture, che si radicano in una determinata realtà e ne determinano l'andamento per lungo tempo. Secondo Braudel, molto spesso le scienze sociali “tendono ad ignorare ... un aspetto della realtà sociale cui la storiografia è molto sensibile, anche se non sempre è capace di “vederlo”: quello della “durata” sociale, cioè di quel tempo molteplice e contraddittorio della vita degli uomini che non è soltanto sostanza del passato, ma trama della vita sociale in atto”<sup>2</sup>. Lo storico, infatti, secondo

<sup>1</sup> Si veda, in particolare, F. Braudel, *Civiltà e imperi del mediterraneo nell'età di filippo II*, Torino, Einaudi, 2010. Si veda anche dello stesso autore *Storia e scienze sociali. La “lunga durata”*, in *Scritti sulla storia*, Milano, Mondadori, 1980, pp. 57-92.

<sup>2</sup> F. Braudel, *Il ‘lungo periodo’*, in “Quaderni storici delle Marche”, 1966 (1), p. 7.

Braudel, deve analizzare i fatti con uno sguardo ‘di unga durata’, considerando le strutture, ossia gli elementi che sedimentano in un contesto socioculturale nel corso degli anni, piuttosto che i fatti ‘nudi’, isolati dal contesto. Una struttura, nell’analisi di uno storico, è una “connessione, architettura, ma più ancora una realtà che il tempo stenta a logorare e che porta con sé molto a lungo. Talune strutture, vivendo a lungo, diventano elementi stabili per un infinità di generazioni: esse ingombrano la storia, ne impacciano, e quindi ne determinano il corso”<sup>3</sup>.

Da questa idea nasce la celebre metafora con la quale vengono interpretati i tempi storici: c’è il tempo delle increspature superficiali, quello delle correnti sottomarine e quello delle correnti degli abissi più profondi: le correnti abissali, quelle che si muovono più lentamente, rappresentano la velocità con cui cambiano le strutture, che si innestano in uno specifico contesto sociale, culturale, politico e dal quale è difficile sradicarle, anche in presenza di profonde variazioni del contesto stesso.

La riforma Gentile sembra essere una struttura, data la sua “lunga durata”; potremmo dire che, all’indomani della caduta del fascismo e della nascita della Repubblica italiana, si è creata, rispetto alla scuola, una situazione che potremmo definire schizofrenica, per la quale società, cultura, economia, politica subivano modifiche veloci ed inarrestabili, mentre la scuola rimaneva, nella sua struttura e nei suoi insegnamenti, praticamente uguale a se stessa: non a caso, l’unico fenomeno di defascistizzazione della scuola, almeno nell’immediato, si è concretizzato in una revisione dei libri di testo, dai quali è stato semplicemente eliminato con una serie di cancellature ogni riferimento più o meno esplicito al regime fascista<sup>4</sup>. Dopo tale legge di riforma, come si è accennato, il primo Ministro che si è occupato di una riforma che riguardasse complessivamente il sistema scolastico, dalla scuola elementare ai vari ordini di scuola superiore, fu Luigi Berlinguer, la cui legge di riforma, peraltro, non è mai entrata in vigore. Come vedremo, ciò è particolarmente evidente se pensiamo alla formazione degli insegnanti, drammaticamente rimasti senza alcuna idea di cosa significhi fare scuola e per i quali per lungo tempo non è stata prevista alcuna

<sup>3</sup> F. Braudel, *Storia e scienze sociali. La «lunga durata»*, Milano, Mondadori, 1980, p. 68.

<sup>4</sup> A questo proposito, si veda ad esempio P. Genovesi, *La storia 'defascistizzata'. La defascistizzazione del manuale di storia in Italia tra il 1943 e il 1945*, in P. Russo (a cura di), *Educazione e politica in Italia (1945-2008)*. VI. Università e organizzazione della scuola, Milano, FrancoAngeli, 2010, pp. 31-47.

formazione psicopedagogica e didattica: in una parola, per loro è valso a lungo il principio che è sufficiente sapere per saper insegnare.

## 2. *Le caratteristiche della riforma Gentile*

Preliminarmente, va detto che la riforma Gentile non venne fuori da un giorno all'altro; essa è il frutto di una sorta di sistematizzazione delle idee di riforma che, con l'avvento del fascismo, trovarono il momento politico adatto per concretizzarsi. La riforma, infatti, aveva il compito di dare forma alla "coscienza nazionale", di "svegliarla nella sua storica individualità, nei suoi caratteri determinati, col suo genio, con le sue tradizioni vive e vitali, con le sue aspirazioni prorompenti dall'intimo di questa sua individualità, e cioè dai suoi bisogni e dalla sua vocazione, come coscienza di una missione da adempiere, e della propria dignità e potenza"<sup>5</sup>.

Pertanto, possiamo dire che Gentile non ha inventato nulla: per sua esplicita ammissione, egli non ha fatto altro che riorganizzare "la traduzione nella realtà di anni di riflessione e di elaborazione fatta nei lustri precedenti dai più disparati rappresentanti della cultura italiana"<sup>6</sup>. Dunque, la scuola del 1923, già prima della riforma, è una scuola reazionaria ed autoritaria, alla quale si vuole dare una veste fascista: non a caso, lo stesso Mussolini la definì "la più fascista delle riforme", salvo poi rettificarla perché, come ebbe a dire lo stesso Gentile, fu ritenuta non rispondente allo scopo di formare il perfetto uomo voluto dal regime. È una scuola, quella gentiliana, che conferisce agli studi classici e filosofici un primato assoluto e che, di conseguenza, mortifica la cultura scientifica; conseguentemente, la scuola si allontana sempre più dalla realtà sociale, dal progresso scientifico e tecnologico.

L'intenzione del Ministro era quella di promuovere una scuola severa, selettiva, classista, destinata a mantenere la struttura e l'organizzazione sociale già esistente, destinata, quindi, ad un contesto elitario, di giovani che, tuttavia, egli voleva volenterosi. Quando, infatti, nei primi anni del Novecento si anima il dibattito sulla riforma della scuola media, egli imputa la condizione disastrosa di questo grado scolastico ad un numero di studenti eccessivo e destinato a crescere, studenti che,

<sup>5</sup> G. Gentile, *La politica scolastica del regime*, in id., *La riforma della scuola in Italia*, III, a cura di H.A. Cavallera, Firenze, Le Lettere, p. 344.

<sup>6</sup> G. Bonetta, *Scuola e civilizzazione. Il sistema formativo italiano dal '700 alla fine del '900*, Roma, Armando, 2020, p. 141.

nella maggior parte dei casi, non sono interessati alla maturazione di competenze, ma che spesso non mantengono “le condizioni d’animo e di mente indispensabili agli studi liberali di queste scuole”. Ciò ha quale conseguenza, secondo il filosofo siciliano, la perdita di qualità dell’insegnamento scolastico, giacché i maestri sono costretti a “smozzicare i programmi e transigere con la inetta mediocrità nell’insegnamento che non si ha fiducia di poter elevare al segno che pur sarebbe necessario”, anche perché i docenti sono costretti a “giudicare negli esami con indulgenza, il che fa scendere ogni anno più in basso quel certo grado di cultura stimato necessario a licenziare i giovani dal liceo”<sup>7</sup>.

Pertanto, quella descritta dal filosofo è una scuola costretta a stare dietro a numeri altissimi di studenti, non tutti (anzi, quasi mai), secondo Gentile, motivati allo studio, il cui unico scopo era quello di “conquistare” una licenza media che consentisse loro di accedere al liceo e, poi, all’università. Proprio per questo motivo, continua il filosofo, “la società nostra è zeppa di leghisti e medici a spasso, con tanto di laurea ... Essi han compito pessimamente gli studi universitari, come male avevano fatto i secondari, lamentando il sovraccarico ogni giorno con ogni maestro, pretendendo sessioni straordinarie di esami ogni anno, strepitando contro il greco sempre. Vorremmo riformare la scuola in servizio di costoro? A che pro? ... Stato guasto sarà quello che agevolerà ad essi la via all’esercizio delle professioni liberali, che, per quanto professioni, presuppongono cultura scientifica”<sup>8</sup>. Dunque, continua il filosofo, il più grande *vulnus* della scuola di inizio Novecento è che gli studenti si preoccupano molto poco dello studio, considerando il maestro come “un avversario da vincere con l’astuzia”. Pertanto, “il fine degli studi così sciaguratamente trattati diventa non il sapere ... ma l’esame”<sup>9</sup>: oggi parleremmo di “learning to the test”.

Da qui, l’idea di riforma elaborata da Gentile per una nuova scuola: una scuola che sancisca innanzitutto il primato delle materie umanistiche su quelle scientifiche, che punta a preservare il patrimonio culturale classico, in particolare quella parte degli studi greci e latini utili a perpetrare il consenso del regime fascista: l’insegnamento della storia, della lingua e della cultura greca e latina, infatti, andava a soddisfare anche la richiesta fascista di ancorare la propria storia alla grandezza di

<sup>7</sup> G. Gentile, *La riforma della scuola in Italia*, Firenze, Le Lettere, 1989, pp. 91 ss..

<sup>8</sup> *Ibidem*.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

epoche passate, allorquando gli italiani, i Romani, governavano sul mondo allora conosciuto. Non a caso, il sistema scolastico gentiliano prevedeva che i tre principali ordini dell'istruzione (scuola elementare, scuola secondaria, Università) fossero legati alle tre idee centrali nella formazione: l'etica sociale nella scuola elementare (che dunque era finalizzata alla prima formazione perfetto cittadino – suddito fascista, anche in considerazione del fatto che al liceo erano in pochi ad avere accesso), la formazione dello spirito nella scuola secondaria, la scienza ed il “sapere sapiente” all'università, quell'università per pochi eletti, come si diceva.

Dunque, si tratta di una scuola che gerarchizza i saperi penalizzando pesantemente la cultura scientifica, una scuola che si allontana dalla realtà sociale ed economica. Lo scarso peso dato da Gentile alle materie tecniche, tuttavia, a vantaggio di quelle umanistiche e filosofiche lo espose a giudizi critici da parte, ad esempio, di alcuni studiosi dell'Accademia dei Lincei. Questi, infatti, stigmatizzavano il taglio di fondi per i laboratori universitari e la fusione degli insegnamenti di matematica e fisica, per i quali la riforma prevedeva un unico docente; soprattutto, ritenevano dannoso allontanare gli studenti, soprattutto per i più giovani, dal rigore e dalla logica delle discipline scientifiche.

Si può facilmente intuire che la caratteristica che più fortemente caratterizza questa nuova scuola è la selettività: il perno della “nuova” scuola è il liceo classico, l'unico che dia accesso ad ogni percorso universitario: è il ginnasio che fa la selezione, diventando una barriera insormontabile per coloro i quali non sono ritenuti “adeguati” per l'accesso alle classi dirigenti. Pertanto, vale la pena ribadire che la riforma gentiliana, liberale più che fascista, era elitaria, classista, selettiva per coloro che, in un'Italia unita da un sessantennio che cercava ancora le radici di una lingua comune, erano legati ad una comunicazione dialettale, talvolta lontana dall'italiano parlato negli ambienti di cultura. Basti pensare, sotto questo aspetto, all'articolazione del percorso scolastico, il cui unico periodo uguale per tutti era il quinquennio della scuola elementare. Ad esso seguivano corsi di studio differenziati: il ginnasio, che dava accesso al *liceo* (solo in un secondo momento denominato *liceo classico*: anche questo aspetto è indicativo del fatto che il liceo classico fosse il *liceo* per eccellenza), al liceo scientifico o al cosiddetto liceo femminile; l'istituto magistrale, articolato in un quadriennio più un biennio; l'istituto tecnico, che prevedeva un triennio (che dava accesso anche al liceo scientifico) ed un quadriennio; infine, la scuola comple-

mentare di avviamento professionale era prevista per coloro i quali non erano intenzionati a continuare il ciclo di studi ed era un percorso pensato essenzialmente per far rispettare il nuovo obbligo scolastico, che si chiudeva con il quattordicesimo anno d'età (ma, ovviamente, dato che l'edilizia scolastica era lasciata alla libera iniziativa dei Comuni) spesso i ragazzi che risiedevano nelle campagne erano impossibilitati a proseguire il ciclo di studi). D'altro canto, al di là della manifesta superiorità attribuita al liceo classico, l'unico a dare accesso ad ogni facoltà universitaria, gli stessi istituti tecnici e l'istituto magistrale erano nati non tanto per rispondere alla domanda di formazione dei maestri della scuola elementare o per una domanda di istruzione scientifica, tecnica e tecnologica destinata a crescere velocemente così come veloci erano la crescita e le trasformazioni industriali, ma per soddisfare il desiderio delle classi sociali popolari di fruire del grado superiore dell'istruzione, pur senza l'aspirazione di frequentare il liceo, classico o scientifico, comunque destinato ai più "bravi e meritevoli": "Per i ceti non abbienti, per i ceti medio-piccoli, si volle creare una licealità specifica, popolare, non elitaria, quale dispositivo in grado di appagare la loro domanda di istruzione post-elementare, di canalizzare quest'ultima fuori dal ginnasio-liceo e, in ultimo, in grado di controllare la loro ascesa sociale"<sup>10</sup>. Tuttavia, a dispetto della denominazione di tali scuole, esse si avvicinavano più ad un liceo classico 'semplificato' piuttosto che una scuola professionalizzante. D'altra parte, se la formazione del cittadino fascista era centrata sugli studi umanistici e filosofici, questi nuovi ordini scolastici prediligevano l'impianto filosofico a quello scientifico e tecnologico: in altre parole, potremmo definirli dei "licei di serie B", che rispondevano alla domanda crescente di istruzione proveniente da classi sociali popolari che, in virtù dei propri guadagni e delle proprie simpatie politiche, tentavano la scalata sociale.

### 3. *La lunga durata della riforma e la formazione degli insegnanti*

Eccola, dunque, la scuola che "cura i sani e respinge i malati", che "fa parti uguali tra diseguali". Frasi, queste ultime, scritte da don Lorenzo Milani e dagli alunni della Scuola di Barbiana a più di vent'anni di distanza dalla caduta del fascismo, quando, cioè, tacendo delle "rivisitazioni fasciste" della riforma stessa, l'idea di scuola gentiliana

<sup>10</sup> G. Bonetta, *Scuola e civilizzazione. Il sistema formativo italiano dal '700 alla fine del '900*, cit., p. 143.

avrebbe dovuto lasciare il posto ad un sistema d'istruzione pronto a tener dietro ai vorticosi cambiamenti sociali legati al boom economico del Dopoguerra, alle domande culturali e sociali di una nuova classe borghese, ad una nuova idea di uomo e di cittadino, che partecipa consapevolmente alle scelte politiche, che agisce in maniera informata, che, in maniera più o meno cosciente, vede nell'educazione formale, non formale, istituzionale la possibilità di un'emancipazione non solo sociale ed economica, ma anche (forse soprattutto) culturale. Pertanto, la domanda di fondo è: perché tali aspettative ed ambizioni furono poi frustrate nei fatti? Per quale motivo ad un cambiamento sociale e politico così profondo non è corrisposto un'adeguata modifica del sistema di istruzione?

Vale la pena ricordare che le riforme che, nel corso del Novecento, hanno investito il sistema scolastico hanno riguardato, di volta in volta, solo "pezzi" del sistema stesso; spesso, infatti, si è parlato di "riforme" della scuola dando a tale concetto un'accezione molto forte, mentre nei fatti si è trattato, molto spesso, di un semplice "aggiustamento", di un adeguamento alle pressioni della società civile, provenienti da nuovi gruppi sociali o talvolta dagli stessi insegnanti, che a volte si sono risolte in una semplice modifica del programma scolastico, ma che non hanno mai avuto uno sguardo d'insieme sulla scuola, sul suo impatto sul sistema sociale, sulla formazione del cittadino. Si è trattato, spesso, di riforme a costo zero, che avrebbero richiesto sforzi economici ed investimenti anche in termini di risorse umane e professionalità da far entrare in gioco per provare a concretizzare tali opere di riforma.

Inoltre, ed è questo, a nostro avviso, uno degli aspetti più significativi rispetto alla volontà gattopardesca che tutti cambi perché tutto rimanga uguale, la riforma Gentile, a suo tempo, intervenne con decisione su una delle questioni fondamentali della scuola: la formazione degli insegnanti. Gentile intervenne su questo aspetto secondo quelli che erano i principi neoidealisti, per i quali l'insegnamento si realizza attraverso una sorta di unità spirituale, che si concretizza nello spazio e nel tempo della lezione. Dunque, l'idea gentiliana di insegnamento è la 'trasmissione': il sapere, cioè, 'passa' dal docente scienziato allo studente: potremmo, quindi, affermare che per Gentile è sufficiente sapere per saper insegnare, è sufficiente un solido apparato scientifico-disciplinare per poter essere bravi insegnanti, e se uno studente non è in grado di tenere il passo, tanto peggio per lui. In una tale visione delle dinamiche di insegnamento-apprendimento, fu istituito, come si è detto,

l'istituto magistrale con un solido impianto filosofico; proprio perché la dimensione disciplinare è, secondo il filosofo, il punto di forza di un bravo insegnante, fu implementato lo studio delle materie classiche. Quindi, furono eliminate dal piano di studi le materie pedagogiche e didattiche, quelle che davano gli opportuni indirizzi metodologici, giacché questi ultimi erano “dentro” le discipline, e una volta acquisiti i saperi disciplinari non era necessario altro. Quale conseguenza di tale approccio all'insegnamento, non è considerata necessaria alcuna attività di tirocinio, che il filosofo siciliano eliminò del tutto, privando i futuri maestri di quel momento nel quale, sotto la supervisione di un docente esperto, i futuri maestri potevano “entrare in situazione” osservare come si svolgesse realmente la professione di insegnante, che fino a quel momento avevano soltanto potuto immaginare. Gli insegnanti, dunque, entravano in classe senza alcuna competenza metodologica, con l'unica certezza che l'alunno avrebbe appreso in qualche modo, ma, se ciò non fosse accaduto, non sarebbe in alcun modo dipeso dal loro modo di essere docente.

L'esempio della scuola descritta da Lorenzo Milani, così come la ricerca sociologica di Marzio Barbagli e Marcello Dei di qualche anno dopo<sup>11</sup>, ci raccontano di una scuola che non cambia anche perché la classe docente non ha una formazione adeguata. Negli anni del Dopoguerra, infatti, nulla cambiò in termini di reclutamento degli insegnanti: come negli anni del fascismo, anche nei tempi successivi, e fino praticamente al nuovo secolo, i docenti venivano reclutati tramite un concorso finalizzato volto a verificare esclusivamente le competenze scientifico-disciplinari, mentre nulla veniva richiesto relativamente a metodologie e strumenti per la trasposizione didattica del sapere. Per accedere al concorso era sufficiente il diploma magistrale per gli insegnanti di scuola elementare e la laurea per i docenti degli altri gradi scolastici.

Questo sistema di reclutamento degli insegnanti è rimasto in vigore molto a lungo, anche quando alcuni interventi legislativi hanno provato a modificare – anche se solo in parte e non con uno sguardo di insieme – il sistema scolastico italiano. Mi riferisco, in particolare, ai provvedimenti di modifica dei vari programmi scolastici e, soprattutto, alla legge di riforma della scuola media, che hanno provato a modificare il sistema dell'istruzione. La nascita dell'Istituto Regionale per la Ricerca, la Sperimentazione e l'Aggiornamento Educativi (IRRSAE) traduceva la

<sup>11</sup> M. Barbagli, M. Dei, *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna, il Mulino, 1969.

presa di coscienza della necessità che ad un cambiamento strutturale corrispondesse anche un diverso modo di fare scuola che passasse attraverso un differente *habitus* dell'insegnante.

Grosso modo nello stesso periodo si cominciò a pensare alla formazione universitaria di tutti gli insegnanti di ogni ordine e grado, una formazione che, partendo dalle imprescindibili competenze scientifico-disciplinari, focalizzasse l'attenzione del futuro docente sulle altrettanto necessarie competenze di area psicologica, pedagogica e didattica e sulle metodologie didattiche. Pertanto, a partire dal 1998 fu istituito il Corso di Studi in Scienze della Formazione primaria per i futuri docenti della scuola primaria e dell'infanzia e, dopo un anno, presero il via le Scuole di Specializzazione all'Insegnamento secondario (SSIS) per i docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado, suddivise per aree disciplinari; entrambi i percorsi, accanto allo studio di discipline di "area comune" e di metodologie di insegnamento disciplinari, prevedono (ed il corso di studi in Scienze della formazione primaria lo prevede tuttora) la presenza di insegnamenti laboratoriali e di ore di tirocinio, da svolgersi nelle scuole sotto la supervisione di un docente tutor, nelle quali gli studenti possono osservare e mettere in pratica le competenze acquisite. Durante il loro percorso, gli studenti sono affiancati da supervisori di tirocinio; si tratta di docenti del medesimo grado per il quale gli studenti si specializzano come insegnanti, selezionati da una Commissione costituita da componenti universitarie e dell'Ufficio Scolastico Regionale, che seguono i corsisti nel loro percorso di tirocinio, aiutandoli nella valutazione e nell'autovalutazione del percorso stesso.

Mentre, come si diceva, il Corso di studi in Scienze della formazione primaria è ancora il titolo richiesto per i docenti della scuola dell'infanzia e primaria<sup>12</sup>, le SSIS, tra alterne vicende e altalenanti giudizi, sono state sospese dopo un decennio di attività, lasciando in sospenso per qualche tempo la formazione degli insegnanti. Ancora adesso, si viene da una sorta di periodo di transizione caratterizzato da proposte di legge mai attuate (si pensi ai percorsi di laurea abilitante all'insegnamento, che avrebbero avuto l'innegabile merito di obbligare i futuri insegnanti ad una scelta precisa, evitando che l'insegnamento scolastico costituisse un ripiego, oppure ai cosiddetti percorsi di Formazione Iniziale e di Tirocinio) e da un quadriennio durante il quale era necessario

<sup>12</sup> In realtà, questo corso di studi ha subito una rimodulazione a partire dal DM del 10 settembre 2010 n. 249, che lo ha ridefinito da percorso quadriennale a quinquennale.

maturare 24 CFU sostenendo esami di area psicologica, pedagogica, antropologica sociologica e di metodologie didattiche (percorsi, questi, di matrice esclusivamente teorico-disciplinare), allo stato si è in attesa di un decreto attuativo relativo alla maturazione di 60 CFU da conseguire in varie aree: pedagogico-didattica, linguistica, informatica, scienze umane, metodologie didattiche, legislazione scolastica; inoltre, è nuovamente previsto un periodo di tirocinio.

Tuttavia, perché una riforma della scuola possa realmente consentire di superare l'approccio gentiliano alla lezione ed alla relazione tra docente e discente, è necessaria la convinzione, da parte dei docenti, della necessità di cambiare il proprio *habitus* professionale: un docente che non sia più *bricoleur*, ossia che non improvvisi più la sua pratica docente forte delle sue competenze disciplinari, ma che vesta gli abiti del progettista, del professionista che “architetta il proprio agire in base al contesto e a un'ampia cassetta degli attrezzi e documenta il proprio agire in base a parametri condivisi per affrontare problemi che si presentano in forme sempre diverse e richiedono risposte situate”<sup>13</sup>.

L'idea che debbano essere i docenti i veri artefici del cambiamento, coloro che rendono le riforme, che nascono come scelte politiche ed ideali, pratiche e concrete, era stata espressa nel 1962 da Raffaele Laporta, il quale così scriveva: “Se è vero che una strutturazione dei procedimenti formativi degli insegnanti sarà necessaria a questo scopo (del rinnovamento educativo), è pur vero che nessun procedimento potrà mutarsi, se non si troveranno persone convinte e preparate al mutamento”. Essa, continua il pedagogista, è una “questione di uomini”: “uomini che rendano efficaci mezzi e strutture incominciando ora subito a trasformarsi loro e a trasformare quel minimo numero di educatori occorrente a mettere in movimento l'intero processo rinnovatore”<sup>14</sup>.

#### 4. *In conclusione*

Una scuola per pochi, strutturata in maniera da premiare i “migliori” (sempre gli stessi, direbbe don Milani), classista, tesa a perpetrare una certa struttura sociale, attenta “a chi non ne ha bisogno” (come la definirebbe, ancora una volta, don Milani): in estrema sintesi, questi sono i

<sup>13</sup> P.G. Rossi, *Ripensare la ricerca educativa nell'ottica della professionalità docente e della generalizability*, in “Pedagogia oggi”, 2, 2015, p. 50.

<sup>14</sup> R. Laporta, *La comunità scolastica*, seconda edizione, Firenze, La Nuova Italia, 1970, p. 19.

caratteri della scuola gentiliana. Se, tuttavia, poniamo a confronto l'aspettativa ideale, che traspare da qualche documento programmatico, della scuola attuale con la realtà effettuale, non possiamo non notare che alcune delle caratteristiche sopra elencate per la scuola voluta dal filosofo siciliano siano rimaste anche nell'istituzione scolastica attuale. Luciana Bellatalla nota infatti: “Sul piano paradigmatico, esiste una scuola perfetta, che non trascura nessuno e che, pertanto, è pubblica, laica ed autonoma, diffusa ovunque, in grado, grazie alla centralità dell'insegnante, di costruirsi sul metodo sperimentale e di fare delle necessarie nozioni strumenti per imparare a pensare; dall'altro, ci sono delle scelte concrete che, di rado, rispondono a questo modello eccellente ed ideale, ma subiscono, piuttosto, anche se in misura diversa, i condizionamenti delle congiunture (economiche, politiche, ideologiche e culturali)”<sup>15</sup>.

Mi sembra che una delle questioni nodali che determinano l'abisso esistente tra una scuola ideale ed una scuola reale sia il nodo della formazione degli insegnanti, che parta dalle imprescindibili competenze disciplinari le quali, però, non possono non essere affiancate dalla Scienza dell'educazione, strumento indispensabile per fornire la cornice di senso che rendano le competenze disciplinari attuali, concrete, sicché non siano fini a se stesse, ma strumento per l'educazione al pensiero critico. Troppo spesso ci si dimentica che il fine ultimo della scuola è la formazione del cittadino, un cittadino consapevole e non suddito.

<sup>15</sup> L. Bellatalla, *Da Gentile a Gelmini, quale identità per la scuola italiana?*, in in “*Etudes italiennes*”, 2, 2015, p.169.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XVI, n. 20, luglio – dicembre 2023, pp. 49-64

## **Al di là del tempo: l'educazione come formazione. La scuola secondo Giovanni Gentile**

Hervé A. Cavallera

I cento anni della riforma Gentile della scuola italiana ricorrono in un contesto storico in cui la scuola sembra aver perduto una effettiva incidenza sulla realtà e al tempo stesso registra un senso di insoddisfazione nei vari insegnanti, non solo mal pagati, ma talvolta aggrediti da genitori. Non basta. Si discute sullo stesso modello educativo fondato su lezioni al mattino e compiti a casa nel pomeriggio. E tuttavia, di là dalle polemiche del presente, l'impianto scolastico tuttora esistente e su cui si poggia tutto l'insegnamento è nelle linee portanti quello delineato da Gentile cento anni fa<sup>1</sup>. Diventa così opportuno chiedersi cosa vi è nella riforma del 1923 che consente una permanenza di là dagli anni e in un contesto storico estremamente complesso. Per cercare di rispondere occorre riconsiderare i capisaldi della riflessione del Gentile sul problema scolastico nei primi decenni del secolo XX.

### *1. Il superamento del metodologismo positivistico*

Il problema scolastico è inizialmente affrontato da Gentile, allora professore liceale, nel volume *L'insegnamento della filosofia nei licei. Saggio pedagogico* (Sandron, Palermo 1900), poi ristampato nel 1924 (Carabba, Lanciano) col titolo *Difesa della filosofia*. Il motivo contingente che spinge il giovane filosofo a scrivere il volume è la richiesta dell'eliminazione dell'insegnamento della filosofia dai licei da parte dell'allora direttore generale dell'istruzione media, Giuseppe Chiarini (1833-1908)<sup>2</sup>. Nel testo Gentile, all'interno di un serrato argomentare

<sup>1</sup> Per una storia della scuola italiana cfr. H. A. Cavallera, *Storia della scuola italiana*, Firenze, Le Lettere, 2013. Per una storia della didattica cfr. M. Ferrari, M. Morandi (eds.), *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento ad oggi*, Scholé - Morcelliana, Brescia 2020. In particolare per il contributo di Gentile e gli sviluppi successivi della riforma durante il fascismo cfr. H. A. Cavallera, *Scuola e didattica nella riflessione dell'idealismo italiano*, in M. Ferrari, M. Morandi (eds.), *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento ad oggi*, cit., pp. 129-166.

<sup>2</sup> Sul Chiarini cfr. E. Schettini Piazza, *Giuseppe Chiarini. Saggio bio-biblio-*

polemico, ha modo di affermare che tutti credono di poter parlare di pedagogia “per la semplice ragione, che tutto il genere umano civile si divide in due grandi schiere: di coloro che insegnano, e di coloro che imparano o hanno imparato”<sup>3</sup>. Qui viene sbrigativamente toccato un punto importante su cui Gentile tornerà successivamente: la civiltà è frutto dell’insegnamento. È una affermazione indiscutibile che, nel testo, di là dalle argomentazioni culturali, sembra essere sostenuta non solo da una logica speculativa, ma dal semplice e lampante buon senso. Una verità da evidenza cartesiana, per dirla in termini speculativi.

Al tempo stesso Gentile non lesina critiche a quello che giudica il dogmatismo positivista, il quale, sempre secondo il giovane filosofo, ritiene di poter tutto spiegare attraverso il concetto di evoluzione<sup>4</sup> e conseguentemente Gentile difende l’insegnamento della filosofia nei licei, i quali non sono “propriamente destinati a insegnare scienze o ad arricchire di cognizioni, ma a formare ed addestrare le attività dello spirito, che poi si troverà innanzi al sapere scientifico in più alti istituti”<sup>5</sup>. Di qui il ruolo insostituibile della filosofia, la quale è da Gentile pensata a prescindere dalle scansioni tradizionali di logica, psicologia ed etica, allora proprie del liceo<sup>6</sup>. Scrive infatti Gentile:

Che è infatti la filosofia? La caratteristica propria della filosofia fra le scienze è questa: che dove le altre scienze hanno un oggetto distinto dallo spirito, essa ha per oggetto lo stesso spirito, soggetto di tutte le scienze, di guisa che, dove le altre scienze sono il prodotto di un’attività transitiva, la filosofia è il prodotto di un’attività riflessiva. ... E però è riflessione sullo spirito e riflessione sul mondo, in quanto già rappresentato allo spirito; nell’un caso e nell’altro non un sapere primo, ma un sapere secondo; non un sapere le cose, ma un sapere il sapere. Coscienza, insomma, non propriamente scienza<sup>7</sup>.

*grafico su un letterato dell'Ottocento*, Firenze, Olschki, 1984.

<sup>3</sup> G. Gentile, *Difesa della filosofia*, III ed. riv., Firenze, Sansoni, 1969, p. 17.

<sup>4</sup> Cfr. *ivi*, p. 29. Sulla pedagogia nell’età positivista cfr. M. A. D’Arcangeli, A. Sanzo (a cura di), *Le “scienze umane” in Italia tra Otto e Novecento. Pedagogia, psicologia, sociologia e filosofia*, Milano, FrancoAngeli, 2017; H. A. Cavallera, *Storia delle dottrine e delle istituzioni educative*, Brescia, Morcelliana, 2017, pp. 275-305. Il testo del tempo forse più significativo per comprendere la pedagogia positivista è A. Martinazzoli, L. Credaro (diretto da), *Dizionario illustrato di pedagogia*, 3 voll., Milano, Vallardi, s. d. (ma 1892-1903)

<sup>5</sup> G. Gentile, *Difesa della filosofia*, cit., p. 38.

<sup>6</sup> Un noto testo scolastico è F. Masci, *Elementi di filosofia per le scuole secondarie*, 3 voll. (*Logica, Psicologia, Etica*), Napoli, Pierro, 1899-1911. Sui manuali positivisti di filosofia cfr. G. U. Cavallera, *Il manuale di filosofia nell’età del Positivismo in Italia*, in “I Problemi della Pedagogia”, 2014, n. 1, pp. 3-40.

<sup>7</sup> G. Gentile, *Difesa della filosofia*, cit., pp. 108-109.

Parole in cui non solo vi è in embrione l'attualismo, ma che danno una illustrazione tuttora valida di che cos'è la filosofia e la collocano di fatto al vertice del sapere, essendo il sapere autocoscienza. Per cui è evidente, avrebbe potuto dire Gentile, che l'assenza della filosofia nei licei, ossia nella più importante scuola secondaria, avrebbe fatto venir meno il senso stesso dell'educazione. Si tratta allora di chiarire a sua volta che cosa vuol dire educazione e il giovane Gentile:

Emmanuele Kant disse che l'ufficio dell'educazione è trasformare l'animale in uomo, l'*animal rationabile* in *animal rationale*. ... Ciò vuol dire, che l'educazione deve proporsi di attuare nell'educando il concetto dell'uomo. Questo a me pare il primo principio della pedagogia, che pretenda al titolo di scienza<sup>8</sup>

e si tratta di un fine *costitutivo* e non *regolativo* in quanto le vere leggi non possono essere che costitutive, altrimenti non hanno fondamento. Bisogna, allora, comprendere qual è il concetto di uomo a cui tendere. Orbene, prosegue Gentile, in quanto la famiglia e la società, prima ancora della scuola, forniscono al piccolo un linguaggio, questo implica il pensiero e il pensiero a sua volta implica la riflessione. Pertanto la scuola deve formare delle menti pensanti il cui pensiero si esprima mediante un linguaggio ed una azione adeguati. La ragione "è linguaggio, induzione e deduzione in quanto è riflessione; ed è riflessione o ragione in un dato tempo, cioè in seguito a una data formazione storica, la cui riflessione (coscienza) è la s t o r i a"<sup>9</sup>.

È chiaro a questo punto, senza riprendere ancora le parole del filosofo, come egli reputi che tale compito fondamentale non possa che essere sviluppato dalla filosofia. Ed è altrettanto vero che il punto decisivo è la relazione tra la filosofia e la pedagogia, in un contesto storico in cui per un filosofo come Spencer, allora tenuto in gran conto, fine dell'educazione deve essere l'utile, ossia il vivere al meglio e per Herbart, altro filosofo di grande peso in pedagogia, il fine è far pervenire ad una vita morale<sup>10</sup>. In altri termini, il filosofo italiano rende chiaro che se da un lato non è ammissibile togliere l'insegnamento

<sup>8</sup> *Ivi*, p. 114.

<sup>9</sup> *Ivi*, p. 118.

<sup>10</sup> Cfr. *ivi*, p. 116. Gentile si riferisce a H. Spencer, *Educazione intellettuale, morale e fisica*, tr. it. di S. Fortini Santarelli, VI ed., Firenze, Barbèra, 1892 e a J. F. Herbart, *Pädagogische Schriften*, vol. II, ed. Bartholomäi e Sallwük, Langensalza, Beyer & Sohne, 1891.

della filosofia dalla scuola quantomeno perché genera la riflessione su come operare, dall'altro bisogna chiarire non soltanto cosa significa educare (per Gentile, formare l'uomo), ma anche definire il significato della pedagogia, ossia della cosiddetta scienza formativa che trova quegli anni varie formulazioni in pensatori come Herbart, del cui pensiero si era fatto esponente in Italia Luigi Credaro<sup>11</sup>.

Ebbene, in una memoria (*Il concetto scientifico della pedagogia*) scritta nel 1900, Gentile precisa che la cosiddetta pedagogia scientifica si fa risalire ad Herbart, per il quale la pedagogia è una scienza filosofica<sup>12</sup>. Così, nella concezione di Herbart, spiega Gentile, tra le scienze filosofiche l'etica indica il bene, la psicologia mostra l'uomo qual è e la pedagogia dovrebbe essere la scienza – ma in realtà la pratica – che conduce il soggetto da qual è (spiegato dalla psicologia) a quale deve essere (come indicato dall'etica). Di qui una serie di rilievi che Gentile muove sulla possibilità che, impostata in tal modo la questione, la pedagogia possa essere davvero considerata una scienza. Infatti, osserva Gentile,

se la pedagogia si dicesse scienza pratica nel senso del sapere rivolto ad un fine, la scienza sarebbe, poniamo, la psicologia che la pedagogia vuol rivolgere a un fine, non la pedagogia stessa. La pedagogia sarebbe bandita dal campo delle scienze, e fatta rientrare nel dominio dell'attività pratica<sup>13</sup>.

A questo punto, prosegue con estrema coerenza Gentile, per uscire da ogni equivoco occorre prendere in considerazione il significato stesso di educazione proprio perché la pedagogia viene considerata positivisticamente scienza dell'educazione.

La posizione di Gentile è perentoria: pur variando nel corso della storia nelle sue modalità particolari, connesse al momento storico e ai contesti, “resta che l'educazione è *la formazione dell'uomo, secondo il suo concetto*; ossia un fare essenzialmente teleologico, il cui fine è l'essenza umana, quella forma, che la formazione tende ad attuare<sup>14</sup>.

Pertanto non è da confondere con scienze pur necessarie, quali l'i-

<sup>11</sup> Cfr. L. Credaro, *La pedagogia di G. F. Herbart*, Roma, Società editrice Dante Alighieri, 1900. Per il rapporto tra Gentile e la scienza del suo tempo cfr. L. Canapini, *Il pensiero è la realtà. L'attualismo di Giovanni Gentile e il suo rapporto con il pensiero scientifico del primo Novecento*, Milano, Unicopli, 2017.

<sup>12</sup> Cfr. G. Gentile, *Educazione e scuola laica*, V ed. riv. e accr. a cura di H. A. Cavallera, Firenze, Le Lettere, 1988, p. 8.

<sup>13</sup> *Ivi*, p. 17.

<sup>14</sup> *Ivi*, pp. 18-19.

giene e la fisiologia, che hanno per oggetto il corpo; bensì il fine della pedagogia è l'educazione dello spirito, o, se si può dire, dell'anima, in quanto elemento costitutivo della umana realtà. E se la pedagogia è la scienza della formazione dello spirito, la pedagogia coincide con la filosofia dello spirito, ossia con la filosofia *tout court* poiché, come il giovane filosofo scrive in una nota, “alla filosofia dello spirito appartengono in generale tutte le scienze che hanno per oggetto lo spirito: la psicologia, la gnoseologia, l'etica, l'estetica, la logica, ecc.”<sup>15</sup>.

In tal modo Gentile perviene almeno a tre risultati.

Il primo è che hanno torto coloro che ritengono che la pedagogia sia diversa dalla filosofia. Con ciò Gentile dissolve la tesi che vi possa essere una *scienza* dell'educazione che non sia filosofia. Sotto tale profilo il filosofo sottolinea i limiti della impostazione pedagogica positivista (i richiami a Spencer e a Credaro) che nei fatti riduce la pedagogia all'interno della dimensione metodologica e didattica e quindi la rende uno strumento, per quanto pur utile, indirizzato verso obiettivi prefissati da altre discipline (es. l'etica).

Il secondo risultato, conseguente, è l'eliminazione dell'astratto scientismo che presuppone una scienza, una disciplina, una parte stessa della pedagogia (poniamo la didattica) separate dall'atto educativo:

la formazione dello spirito, in cui l'educazione deve consistere, si può intendere come un *fare lo spirito* differente dal *farsi dello spirito*? Io credo di no, salvo che non si neghi quell'autonomia dello spirito, che, come s'è visto, è la condizione di ogni scienza riguardante la realtà spirituale<sup>16</sup>.

Così Gentile, che cita, tra gli tanti, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Necker de Saussure e Kant, perviene, anticipando aspetti che saranno ulteriormente sistemati con la maturazione dell'attualismo, all'unità, nell'atto dell'insegnare, di maestro e allievo. “La dualità di educato e di educatore si deve risolvere in un'attività unica”<sup>17</sup> che si ha appunto quando si incontrano colui che spiega e colui che apprende, divenendo tutt'uno nella comprensione del problema affrontato. Tale unità è garantita dall'amore che lega maestri e scolari e “l'amore consiste appunto nell'identità del volere, fondata sulla consonanza del sentire e del pensare, comune a diversi individui”<sup>18</sup>.

<sup>15</sup> *Ivi*, p. 27.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

<sup>17</sup> *Ivi*, p. 33.

<sup>18</sup> *Ivi*, p. 34.

Di qui la necessità che il maestro abbia competenza nelle proprie discipline e al tempo stesso umana disponibilità, generando nel concreto l'arte, la tecnica in atto dell'educare.

Ecco allora, ed è il terzo risultato, l'affermazione della centralità dell'atto educativo che si manifesta nell'unità di maestro e scolaro. Ciò comporta l'avvaloramento della figura dell'insegnante che non è più soltanto un buon trasmettitore di nozioni, ma soprattutto un formatore delle coscienze.

In tal modo in questi scritti del giovane Gentile non solo si può cogliere una risoluta e definitiva critica all'astratto metodologismo scientifico positivista, ma altresì si riconosce la decisiva identità tra filosofia e pedagogia come altresì la necessità di un processo educativo che nel concreto unifica attraverso l'interesse, la condivisione, maestri e alunni, consentendo un reale apprendimento. L'educazione come formazione. Gli sviluppi successivi del pensiero e dell'azione culturale di Gentile sono delle conseguenze di quanto illustrato nel 1900.

## 2. *La finalità della scuola*

In un saggio, *L'unità della scuola media e la libertà degli studi*, apparso per la prima volta nel 1902, Gentile sottolinea che “se la legge è dello Stato, egli è che lo Stato è Spirito. Così, se la legge presuppone quel grado dello spirito che è la filosofia, lo Stato, ordinatore delle scuole, o chi per esso, dev'essere filosofo. Ad esso spetta di fissare il programma delle scuole, in cui si riflettono gli interessi generali della nazione; perché in esso ha realtà e concretezza il volere, e tutto lo spirito in quanto volere della nazione”<sup>19</sup>. Parole in cui non solo c'è già *in nuce* lo Stato etico<sup>20</sup>, ma che esprimono un'idea che è ben chiara nel filosofo: che una riforma dalla scuola o un ordinamento scolastico non può che essere fatto da un filosofo in quanto deve rispecchiare una concezione della vita. Sotto tale profilo, Gentile rientra in un percorso che risale sino a Platone e ancor prima a Pitagora. E il filosofo non si

<sup>19</sup> G. Gentile, *La nuova scuola media*, II ed. riv. e ampl. a cura di H. A. Cavallera, Firenze, Le Lettere, 1988, pp. 16-17.

<sup>20</sup> Sul pensiero politico di Gentile cfr. H. A. Cavallera, *L'immagine del fascismo in Giovanni Gentile*, Pensa MultiMedia, Lecce 2008. Una antologia sistematica degli scritti politici gentiliani è G. Gentile, *Patria, nazione, fascismo. Scritti di politica*, a cura di H. A. Cavallera, Milano, Mursia, 2021.

ferma a quella che potrebbe essere intesa come una mera affermazione di principio, bensì delinea il processo di apprendimento, ossia di formazione coscienziale, nella scuola attraverso una scansione che si traduce nelle discipline che devono esser presenti nel sistema scolastico secondario fondante. Ecco allora il disegno della scuola secondaria.

Essa deve mirare a formare nello spirito la lingua, la storia, la sintesi, l'analisi e la riflessione; e per la lingua insegnare, in Italia: l'*italiano*, il *latino* e il *greco*; per la storia: la *storia civile, letteraria, artistica, morale e religiosa*, classica e cristiana, e la *geografia*; per la sintesi: la *fisica*, la *chimica*, l'*anatomia*, la *botanica*, e la *zoologia*; per l'analisi: la *matematica*, e per la riflessione: la *filosofia*<sup>21</sup>.

Si tratta di una visione complessiva che fornisce il senso di ciò che è la scuola e Gentile aggiunge che “il nostro programma, desunto dall'analisi stessa dello spirito, corrisponde, come ognuno può vedere da sé, su per giù al programma ora vigente nella nostra scuola secondaria”<sup>22</sup>.

Ci si potrebbe chiedere a questo punto come Gentile potesse spiegare tale corrispondenza e la risposta di Gentile potrebbe essere che è così in quanto la scuola del suo tempo non è che il risultato di un processo, del farsi dello spirito, appunto per cui la scuola tende a rispecchiare ciò che emerso. E proprio tale carattere per così dire storico fa sì che Gentile giudichi opportuno degli interventi sull'esistente, insistendo sull'impostazione storica di alcune discipline<sup>23</sup>. Si comprende in tal modo come il giovane filosofo intenda rafforzare, attraverso il taglio storico dell'insegnamento della religione e della morale, la natura formativa della scuola, natura formativa che consiste nel far prendere coscienza.

Iniziano in tal modo una serie di interventi i quali, di là dal loro valore intrinseco, favoriscono il disegno di una scuola veramente rinnovata. Così nel saggio *La riforma della scuola media*, scritto nel 1905 e pubblicato nel 1906, Gentile afferma che la scuola media non è una scuola di scienza, bensì di preparazione alla scienza, la quale si affronterà nell'università, e alla vita<sup>24</sup>. Di qui l'importanza della cultura umanistica (quindi il primato del ginnasio-liceo classico, di là dalla introduzione dell'insegnamento di lingue straniere). Ciò che conta, dice

<sup>21</sup> G. Gentile, *La nuova scuola media*, cit., p. 27.

<sup>22</sup> *Ivi*, p. 30.

<sup>23</sup> Cfr. *ivi*, pp. 30-31.

<sup>24</sup> Cfr. *ivi*, p. 71.

Gentile, è suscitare il bisogno della ricerca scientifica, destare l'interesse: tale è il compito della scuola media, di là dai contenuti impartiti.

Ed ecco allora il ruolo dell'università. Anche alla luce dell'art. 47 (titolo II, capo I) della Legge Casati del 1859, Gentile rileva che vuol dirsi che le università hanno un doppio fine: scientifico e professionale. La posizione di Gentile è netta: "No, il fine delle università è la scienza sempre, giacché la professione buona è quella di chi ha cultura rigorosamente scientifica"<sup>25</sup>. Qui si riscontra la forte convinzione di Gentile che corrisponde di fatto al proprio *animus*, ossia che il partecipato apprendimento scientifico conduce inevitabilmente ad essere un buon professionista. Viceversa chi intende inserirsi nel mondo del lavoro immediatamente deve scegliere non il liceo classico, bensì le scuole tecniche e professionali.

Ma Gentile va oltre ed esprime alcune istanze tuttora valide da un punto di vista didattico. Nella scuola ben vi dovrebbe essere, prosegue infatti Gentile, l'unità d'insegnamento. Ed ecco farsi avanti la tesi, che sarà approfondita e realizzata con la riforma del 1923, della riunificazione nel liceo di alcune cattedre. E Gentile pensa ad esempio che un solo docente possa tenere le cattedre di italiano latino e greco. Ma Gentile va ancora oltre. Occorre che vi sia un collegio didattico concorde e tale dovrebbe essere il compito dei presidi<sup>26</sup>. È l'anticipazione del consiglio di classe con valore di ordinamento didattico ed educativo, Infine Gentile propone la riforma di alcuni insegnamenti (italiano greco, ecc.). Sono tutte tesi che matureranno<sup>27</sup>.

Né questo basta. Il 7 aprile 1907 a Castelvetro, sua città natale, Gentile tiene il discorso *Per la scuola elementare di Stato*. Come è noto, la legge Casati, pur richiedendo l'obbligo scolastico fino alla licenza della scuola elementare, affidava tale scuole ai Comuni, non sempre vigili a garantire la obbligatorietà della frequenza e addirittura la stessa presenza di tali scuole, tanto che Gentile ricorda che con la Legge Sonnino si "faceva intervenire lo Stato solo per integrare e compiere l'opera dei Comuni, dove per speciali cause economiche riuscisse inadeguata al suo fine"<sup>28</sup>, laddove invece per Gentile occorre ri-

<sup>25</sup> *Ivi*, p. 87.

<sup>26</sup> Cfr. *ivi*, p. 90.

<sup>27</sup> Per una visione della pedagogia e dell'operato culturale di Gentile cfr. H. A. Cavallera, *Riflessione e azione formativa: l'attualismo di Giovanni Gentile*, Roma, Fondazione Ugo Spirito, 1996.

<sup>28</sup> G. Gentile, *Educazione e scuola laica*, V ed. riv. e accr. a cura di H. A. Cavallera, Firenze, Le Lettere, 1988, p. 135.

solutamente avocare la scuola elementare allo Stato. E Gentile sa assumere il tono ad effetto nella denuncia di una situazione assai grave.

Ma, per tutti i difetti presenti della scuola di Stato e per tutti i presenti vantaggi della scuola del Comune, sta questo grandissimo vizio di fatto, indiscutibile, del nostro presente assetto scolastico: più della metà degli italiani sono analfabeti. Sta questa vergogna e questa debolezza del nostro paese, innanzi al mondo .... Ecco l'istruzione popolare affidata ai Comuni!<sup>29</sup>.

E Gentile sviluppa un articolato e accorato discorso a favore dell'alfabetizzazione, della lettura, della formazione della coscienza morale: in breve "l'alfabeto è il battesimo di ogni uomo civile"<sup>30</sup>.

Ed ecco allora l'accento ad una questione aperta sollevata dal fatto che la Legge Coppino del 1877 aveva di fatto eliminato dai programmi scolastici l'insegnamento della religione cattolica, previsto dalla Legge Casati<sup>31</sup>. Invero Gentile sottolinea che il problema non è tanto, *stricto sensu*, la presenza o meno dell'insegnamento della religione, quanto la stessa funzione della scuola. Così il filosofo anticipa quanto avrebbe detto in altra sede di lì a non molto e quanto avrebbe realizzato nel 1923.

La scuola – ogni persona civile deve sottintenderlo sempre, – sia del Comune o sia dello Stato, ha da essere scuola; con o senza insegnamento religioso, deve essere scuola umana, e però laica. Ma se la scuola laica è scuola antireligiosa e però settaria, la scuola non dev'essere laica. Se la scuola non laica è la scuola clericaleggiante e però settaria, la scuola deve essere laica. La scuola di un popolo libero è contro tutte le sette, dei giacobini sanculotti e dei giacobini col codino e con la chierica<sup>32</sup>.

E sul tema della scuola laica e dell'insegnamento della religione<sup>33</sup> Gentile ritorna nella relazione presentata al Congresso della Federazione degli insegnanti medi, che si tiene a Napoli nel settembre 1907. La relazione fa scalpore in quanto Gentile denuncia il limite della

<sup>29</sup> *Ivi*, p. 144.

<sup>30</sup> *Ivi*, p. 154.

<sup>31</sup> Per l'insegnamento della religione cfr. H. A. Cavallera, *L'insegnamento della religione nella scuola elementare italiana*, Bologna, Edizioni Magistero, 1986.

<sup>32</sup> G. Gentile, *Educazione e scuola laica*, cit., p. 155.

<sup>33</sup> Sul significato della religione in Gentile cfr. H. A. Cavallera, *Immagine e costruzione del reale nel pensiero di Giovanni Gentile*, Roma, Fondazione Ugo Spirito, 1994, pp. 41-166. Per il problema dell'insegnamento di tale disciplina nel 1923 cfr. L. Ambrosoli, *Libertà e religione nella riforma Gentile*, Firenze, Vallecchi, 1980.

scuola aconfessionale e sostiene il ritorno dell'insegnamento della religione cattolica come condizione di base per affermare la formazione della moralità dei cittadini in quella che è l'unica scuola dell'obbligo.

Riprendiamo Gentile. Per scuola laica, egli scrive, si intende una scuola non confessionale, quindi *neutrale*. Ma la negazione del divino, del trascendente può avvenire solo in funzione di una verità che la contrasti.

La negazione d'una religiosità trascendente non è possibile (ancorché vi sia chi la creda non pure possibile, ma realmente avvenuta in altri o in se stesso) senza una implicita affermazione d'una religiosità immanente<sup>34</sup>.

In realtà, prosegue Gentile si tratta di una separazione del tutto empirica perché in ogni forma di scuola, che è volta alla formazione, non può non esserci una qualche forma di religiosità (deistica, filosofica, quale che sia; insomma una concezione della vita). Pertanto per scuola laica si intende comunemente una scuola in cui non vi sia una forma di religione positiva, che non sia in sostanza una scuola confessionale.

Ora, continua Gentile, una scuola confessionale ha pregi e difetti. Tra i difetti l'intolleranza verso coloro che non hanno una fede come quella prestabilita<sup>35</sup>. Inoltre è dogmatica. Pertanto è una scuola *eteronoma*.

E tuttavia la scuola confessionale, per Gentile, ha i suoi pregi e tra questi il maggiore consiste

nella fede che essa inculca, e di cui fa come il centro dell'anima. ... Alla scuola confessionale questa visione generale e centrale è condizione di vita di tutto l'insegnamento: è luce e calore spirituale che illumina e fonde in un'opera coerente e vigorosa tutti gli sforzi provocati nelle anime giovanili verso un'unica forma di verità e di giustizia: anima insomma di tutti gli studi<sup>36</sup>.

Ed è proprio questo che manca, secondo il filosofo, alla scuola liberale, positivista, chiusa in una scienza frammentaria come egli dice. "È la scienza dello specialista, del grammatico, dell'erudito, dell'*homo unius libri*, che può essere un dotto, e non essere un uomo"<sup>37</sup>. Tale scienza ha avuto indubbiamente il merito di liberare il soggetto dal diletantismo, ma non avendo alcuna fede non è capace di generarla nel-

<sup>34</sup> G. Gentile, *Educazione e scuola laica*, cit., p. 76.

<sup>35</sup> Cfr. *ivi*, pp. 82-83.

<sup>36</sup> *Ivi*, pp. 86-87.

<sup>37</sup> *Ivi*, pp. 87-88.

la scuola. Pertanto dalle elementari all'università, “il nostro insegnamento laico è riuscito un insegnamento meramente formalistico”<sup>38</sup>. E il giudizio sulla validità di alcuni insegnamenti è estremamente severo.

Noi abbiamo in Italia un insegnamento di filosofia, che comprende gli elementi di psicologia, di logica, di etica. E sarebbe, senza dubbio, sufficiente a scuotere gli spiriti, ad orientarli, dando loro il senso, se non altro, dei problemi fondamentali. E riesce, invece, esso stesso, d'ordinario, un narcotico d'ogni spontanea attitudine speculativa, che i giovani possano recare nella scuola<sup>39</sup>.

E Gentile torna ad insistere sui limiti della scuola laica del suo tempo.

Dalla scuola neutrale escono, senza che i maestri ci abbiano colpa diretta, i clericali e gli anarchici: escono le anime che si spiegano tutta la vita in quattro parole, poiché nessuno l'ha loro spiegata mai seriamente. La scuola confessionale ha, a suo modo, quel contenuto, di cui abbiamo trovato vuota la nostra scuola neutrale. Ha un concetto della vita, che fa degli uomini vivi .... La scuola confessionale, s'intende, la quale sia davvero confessionale: perché, pur troppo, la neutralità, voglio dire l'indifferentismo e scetticismo inconscio, è penetrato ormai anche nei seminari, e porta anche lì i suoi frutti<sup>40</sup>.

Stando così le cose, prosegue Gentile che si sforza di cogliere le cose da più parti, è chiaro che la scuola deve rispettare la libertà e al tempo stesso tutelare i diritti della ragione, come è giusto che vi sia libertà di insegnamento, ma la libertà

non è neutralità; ma affermazione razionale .... Volete realmente combattere la religione nella scuola? Entrate voi al luogo di quella: voi, ragione libera, che si ribella all'intolleranza di essa e a tutti i freni e a tutti gli impedimenti da essa posti alla libertà dello spirito; voi, scienza, cioè filosofia. Ma, se scacciate quella, e non la sostituite, resterete col vuoto, e la vostra libertà sarà una parola<sup>41</sup>.

Non bisogna dimenticare che Gentile presenta una relazione in un contesto culturale in cui primeggia lo spirito anticlericale non solo positivista, ma tardo-risorgimentale nel quale la Chiesa era vista come osteggiatrice dell'unità nazionale. Ma è proprio lo spirito tardo-risorgimentale a vivificare a sua volta l'impulso che Gentile dà per

<sup>38</sup> *Ivi*, p. 92.

<sup>39</sup> *Ivi*, p. 93.

<sup>40</sup> *Ivi*, pp. 94-95.

<sup>41</sup> *Ivi*, p. 98.

una scuola che non si adagi nell'esistente, ma formi coscienze. Di qui l'imperativo, il postulato dell'opera educativa: “*Noi siamo insegnanti; dobbiamo plasmare anime*”<sup>42</sup>. In questo senso occorre dare un contenuto morale all'insegnamento.

Ecco allora il punto cruciale della questione che Gentile pone alla Federazione, per poi indicare il suo orientamento:

ma il personale insegnante deve essere laico? E quale dev'essere il contegno dello Stato verso le scuole private? E quale l'azione sua verso l'insegnamento religioso, a volta a volta chiesto o combattuto nelle scuole elementari?<sup>43</sup>.

Le risposte di Gentile a tali quesiti, risposte che chiudono la relazione, sono di grande importanza.

In primo luogo, cominciando dall'ultimo, Gentile dice che compito della scuola popolare (ossia delle elementari) e della media è di fornire un contenuto morale. Ed essendo la morale una visione del mondo, essa può essere offerta o dalla religione o dalla filosofia. E pertanto se la filosofia è presente nella scuola media, la religione deve essere presente nella scuola elementare. “Dove non entra e non può entrare la filosofia, deve entrare la religione con le sue soluzioni facili e arbitrarie; altrimenti ne scappa via ogni profonda convinzione morale”<sup>44</sup>.

Per quanto riguarda le scuole private, esse devono godere la stessa libertà delle pubbliche. La libera concorrenza può stimolare la crescita delle istituzioni. Infine bisogna pensare al reclutamento del personale docente e dirigente.

La relazione di Gentile, equilibrata ma non priva di puntate polemiche contro la scuola del tempo, non può che sollevare una serie di osservazioni, che il filosofo ribatte il 25 settembre 1907, tra cui quella di aver svolto un discorso troppo speculativo. Gentile risponde affermando che essendo il tema a lui assegnato la definizione del concetto di scuola laica, non può non far filosofia e ribadisce il valore della fede come stimolo che ogni insegnante deve dare. In particolare ritorna sul valore dell'insegnamento della religione cattolica che “depone nell'animo dei piccoli alcuni germi ..., ma, perché germi, potranno un giorno germogliare, e da miti farsi concetti, da religione libero pensiero filosofico”<sup>45</sup>.

<sup>42</sup> *Ibidem*.

<sup>43</sup> *Ivi*, p. 104.

<sup>44</sup> *Ibidem*.

<sup>45</sup> *Ivi*, p. 127.

Così in scritti composti tra il 1900 e il 1907 emergono elementi che il filosofo, divenuto ministro avrebbe realizzato. Dalla riconsiderazione delle discipline al loro possibile accorpamento, al ripristino dell'insegnamento della religione cattolica nelle elementari, giudicato decisivo per la formazione della coscienza morale, alla revisione delle discipline, al primato della scuola umanistica e così via<sup>46</sup>.

### 3. *Verso il rinnovamento nazionale come formazione delle coscienze*

Nel 1913 Gentile pubblica il primo volume in cui presenta una visione sistematica del suo attualismo e non a caso si tratta di un libro di pedagogia, il *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*. Ivi non solo è confermata l'identificazione di filosofia e pedagogia, ma si manifesta con estrema chiarezza il grande progetto formativo di cui deve essere artefice tutto il sistema educativo, sino all'università. Non è qui ovviamente la sede per illustrare l'opera, basta soltanto far presente alcuni aspetti che emergeranno nella riforma e nello spirito della riforma e che le sono connaturati, senza la comprensione dei quali ogni discorso su cosa effettivamente è stata la riforma del 1923 ha scarso significato.

Un tema centrale è il ruolo dell'insegnante che in Gentile acquista una rilevanza come mai prima avuta per l'intrinseca natura educativa che deve avere: non mero trasmettitore di nozione, bensì persona capace di stimolare e far crescere, crescendo al tempo stesso egli con i suoi allievi.

E se lo spirito nel suo realizzarsi è lo stesso processo di autocreazione dell'essere, l'opera del maestro è questa autocreazione, che pare una generazione se l'essere creato si divide per astrazione dal creante, come accade allo scolaro che guarda al maestro da cui s'è dipartito<sup>47</sup>.

<sup>46</sup> Né gli interessi di Gentile si fermano alla scuola elementare e media. Da considerare altresì vari interventi, tra il 1905 e il 1911, su specifici problemi universitari (cfr. G. Gentile, *Educazione e scuola laica*, cit., pp. 350-373), come non mancano riflessioni su studi pedagogici italiani (*Ivi*, pp.337-350). Sul periodo storico e sulle innovazioni didattiche cfr. H. A. Cavallera, *Il dibattito sul rinnovamento della pedagogia e della didattica in Italia dal positivismo del tardo Ottocento a Giovanni Gentile*, in A. Ascenzi, R. Sani (a cura di), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al secondo dopoguerra*, Roma, Edizioni Studium, 2022, pp. 139-160.

<sup>47</sup> G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, I, *Pedagogia generale*, V ed. riv., Firenze, Sansoni, 1959, p. 176.

Il che significa che “il maestro deve, egli e i suoi libri, farsi vivo per lo scolaro e nello scolaro”<sup>48</sup>. Così Gentile indica che non solo occorre saper insegnare la disciplina di cui si è titolare, ma essere attento ai caratteri dell’età evolutiva degli allievi e al contesto in cui essi vivono. Si tratta di un discorso chiaramente innovativo per i tempi, e tuttora indiscutibile. Al tempo stesso l’istruzione non deve essere fine a sé stessa, ma avere un carattere morale in quanto il conoscere implica il capire e il capire è sempre acquisizione di valori sì da formare il carattere<sup>49</sup>. Pertanto l’istruzione non può che essere educativa, “formatrice della mente e del cuore”<sup>50</sup>. Una formazione che trova la propria caratterizzazione in una istituzione chiamata scuola, ma che è propria dello svolgimento dello spirito.

Ciò è ribadito nel secondo volume del *Sommario*, pubblicato per la prima volta nel 1914.

La scuola, ridotta ... a mezzo dell’educazione, vien privata del suo vero valore e falsificata. La scuola infatti, se c’è, è essa svolgimento dello spirito, cioè spirito: la suprema finalità che ci sia. La scuola non è strumento di educazione. La consapevolezza caratteristica della educazione scolastica è, come ogni altra consapevolezza, non diversificazione, ma incremento, ulteriore svolgimento o determinazione; e soltanto in questo senso, diversificazione: determinazione di ciò che è relativamente indeterminato. E questa determinazione ha fatto nascere propriamente l’oggetto della didattica: la scuola<sup>51</sup>.

Ma la didattica a sua volta non può esistere di per sé, fuori dell’atto educativo. Pertanto la didattica si risolve nella pedagogia o, meglio, nella filosofia<sup>52</sup>. Di qui la rivendicazione, che sarà propria della riforma del 1923, della libertà d’insegnamento in quanto l’insegnamento come farsi dello spirito non può che essere libero, ma altresì un vasta serie di indicazioni che costituiranno l’ossatura dell’azione educativa nella scuola. In primo luogo che nella scuola si realizzi la *disciplina*, la quale non consiste nella astratta imposizione, ma nel coinvolgimen-

<sup>48</sup> *Ivi*, pp. 190-191.

<sup>49</sup> Cfr. *ivi*, pp. 226-230.

<sup>50</sup> *Ivi*, p. 239.

<sup>51</sup> G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, II, *Didattica*, V ed. riv., Firenze, Sansoni, 1955, p. 21.

<sup>52</sup> Cfr. *ivi*, pp. 22-24. Sull’opera di educativa di Gentile cfr. A. Negri, *Giovanni Gentile educatore. Scuola di Stato e autonomia scolastiche*, Roma, Armando, 1996 (nuova ed. 2019).

to nell'insegnamento per cui il legame affettivo che lega maestri e scolari è *razionalità*<sup>53</sup>; pertanto chi sbaglia deve personalmente ravvedersi, come sono immorali gli stessi premi in quanto “il vero premio d'ogni atto spirituale è il piacere o soddisfazione, in cui esso consiste come libera attività spirituale”<sup>54</sup>, così come bisogna stimolare l'interesse e rendere l'educazione attraente. Il che non significa che sia eliminato lo sforzo nel processo di apprendimento<sup>55</sup>. E la stessa scuola si struttura secondo le tre categorie dello spirito che sono le tre forme della didattica. Arte, religione e filosofia<sup>56</sup>, per cui con la riforma del 1923 nella scuola elementare prevarrà l'arte (ossia il rispetto della soggettività dell'apprendimento), nella secondaria la religione (ossia il rispetto per la conoscenza oggettiva), nell'università la filosofia (ossia la sintesi tra soggettività e oggettività).

Si coglie già lo spirito della riforma, mentre nella *Teoria generale dello spirito come atto puro* (1916) viene ulteriormente sviluppato, all'interno dell'attualismo, non solo l'identificazione di storia della filosofia e filosofia<sup>57</sup>, ma il senso al tempo stesso attivo e conoscitivo della storia sì che tutto l'insegnamento verrà improntato da un taglio storico, che peraltro consente la vera comprensione spirituale, la quale è processo di intendimento di ciò sembra altro e che viene poi unificato all'interno della conoscenza storica.

Poi vengono gli anni del primo conflitto mondiale che Gentile intende come la conclusione delle guerre risorgimentali<sup>58</sup> ed inizia la grande opera di promotore culturale<sup>59</sup> che condurrà alla sua nomina di ministro nell'ottobre 1922. E sul tema del ruolo morale della scuola Gentile ritorna nei discorsi che nel 1919 tiene a Trieste in un'Italia finalmente unificata.

<sup>53</sup> Cfr. *ivi*, pp. 42-46.

<sup>54</sup> *Ivi*, pp. 56-57.

<sup>55</sup> Cfr. *ivi*, pp. 72-76.

<sup>56</sup> Cfr. *ivi* p. 141 e ss.

<sup>57</sup> Cfr. G. Gentile, *Teoria generale dello spirito come atto puro*, VI ed. riv., Firenze, Sansoni, 1959, pp. 199-206.

<sup>58</sup> Cfr. H. A. Cavallera, *Giovanni Gentile. La Grande Guerra come conclusione delle guerre risorgimentali*, in “Annali del Centro Pannunzio”, anno XLV, 2016-2017, Ianni, Torino 2017, pp. 37-52.

<sup>59</sup> Cfr. V. de Luca, *Giovanni Gentile. Al di là di destra e sinistra. Il linguaggio politico del filosofo, dell'assessore e del ministro (1920-1924)*, Solfanelli, Chieti 2017; H. A. Cavallera, *Gentile e la cultura italiana*, in “Annali della Fondazione Ugo Spirito e Renzo De Felice”, XXXI, 1, 2019, pp. 47-55.

L'educazione che miri al centro della personalità, dove solo è possibile attingere il valore spirituale della cultura viva, è educazione essenzialmente morale, e non può restringersi mai negli angusti limiti di un'astratta educazione intellettuale. C'è, sì, una istruzione che non è educativa; ma non perché non sia in nessun modo educativa, bensì perché educa male, educa al male<sup>60</sup>.

Così quando Mussolini lo nomina il 31 ottobre ministro della Pubblica Istruzione, il filosofo, non iscritto al partito fascista, può realizzare in pochissimo tempo una riforma pensata in oltre venti anni di riflessione e sostenuta, come nessun'altra prima e nessun'altra poi, da una profonda concezione della vita, ma attenta al tempo stesso alla concretezza (così, ad esempio, gli abbinamenti di storia e filosofia, di matematica e fisica, non sono solo consequenziali alla natura delle discipline, ma consentono praticamente un raggruppamento di un numero di ore che garantisce ai docenti la serenità di una cattedra). E Gentile non esiterà poi ad ampliare i suoi interventi nel mondo culturale italiano nella convinzione che la cultura è decisiva per la crescita civile<sup>61</sup>.

Ora, senza in questa sede entrare nella illustrazione della riforma, essa rimane come una riforma filosofica. Gli interventi legislativi successivi, che continueranno nel tempo, avranno sempre un carattere o politico o settoriale, quindi incapaci di rifondare la natura della scuola, che rimane a un secolo di distanza ancora una scuola che poggia sulla riforma del 1923. La specificità, insomma della riforma, pur attenta alla dimensione storica, è che la scuola sia stata pensata come istituzione formativa strutturalmente non ispirata dalle variabili temporali, le quali invece hanno determinato gli interventi che vi saranno nei decenni successivi sino ai giorni nostri.

<sup>60</sup> G. Gentile, *La riforma dell'educazione*, V ed., riv., Firenze, Sansoni, 1955, p. 141.

<sup>61</sup> Su Gentile organizzatore di cultura cfr. H. A. Cavallera, *Riflessione e azione formativa: l'attualismo di Giovanni Gentile*, cit., pp. 275-304.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XVI, n. 20, luglio – dicembre 2023, pp. 65-78

## **La “Marcia sulla Minerva” sotto accusa. Le contestazioni dell’autunno 1923 alla riforma Gentile**

Piergiovanni Genovesi

### 1. *Introduzione*

Nell’autunno del 1923, nel momento cioè in cui avvenne la sua prima concreta attuazione, la riforma Gentile fu oggetto di forti contestazioni da parte degli studenti e delle loro famiglie. Attorno a questa situazione e, più ancora, grazie a questa, si sviluppò un complesso gioco di dinamiche politiche, la cui analisi è al centro di questo articolo.

Si tratta di un momento, peraltro, in cui, pur con pesanti difficoltà, è ancora possibile cogliere una pluralità di voci, per la presenza di soggetti come il Partito socialista e il Partito popolare italiano, di lì a poco destinati a scomparire dalla scena politica dell’Italia diventata regime.

Il titolo, “Marcia sulla Minerva”<sup>1</sup>, prende spunto da un intervento di Regina Terruzzi sul “Popolo d’Italia” dell’8 dicembre 1923, nel momento più intenso della contestazione. Nel diretto rimando alla recente Marcia su Roma, bene esprime la centralità politica che la riforma – più come atto in sé che in virtù delle sue specifiche caratteristiche – ebbe nella delicata fase di avvio e di consolidamento del regime.

La riforma Gentile, insomma, che dal punto di vista educativo difficilmente può essere considerata la più fascista delle riforme – per quanto così, proprio nella fase qui in esame, l’abbia definita Mussolini<sup>2</sup> –, sul piano politico può invece essere definita sicuramente tale, al punto da poter addirittura suggerire che senza la riforma Gentile non ci sarebbe stato il fascismo.

Quello che dunque propongo qui non è tanto una ricognizione delle

<sup>1</sup> Così è chiamato il ministero della pubblica istruzione, dal nome del luogo in cui ebbe sede fino al 1928, quando avvenne il trasferimento in viale Trastevere.

<sup>2</sup> “Considero riforma Gentile come la più fascista fra tutte quelle approvate dal mio Governo”: telegramma delle 12.45 del 6 dicembre 1923 da Mussolini ai prefetti di Bologna, Cagliari, Genova, Napoli, Padova, Palermo, Pavia, Pisa, Roma, Torino, Bari, Catania, Firenze, Macerata, Messina, Milano, Modena, Parma, Sassari, Siena, copia in Archivio Centrale dello Stato (d’ora in avanti Acs), Ministero dell’Interno (Mi), Direzione generale di pubblica sicurezza (Dgps), Affari generali e riservati (Agr), Categorie annuali (Ca), 1923, b. 67, Cat. D9 *Agitazioni studentesche* (D9), *Napoli*.

posizioni dei partiti politici sulla riforma Gentile, quanto un'analisi del ruolo politico svolto in quel frangente dalla attuazione (e dalla contestazione) della riforma Gentile nel consolidamento del regime; e questo, ribadisco, indipendentemente dagli specifici aspetti educativi della riforma in sé.

Non che la struttura pensata da Gentile facesse fatica a divenire uno strumento utile al regime, anche perché non pochi erano gli elementi di convergenza: da una propensione all'autoritarismo ad un radicato maschilismo e ad un invasivo primato del noi nazionale sull'io individuale<sup>3</sup>. A contrastare con gli interessi del regime vi era casomai l'elitarismo – o meglio ancora la volontà di esclusione – coltivato da Gentile. Tuttavia, questa prospettiva si legava all'impostazione che a questa struttura dava Gentile, più che alla struttura in sé messa in piedi dal filosofo-ministro. Voglio dire, la struttura data al sistema scolastico da Gentile risultava elitaria e respingente all'interno della sua visione – e della sua azione fin quando fosse restato al ministero –; ma di per sé quella struttura poteva facilmente trasformarsi in un insieme di indirizzi paralleli e diversificati, utili ad una “massificazione specialistica”, con il liceo classico – asse portante del sistema gentiliano – destinato a divenire uno dei tanti percorsi specializzanti, trasformato, per così dire, da scuola delle arti liberali a scuola per le professioni liberali e, più in particolare ancora, in scuola per la preparazione dei professori di materie letterarie. Alla stregua di quanto accadeva, a livello di discipline, per materie come il latino, che, da occasione per sperimentare il potenziale formativo dell'inattuale, dell'“inutile” immediato, secondo l'idea di Gentile, poteva trasformarsi in occasione per celebrare il primato della romanità e – dopo i “Patti lateranensi” del 1929 – della fede (essendo il latino lingua ufficiale della Chiesa cattolica), in modo del tutto funzionale alle strategie del regime.

## 2. La “più fascista” delle riforme

Tornando all'articolo di Regina Terruzzi, vi si legge: “La riforma Gentile è in certo modo rivoluzione più radicale della ‘Marcia su Roma’”. Questa non ha mutato ordinamenti: è stata una violenta tirata di freno per ricondurre Governo e Nazione sulla diritta via e salvare l'Italia dal precipizio. La Marcia sulla Minerva, invece, è stata una riforma radicale. Ed

<sup>3</sup> Per un approfondimento di questi aspetti rimando a P. Genovesi, *La politica scolastica di Giovanni Gentile*, in “SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia”, n. 12, 2020 ed anche a P. Genovesi, *La riforma Gentile tra educazione e politica. Le discussioni parlamentari*, Ferrara, Corso, 1996.

è fino ad (oggi) del Governo fascista, il fatto più (presti)gioso, perché più rivoluzionario e, (man)tenuto, darà effetti grandi nei ri(guar)di della scuola e della Patria”<sup>4</sup>.

Sofferamoci sulla figura dell’autrice<sup>5</sup>. Milanese, una ventina d’anni più grande di Mussolini, proveniva da una famiglia piccolo borghese con tradizioni risorgimentali. Dopo varie vicissitudini aveva intrapreso la carriera di insegnante mentre, sul piano politico, si era impegnata nella causa dei diritti delle donne. Divenuta ragazza-madre fu oggetto di vessazioni, in quanto ritenuta indegna per la sua professione. La sua vicenda arrivò in Parlamento dove venne difesa da Filippo Turati<sup>6</sup>.

Iscritta da inizio Novecento al Partito socialista e vicina a figure come Turati e Anna Kuliscioff<sup>7</sup>, in occasione della prima guerra mondiale, dopo l’iniziale difesa del neutralismo, nel gennaio 1915 si schierò a favore dell’interventismo ed uscì dal Partito socialista, stringendo amicizia con Mussolini. Il 23 marzo 1919 fu tra i partecipanti alla riunione fondativa dei fasci di combattimento e nell’ottobre del 1922 alla marcia su Roma.

Vide in Mussolini un innovatore al di fuori del socialismo, ma anche della società liberale; tra l’altro, lo accreditò come una figura di supporto per le richieste del suffragio femminile<sup>8</sup>. Presto cominciò un processo di allontanamento dai ruoli pubblici, restando tuttavia fedele sostenitrice di Mussolini fino alla svolta del 1943, quando prevalse “una cupa disillusione tanto verso Mussolini quanto verso Vittorio Emanuele III”<sup>9</sup>.

<sup>4</sup> R. Terruzzi, *La marcia sulla Minerva*, in “Il Popolo d’Italia”, 8 dicembre 1923, p. 3.

<sup>5</sup> Sulla figura di Regina Terruzzi (1862-1951) cfr. C. Papa, *Terruzzi Maria Antonia Regina*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. 95, Roma, Istituto dell’Enciclopedia Italiana, 2019, ad v.; F. Falchi, *L’itinerario politico di Regina Terruzzi. Dal mazziniano al fascismo*, Milano, Franco Angeli, 2008.

<sup>6</sup> Rivolgendosi al ministro in un’interrogazione alla Camera del gennaio 1907, per esempio, Filippo Turati chiedeva cosa fosse stato fatto “per tutelare nella persona della professoressa Regina Terruzzi, nominata al regio Istituto tecnico di Milano, il diritto che compete alle donne di insegnare negli istituti educativi dello Stato, anche se non rinnegano la propria maternità e non ne disconoscono i doveri” (Atti Parlamentari - Camera dei Deputati, *Discussioni*, tornata nel 31 gennaio 1907, p. 11540). La vicenda si concluse con la conferma della Terruzzi presso l’Istituto Cattaneo di Milano.

<sup>7</sup> Con Anna Kuliscioff nel 1913 fondò l’Unione femminile socialista (cfr. R. Sassano, *Camicette nere: le donne nel ventennio fascista*, in “El Futuro del Pasado”, n. 6, 2015, p. 260).

<sup>8</sup> Anche in virtù della nomina a delegata al IX Congresso dell’Alleanza internazionale per il suffragio femminile, che si svolse a Roma nel maggio 1923.

<sup>9</sup> Cfr. C. Papa, *Terruzzi*, cit.

Sulla idealizzazione di Mussolini operata dalla Terruzzi a dispetto di quanto compiuto dai fascisti, un significativo esempio è offerto dalla sottoscrizione da lei promossa nel dicembre 1922 a favore della figlia del ferroviere comunista Erminio Andreoni, ucciso nella strage di Torino compiuta dalle squadre di Piero Brandimarte. Nella lettera che inviò a Mussolini per avvisarlo di questa decisione, scrisse infatti: “Il popolo che resta indifferente alla persecuzione di una bambina innocente ... si avvia alla barbarie oscura, non alla radiosa civiltà sognata dall’Eccellenza Vostra”<sup>10</sup>.

Ebbene, nell’articolo citato – uscito nel momento in cui Mussolini aveva rivendicato con forza la natura fascista della riforma Gentile – Terruzzi, come visto voce non anonima del nascente fascismo (sansepolcrista, presente all’adunata di Napoli e poi alla marcia su Roma, senza però mai prendere la tessera del Partito nazionale fascista) – sostenne con slancio la difesa “identitaria fascista” della riforma fatta da Mussolini; la linea cioè della “più fascista” delle riforme.

Terruzzi intercettò dunque con prontezza la centralità politica di questa riforma, a cominciare dalla valenza legittimante, che in quel momento essa aveva agli occhi di Mussolini. Fraintese, però, di questo gioco le dinamiche strutturali e – con in qualche maniera riflesso il gioco di investimenti e frustrazioni che attraversa la sua biografia – accreditò Mussolini di una difesa della riforma in quanto tale, quando in realtà essa ebbe agli occhi del capo del fascismo un valore prettamente utilitaristico politico.

### 3. *Le proteste dell’autunno 1923*

Quando esce l’articolo della Terruzzi, nel dicembre 1923 siamo, come detto, nella fase più intensa della contestazione nei confronti della riforma Gentile. Contestazioni, anticipo subito, per le quali non è possibile parlare di manifestazioni di antifascismo, come potrà invece essere fatto già per quelle dell’anno successivo, quanto si arrivò ad allertare i prefetti sul fatto che vi era “notizia che prima decade prossimo dicembre studenti universitari iscritti, simpatizzanti Italia Libera intendono promuovere in tutte università Regno sciopero protesta contro riforma Gentile con intento precipuo turbare ordine pubblico et per fini politici”<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Cfr. D. Detragiache, *Le fascisme féminin, de San Sepolcro à l’affaire Matteotti (1919-1925)*, in “Revue d’histoire moderne et contemporaine”, n. 3, 1983, p. 371 (traduzione dalla citazione in francese).

<sup>11</sup> Dispaccio telegrafico cifrato del ministro dell’interno ai prefetti del Regno e per

69 – *La “Marcia sulla Minerva” sotto accusa.*  
*Le contestazioni dell’autunno 1923 alla riforma Gentile*

Su questa trasformazione aveva agito con forza l’evento-spartiacque rappresentato dal brutale omicidio di Giacomo Matteotti. In precedenza, comunque, il 23 marzo 1924, era stata anche creata a Roma l’“Unione goliardica per la libertà”, che già in quella data si proponeva come contraltare della fondazione quattro anni prima dei fasci di combattimento<sup>12</sup>.

L’occhiuta e pervasiva rete di controllo del regime, tuttavia, relegò il tutto a esigui episodi isolati.

Nell’autunno del 1923, invece, la situazione risultò molto diversa, a cominciare dal fatto che le stesse proteste, numericamente consistenti ed estese – specie quelle che ebbero per protagonisti gli studenti universitari<sup>13</sup> –, trassero addirittura spesso avvio all’interno dei gruppi di studenti fascisti; che, d’altra parte, erano la maggior parte degli studenti, universitari e medi.

Su di loro, infatti, il fascismo aveva da tempo sviluppato un’ampia presa, sulla scia di un diffuso spirito nazionalista coltivato negli anni di guerra e proiettatosi nel dopoguerra. Vedendo tra l’altro non solo coinvolti gli studenti, ma anche le studentesse come il “gruppo di signorine delle scuole secondarie milanesi” che nel maggio 1919 s’impegnarono nella distribuzione di un nastrino pro-mutilati recante il motto “o Fiume o morte”<sup>14</sup>.

La sua presa sulla popolazione studentesca d’altronde era favorita dalla composizione sociale di quest’ultima, ancorata in quella piccola e media borghesia fortemente sensibile al messaggio politico del fascismo.

Ma giocò un ruolo fondamentale anche la capacità che quest’ultimo ebbe di presentarsi come il partito dei giovani<sup>15</sup>; aspetto che “Il Popolo

conoscenza al ministro della pubblica istruzione, spedito il 24 novembre 1924, in Acs, Mi, Dgps, Agr, Ca, 1924, b. 64, D9, *Affari generali*.

<sup>12</sup> Aspetto particolarmente rimarcato nella rievocazione della “rifondazione” – avvenuta il 23 marzo 1943 –, che venne fatta il 1 maggio 1944 sulle pagine di “Libertà. Giornale dell’Unione goliardica italiana per la libertà”.

<sup>13</sup> Per un approfondimento di queste vicende rimando a P. Genovesi, *Le “agitazioni” degli studenti universitari contro la Riforma Gentile*, in A. Mattone, M. Moretti, E. Signori, *La Riforma Gentile e la sua eredità*, Bologna, il Mulino, 2023.

<sup>14</sup> *Agitazioni e scioperi*, in “Corriere della sera”, 18 maggio 1919, p. 4.

<sup>15</sup> Su giovani e fascismo cfr. F. De Negri, *Agitazioni e movimenti studenteschi nel primo dopoguerra in Italia*, in “Studi Storici”, n. 3, 1975; P. Nello, *L’avanguardismo giovanile alle origini del fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 1978; C. Papa, *L’Italia giovane dall’Unità al fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 2013; in particolare per quanto riguarda il rapporto tra fascismo e studenti universitari, oltre al già ricordato P. Genovesi, *Le “agitazioni” degli studenti universitari*, cfr. M. C. Giuntella, *I gruppi universitari fascisti nel primo decennio del regime*, in “Il movimento di liberazione in Italia”, n. 107, 1972; B. Garzarelli, *Un aspetto della politica totalitaria del Pnf: i Gruppi universitari fascisti*,

d'Italia" non mancò di ribadire proprio nel periodo più caldo delle proteste rivendicando il fatto che "nessuno più e meglio dei fascisti nutre simpatie cordiali per gli studenti, per la loro bella spigliatezza dalla quale tanti impeti generosi sono scaturiti per ogni nobile causa nazionale, dall'episodio glorioso di Curtatone-Montanara alla compagna per la Irredenta e per l'intervento, alla guerra combattuta"<sup>16</sup>.

Situazione, comunque, confermata, per contrasto, anche dagli ambienti socialisti, per i quali "gli studenti sono in massima parte fascisti e ... i Fasci di città hanno i loro maggiori nominativi nel campo studentesco"<sup>17</sup>.

Anche dall'estero, d'altra parte, nel commentare le proteste studentesche in corso, il quotidiano comunista francese "l'Humanité" annotava per esempio con un certo stupore che a manifestare violentemente il loro malcontento fossero "les étudiants des Universités eux mêmes, qui fournissent au fascisme tant de recrues"<sup>18</sup>.

Se, dunque, la contestazione raccolse anche sentimenti di insofferenza verso il regime<sup>19</sup>, di fatto la protesta "politica" venne canalizzata in una lunga serie di "Abbasso Gentile", che non si trasformarono in "Abbasso il governo".

Con questa situazione di fondo, le prime proteste si ebbero già con la riapertura delle scuole, per quanto esprimessero più un senso di disorientamento da parte delle famiglie per i drastici effetti pratici della riforma, piuttosto che un'organizzata azione di protesta, come sarà di lì a poco quella portata avanti dagli studenti universitari.

Il 26 ottobre, per esempio, sulle pagine dell'"Avanti!" vengono registrati "Pianti e proteste di genitori e alunni" a fronte delle esclusioni puntigliosamente riportate in relazione al caso di Milano: "Dal liceo classico, gli alunni esclusi definitivamente sono 383; dal Liceo scientifico, 144;

in "Studi Storici", n. 4, 1997; G. Albanese, *L'opposizione studentesca alla riforma Gentile*, in "Storia e problemi contemporanei", n. 27, 2001; L. La Rovere, *Storia dei Guf. Organizzazione politica e miti della gioventù universitaria fascista 1919-1943*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003; S. Duranti, *Lo spirito gregario. I gruppi universitari fascisti tra politica e propaganda (1930-1940)*, Roma, Donzelli, 2008.

<sup>16</sup> *Sciopero in Goliardia*, in "Il Popolo d'Italia", 8 dicembre 1923, p. 3.

<sup>17</sup> *Lo sciopero bolognese sconfessato dai fascisti*, in "Avanti!", 7 dicembre 1923, p. 1.

<sup>18</sup> *La réforme de l'Enseignement en Italie*, in « L'Humanité. Organe centrale du Parti communiste », 11 dicembre 1923, p. 3

<sup>19</sup> "La Giustizia" registra anche degli "Abbasso il Governo" durante un corteo antigentiliano per le vie di Catania (*Dimostrazioni studentesche a Catania*, 8 dicembre 1923, p. 4).

dall’Istituto tecnico inferiore, 1050 (così suddivisi: dalla prima classe 325, dalla seconda 204, dalla terza 167, dalla quarta 203); dall’Istituto tecnico superiore, 157. In totale gli alunni respinti dalle scuole presso le quali avevano diritto di essere ammessi, superano i 2000”<sup>20</sup>.

Commentando con un facile *calembour*: adesso “si sono accorti che c’è un ministro poco gentile ...”<sup>21</sup>. Il soggetto, tradendo anche una malcelata soddisfazione per quanto stava accadendo, erano le famiglie borghesi, che si erano a lungo illuse che la realtà non fosse così grave, facendo “affidamento in quella bonomia che aveva permesso (in passato) di fare i propri comodi”<sup>22</sup>.

Con novembre invece, come anticipato, molto più accesa fu la protesta portata avanti dagli studenti universitari, trovando slancio *in primis* dai gruppi universitari fascisti, che d’altronde in proteste simili fino a pochi anni prima avevano trovato sostegno proprio da parte del fascismo.

#### 4. Una protesta orfana dei partiti

È su questa situazione che il 6 dicembre irruppe il famoso telegramma di Mussolini in difesa della riforma, della “più fascista fra tutte quelle approvate dal mio Governo”<sup>23</sup>.

A questo punto, anche maldestramente, da parte di alcuni commentatori sui giornali fascisti si cercò di accreditare un’origine socialista o popolare per quanto riguardava le critiche alla riforma. D’altra parte, lo stesso Mussolini aveva bollato come “una specie di soviet”<sup>24</sup> le agitazioni degli studenti universitari a Napoli.

Maffeo Pantaleoni, noto economista, arrivato al fascismo attraverso la militanza nazionalista (in precedenza era stato radicale), da parte sua, il giorno dopo, il 7 dicembre, sulle pagine del “Il Popolo d’Italia”<sup>25</sup> in un articolo su “origini e scopi di un’agitazione” sostenne l’esistenza di una regia del partito popolare e del mondo cattolico.

Il fatto è che le altre forze politiche risultarono a dir poco restie a farsi punto di attrazione della critica alla riforma Gentile.

<sup>20</sup> *Pianti e proteste di genitori e alunni*, in “Avanti!”, 26 ottobre 1923, p. 3.

<sup>21</sup> *Ibidem*.

<sup>22</sup> *Ibidem*.

<sup>23</sup> Cfr. nota 2.

<sup>24</sup> Telegramma di Mussolini al prefetto di Napoli, 17 ottobre 1923, in Acs, Mi, Dggs, Agr, Ca, 1923, b. 67, D9, *Napoli*.

<sup>25</sup> M. Pantaleoni, *Sulla riforma Gentile. Origini e scopi di un’agitazione*, in “Il Popolo d’Italia”, 7 dicembre 1923, p. 4.

La contestazione di fatto fu apartitica, nel senso cioè che gli schieramenti politici, per motivi differenti, mostrarono una profonda difficoltà a confrontarsi con questa situazione e, più ancora, a sviluppare una strategia capace di renderla parte integrante di una propria progettualità.

L'agitazione anti riforma dell'autunno del 1923 risultò, insomma, orfana dei partiti.

Socialisti ufficiali e unitari apparvero ancorati ad una tradizionale diffidenza se non proprio ostilità nei confronti degli studenti, in particolare universitari.

Come aveva scritto nel febbraio del 1920 sulle pagine de "Il Soviet" il futuro dirigente del Partito comunista d'Italia Ruggiero Grieco, "il vero esercito rivoluzionario era nei campi e nelle officine e ... l'università meritava di essere abbattuta non conquistata"<sup>26</sup>.

Proprio nel corso di questa vicenda, è vero, emersero alcune aperture tanto che Giovanni Zibordi, figura eccentrica del socialismo riformista emiliano<sup>27</sup>, sulle pagine di "Critica Sociale", pur ribadendo le disapprovazione per "le chiassate, i vandalismi, i 'diritti d'asilo'" goliardici, scrisse che "questa agitazione di studenti – contrariamente a ciò che è di solito nelle agitazioni che si propongono unicamente ulteriori facilitazioni e nuove sessioni d'esame – ha dei punti legittimi e delle finalità ragionevoli (... invitando anche ad evitare) eccessivi e poco abili dualismi, tanto meno logici quanto più le scuole, pur d'alto grado, si apersero a strati sociali meno agiati"<sup>28</sup>.

Specialmente dopo il telegramma di Mussolini, poi, il Comitato nazionale del partito si mosse per una prudente apertura alla partecipazione all'agitazione.

Tuttavia, restò la diffidenza verso agitazioni "egoiste", accusate di ricercare "unicamente ulteriori facilitazioni e nuove sessioni d'esame"<sup>29</sup> per studenti "figli di papà" cui le autorità permettono nelle strade e nell'"asilo immunitario della loro Università" ciò che era "proibito o crudelmente represso agli operai"<sup>30</sup>.

Per di più, si trattava di una riforma di cui, da parte di Zibordi ma non

<sup>26</sup> R. Grieco, *Il socialismo studentesco*, "Il Soviet", 15 febbraio 1920 citato in De Negri, *Agitazioni*, cit. p. 745.

<sup>27</sup> Sulla figura di Giovanni Zibordi cfr. S. Moroni, *Giovanni Zibordi. Biografia di un riformista intransigente*, Milano, Biblion, 2012.

<sup>28</sup> G. Zibordi, *Di alcuni aspetti nuovi di agitazioni vecchie*, 16-31 dicembre 1923, pp. 375-376.

<sup>29</sup> *Ibidem*, p. 375.

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 376.

solo, era giudicata in modo tutt’altro che negativo la proclamata volontà di ridare serietà agli studi, contrastando in questo modo il fatto che “i ragazzi, i giovinetti, i giovani non si sottomettono di solito volentieri alla scuola, alla fatica degli studi”<sup>31</sup>.

Di conseguenza, i gruppi studenteschi aderenti al Psi venivano invitati “a recare nella questione i concetti socialisti di una critica ispirata a combattere la riforma Gentile, non già in quanto essa si proponeva di restaurare la disciplinata operosità degli studi ... ma in quanto essa contiene di deficienze tecniche nell’ordinamento, e specialmente in tutto ciò che in essa significa privilegio per gli abbienti e esclusione dalla scuola dei meno favoriti dalla fortuna”<sup>32</sup>.

Per quanto riguarda il mondo cattolico, che non era certamente favorevole all’impianto gentiliano, tuttavia – contrariamente al ruolo di guida delle proteste attribuito al partito popolare da Maffeo Pantaleoni – restò saldamente deciso a non svolgere un ruolo attivo, tanto meno di organizzazione della contestazione, mantenendo anzi una posizione di sostegno all’impianto della riforma.

Se da un lato, così, venne riconosciuto che la riforma, specie la sua applicazione senza gradualità, avesse causato turbamenti e disagi, tuttavia, come si legge sul quotidiano cattolico di Bologna “*L’Avvenire d’Italia*”, “i cattolici, fedeli alla immutabilità della loro dottrina religiosa, e i popolari sul terreno pratico delle realizzazioni graduali, sono e si mantengono agli antipodi dei presupposti filosofici della riforma Gentile; ma prendono atto del riconoscimento di una loro costante rivendicazione, l’esame di Stato, che apre la via alla piena conquista della libertà di insegnamento e della introduzione – da essi per tanto tempo inutilmente richiesta ai Governi laici o anticlericali della decadenza liberale e della social-democrazia – dell’insegnamento religioso nelle scuole elementari secondo la dottrina e la tradizione cattolica e in conformità alle disposizioni della sola autorità competente e legittima, che è la Chiesa Romana. (... cosicché) non è meraviglia se le multiformi opposizioni alla riforma scolastica e l’odierna agitazione di studenti e ... professori ci trovino schierati dalla parte del Ministro, solidali con lui nella difesa dell’esame di Stato e dell’insegnamento cattolico, posto a base di tutto l’edificio educativo”<sup>33</sup>.

Torno, in chiusura di questo quadro degli atteggiamenti del mondo

<sup>31</sup> *Ibidem.*

<sup>32</sup> *Ibidem.*

<sup>33</sup> *L’agitazione scolastica*, in “*L’Avvenire d’Italia*”, 6 dicembre 1923, p. 1.

politico nei confronti delle contestazioni, agli ambienti fascisti: se, come detto, le parole di Mussolini, imposero agli aderenti al fascismo una linea di difesa aggressiva della riforma, il serpeggiante malcontento che la riforma aveva suscitato in quegli stessi ambienti o comunque negli ambienti vicini al governo trovò vari modi per manifestarsi, ad esempio attraverso la modalità delle missive dirette al duce, con richiesta di intercessione; rimarcando peraltro, così, una distinzione tra la riforma di Gentile e l'operato del Governo fascista. Non a caso, come ricordato anni dopo, Gentile non fu mai “contento della espressione, diventata comune, di ‘Riforma Gentile’ che sembrava voler dire che la riforma era dovuta soltanto a lui”<sup>34</sup>, aprendo così alla possibilità di una “espulsione” dall'operato del governo.

L'8 dicembre laureandi di medicina, ex combattenti, dell'Università di Genova consegnarono al prefetto una lettera per Mussolini, “amatis-simo capo dell'Italia di Vittorio Veneto”, lettera che il prefetto, visto il loro essersi mostrati “deferenti alle mie esortazioni di non insistere nell'agitazione”, ritenne di inoltrare. La lettera si apriva con la dichiarazione della massima obbedienza e lodando l'efficacia dell'azione con cui era stata posta fine all'agitazione – rimarcando comunque come l'agitazione fosse “non contro la Riforma Gentile bensì contro la sua immediata applicazione”.

A quel punto, l'attenzione si concentrava su una specifica criticità: l'improvvisa applicazione repentina della riforma; e di ciò si chiedeva direttamente a Mussolini la correzione. In particolare, esplicitando un significativo miscuglio di ingenua franchezza sulla propria ignoranza e di orgogliosa rivendicazione sul passato di combattenti, si chiedeva di agire in favore degli ex combattenti: “I laureati ex combattenti, con l'applicazione immediata dell'esame di Stato, si vengono a trovare in ben misere condizioni, poiché essi furono iscritti alla Università con retroattività, quindi la loro preparazione è molto incompleta, non avendo potuto frequentare regolarmente tutti i corsi, e gran parte di essi dovrà cadere all'esame di Stato, mentre i colleghi non ex combattenti non avendo perduto alcun anno di studio, potranno presentarsi ad esso esame molto meglio preparati”<sup>35</sup>.

<sup>34</sup> *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943*, preparato dalla Sotto-Commissione dell'educazione della Commissione Alleata in Italia e offerto al Ministero della P.I. (1946), Milano, Garzanti, 1947, p. 118.

<sup>35</sup> Lettera degli studenti di medicina a Mussolini, senza data, ma consegnata al prefetto di Genova per inoltrarla al presidente del consiglio e allegata in originale al biglietto postale urgente dell'8 dicembre 1923 inviato dal prefetto al ministero

75 – La “Marcia sulla Minerva” sotto accusa.  
*Le contestazioni dell'autunno 1923 alla riforma Gentile*

E sulla stessa linea, una volta rivendicata la necessità di non subire a livello di percorso di studio le conseguenze dei limiti della propria preparazione, le lamentele venivano estese a livello di ricadute lavorative: “Per i motivi su esposti, gli ex combattenti avranno nella pubblica classifica dell’esame di Stato un posto assai modesto qualora riuscissero a superarlo, in confronto degli altri Colleghi, e quindi sarà per loro un grave problema il potersi collocare in modo a potersi degnamente guadagnare la vita”<sup>36</sup>.

Ma Mussolini non venne chiamato solo, come in questo caso, a correggere alcune problematiche derivate da quella che era considerata un’improvvida applicazione della riforma, ma più ancora ad essere figura di garanzia e di protezione rispetto agli effetti della riforma in generale ed anche, più in particolare, rispetto al ministro Gentile, cui capitò venisse attribuito anzi il ruolo di infido sobillatore dedito a ingannare il presidente del Consiglio sulla situazione reale delle cose.

Sempre l’8 dicembre, a Roma, un’altra “lettera aperta all’On. Mussolini” venne inviata a firma di studenti universitari, che si presentavano come “vecchi e nuovi fascisti, simpatizzanti e combattenti italiani che tutto hanno dato alla Patria ed al Fascismo”<sup>37</sup>. Scrivevano affinché il presidente del consiglio “(avesse) completa conoscenza delle ragioni che li hanno indotti a manifestare pacificamente i loro desideri” e, dichiarandosi in attesa del “verbo” mussoliniano, rigettavano quelli che essi definivano i travisamenti da parte della stampa e soprattutto l’accusa di essere “quelli che oggi fanno le ‘pagliacciate’”.

In particolare, lamentavano di aver inutilmente avanzato le loro richieste in modo legale e di non aver ottenuto alcuna attenzione da parte del ministro Gentile, cui veniva rivolto un attacco diretto: “Il Ministro dell’Istruzione si chiude in uno ostinato isolamento per non ricevere alcuno, compresi noi studenti, che, con i nostri organi rappresentativi, avevamo cercato di chiarire lo stato delle cose. Noi studenti abbiamo la piena convinzione che l’On. Gentile abbia all’E.V. prospettata la questione in

dell’interno con la seguente annotazione “come già ebbi occasione di riferire, gli studenti genovesi in tale occasione dimostrati deferenti alle mie esortazioni di non insistere nell’agitazione predetta e di riprendere disciplinatamente le lezioni; ed è appunto per questo che io non ho creduto di rifiutarmi alla loro richiesta e mi permetto quindi di comunicare in originale il foglio presentatomi” in Acs, Mi, Dgps, Agr, Ca, 1923, b. 67, D9, Genova.

<sup>36</sup> *Ibidem*.

<sup>37</sup> *Lettera aperta all’On. Mussolini degli studenti universitari*, Roma, 8 dicembre 1923, in Acs, Mi, Dgps, Agr, Ca, 1923, D9, b. 67, Roma.

esame dal lato politico come se volessimo attaccare e discutere la riforma fascista nei suoi principi informatori”<sup>38</sup>.

## 5. *Conclusione*

Quale fu dunque il ruolo politico, che, in questo contesto, svolse la riforma Gentile? In che modo fu determinante per l’affermazione e per il consolidamento del fascismo al governo e, più nello specifico, del fascismo con a capo Mussolini?

Essa, prima di tutto, riverberò sul governo un’inattesa credibilità culturale e garantì inediti spazi di manovra politica, aprendo varchi nella tenuta delle opposizioni – socialista e popolare – e gettando ponti per un’attiva collaborazione tanto con i liberali conservatori quanto con le gerarchie cattoliche. Ho affrontato in altre pagine questi aspetti e quindi, qui mi limito a ricordarne l’importanza<sup>39</sup>.

Ma l’agitazione dell’autunno contro la riforma Gentile apportò a Mussolini ulteriori specifici benefici.

Innanzitutto, fu funzionale a bloccare le spinte autonomistiche del fascismo studentesco, in particolar modo quello universitario<sup>40</sup>, imponendo un riallineamento alle direttive dal vertice e negando ogni spazio a prospettive di tipo contrattuale e “rappresentativo”.

Gli studenti fascisti, nettamente ostili nei confronti del ministro Gentile – e che ebbero nella fase iniziale un ruolo di primo piano in autonomia rispetto alle stesse gerarchie del partito – furono così drasticamente bloccati ed inquadrati dall’imperativo ordine di Mussolini teso a riportarli nei ranghi.

Una volta affermata questa struttura gerarchia unidirezionale, Mussolini poté assecondare l’immagine di sé come colui capace – una volta ristabilito l’ordine – di farsi carico dei problemi degli studenti, anche di fronte alle resistenze dello stesso ministro, tanto che, come verrà in seguito annotato, “Gentile fu costretto a continuare a difendere i suoi atti non solo fino a che rimase in carica, ma anche dopo, per altri quindici anni”<sup>41</sup>.

Più in generale, poi, tutto questo contribuì a rafforzare la *leadership* di Mussolini anche all’interno dello stesso partito fascista, in una fase che

<sup>38</sup> *Ibidem*.

<sup>39</sup> Cfr. nota 3.

<sup>40</sup> Cfr. L. La Rovere, *Storia dei Guf*, cit.

<sup>41</sup> *La politica e la legislazione scolastica*, cit., p. 119.

vedeva quest’ultimo in preda a numerosi scontri e spaccature<sup>42</sup>.

Si tratta infatti di quella fase in cui, come ha osservato Renzo De Felice, “la ‘marcia su Roma’, la conquista del potere da parte del fascismo non aprirono ... un periodo facile per il fascismo. E ciò non tanto a causa dell’opposizione degli antifascisti ed in particolare dei partiti operai. Le maggiori difficoltà, per Mussolini, per il governo, per lo stesso fascismo vennero soprattutto dalle forze, dagli uomini che avevano contribuito al loro successo: da D’Annunzio e dai suoi legionari, dai combattenti, dai nazionalisti, dai fascisti in primo luogo. Da qui una crisi che si andò rapidamente aggravando e che ebbe una influenza determinante sugli avvenimenti successivi”<sup>43</sup>.

Nel frattempo – dietro l’apparente levata di scudi fatta da Mussolini solo pochi mesi prima – stava procedendo il processo di liquidazione del ministro Gentile.

Assolta la funzione politica, la riforma e, più ancora, il suo ideatore si erano trasformati in un problema; un problema a questo punto anche politico, rischiando di allontanare quelle masse che il fascismo voleva al contrario attrarre, inquadrare e fascistizzare; e che nel caso degli studenti si mostravano per di più già predisposti in questa direzione.

L’ultimo vantaggio politico che poteva essere offerto a Mussolini dall’ideatore della “più fascista” delle riforme passava, dunque, attraverso la cessazione del suo ministero, cosa che avverrà infine nel luglio 1924.

Situazione che non mancò di essere accolta con pieno entusiasmo dagli studenti, a cominciare da quelli fascisti.

A Pisa, città in cui la presa del fascismo nel mondo universitario era particolarmente forte, circa 200 studenti nel pomeriggio del 3 luglio addirittura tentarono di manifestare “il loro compiacimento per la sostituzione del ministro Gentile” andando per le vie della città con una bara e torce simulando un funerale della riforma e in qualche modo dello stesso Gentile<sup>44</sup>.

<sup>42</sup> Particolarmente rilevante il caso che ruota attorno all’espulsione in quell’anno del deputato Alfredo Misuri. Sempre nel 1923, poi sono numerosi gli scioglimenti dei fasci locali, che, limitandoci al periodo delle agitazioni, vede per esempio il caso di Napoli, di Viareggio e di Zara. Sul dissidentismo fascista, in particolare nel periodo in esame, cfr. M. Canali, *Il dissidentismo fascista. Pisa e il caso Santini 1923-1925*, Roma, Bonacci, 1923; F. Solieri, *Ottavio Corgini e il dissidentismo fascista*, in “Storia e problemi contemporanei”, n. 91, 2022.

<sup>43</sup> R. De Felice, *I fatti di Torino del dicembre 1922*, in “Studi Storici”, n. 1, 1963, p. 52.

<sup>44</sup> Biglietto urgente di servizio del prefetto di Pisa al ministro dell’interno, 4 luglio,

In modo più discreto provvede il prefetto di Bologna – che in quel momento era Arturo Bocchini – a rassicurare Mussolini dei risvolti positivi del cambio al vertice del ministero per quanto riguardava la presa del fascismo tra gli studenti universitari scrivendo a Roma: “Credo utile ... avvertire che nomina nuovo ministro istruzione è stata accolta con viva simpatia negli ambienti studenteschi e che di conseguenza gruppo studenti fascisti ha raccolto e sta raccogliendo nuovi e numerosi consensi”<sup>45</sup>.

1924, in *ibidem*, Pisa.

<sup>45</sup> Relazione cifrata inviata dal prefetto di Bologna al ministro dell'interno, 1 luglio 1924, in Acs, Mi, Dgps, Agr, Ca, 1924, b. 64, D9, *Bologna*.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XVI, n. 20, luglio – dicembre 2023, pp. 79-94

## **La formazione del docente elementare: dalla scuola normale al nuovo istituto magistrale della Riforma Gentile**

Giovanni Gonzi

### 1. *Premessa*

Quando, il 31 ottobre 1922, Benito Mussolini chiamò alla guida del ministero della Pubblica istruzione Giovanni Gentile, questi aveva da tempo meditato e formulato le linee essenziali di una riforma scolastica<sup>1</sup>. Egli presentava il suo programma come il frutto maturo della filosofia e della pedagogia idealista, che esprimeva i sentimenti delle nuove generazioni cresciute e formatesi sulla tragica esperienza della guerra. “I nostri giovani – affermava nei suoi *Discorsi di religione* pubblicato da Vallecchi nel 1920 – che hanno imparato a sentire così fortemente vibrare le proprie anime di fronte alla morte ..., si trovano a possedere della libertà della vita un concetto ben diverso da quello che se ne professava spensieratamente una volta”.

Scopo della sua scuola era quello di formare persone capaci di garantire il progresso civile ed economico della nazione, di elevare il livello culturale delle masse, di consentire agli elementi migliori l’ingresso in una rinnovata classe dirigente. Scuola nuova, ma nel rispetto della tradizione. Gentile faceva riferimento alla propria riforma come ad una restaurazione della legge Casati, riproposta nel suo spirito più autentico. “La legge Casati – sosterrà – fu quasi il programma didattico della nuova Italia, e alla quale abbiamo sempre guardato e guardiamo con reverenza e gratitudine, in quanto siamo cresciuti alla sua ombra”.

<sup>1</sup> Cfr. Michel Ostenc, *La scuola in Italia durante il fascismo*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 1980; Hervé A. Cavallera (a cura di) *La riforma della scuola In Italia. Giovanni Gentile*, Firenze, Le Lettere, 1989; Jürgen Charnitzky, *Fascismo e scuola. La riforma scolastica del regime (1922-1943)*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1991; Giuseppe Tognon, *Giovanni Gentile e la riforma della scuola in Italia*, in “Il Parlamento italiano”, Milano, Nuova CEI-Mondadori, vol. XI, 1990, pp.171-192.

In un discorso pronunciato al Senato il 5 febbraio 1925, e da lui successivamente definito *Apologia*, il filosofo sosteneva: “Io posso dire di non aver nulla inventato. ... Quello che ho fatto non è stato, ripeto, un’invenzione del mio cervello, ma il risultato di studi seri, diligenti, controllati e da me sempre seguiti con passione ardente di insegnante e studioso”. E si rifaceva alle conclusioni della Commissione reale, operante dal 1905 al 1909, e alle considerazioni di Galletti e Salvemini riportate nel volume *La riforma della scuola media*, pubblicato da Sandron nel 1908. Del resto, come sosterrà nel 1925 Ernesto Codignola, “la nostra battaglia per la scuola laica italiana dura da circa un ventennio. La relazione di Gentile sulla scuola laica risale al 1907”.

La riforma gentiliana era dunque il logico corollario di un’intensa stagione di riflessione sulla realtà scolastica del nostro Paese e sul modo di darle un assetto preciso e duraturo. Era l’esito di un lavoro pluriennale portato avanti dalla pedagogia idealista che aveva in Gentile, Codignola e Giuseppe Lombardo Radice i suoi massimi esponenti. Del tutto ingiustificata appare pertanto l’affermazione di Mussolini, secondo la quale la riforma Gentile rappresentava la più fascista delle riforme. Stando all’autorevole parere di Eugenio Garin, in un articolo apparso nel 1967 nella rivista “Scuola e Città” dal titolo *La scuola idealista in Italia*, “la riforma Gentile, quando fu attuata, apparve a molti nient’altro che il coronamento di sforzi comuni, in una convergenza in cui potevano incontrarsi non solo Croce e Gentile e gli idealisti, ma anche i cattolici più aperti e perfino non pochi di coloro che si erano battuti accanto a Salvemini, e Salvemini stesso”.

## 2. *La riforma Gentile*

Dopo la marcia su Roma del 28 ottobre 1922, organizzata dal Partito nazionale fascista con lo scopo di favorire l’ascesa di Benito Mussolini alla guida del governo, e le dimissioni del primo ministro Luigi Facta, dopo che il re si era rifiutato di firmare la proclamazione dello stato d’assedio da lui richiesta, Vittorio Emanuele III il 30 ottobre diede a Mussolini, che nel frattempo era arrivato da Milano a Roma viaggiando in vagone letto, l’incarico di formare un nuovo governo, che si insediò il giorno successivo. Si trattava di un esecutivo di coalizione composto da esponenti del Partito fascista, del Partito popolare italiano e di quello liberale. Al liberale Giovanni Gentile fu assegnato il dicastero della Pubblica istruzione. Con legge 3 dicembre 1922, n. 1601, il Parlamento

81 – *La formazione del docente elementare:  
dalla scuola normale al nuovo  
istituto magistrale della Riforma Gentile*

concedeva al Governo del re la “delegazione” dei pieni poteri per il riordinamento del sistema tributario e della pubblica amministrazione. La scadenza dei medesimi era fissata al 31 dicembre 1923. Al ministro Gentile si dava l’opportunità di riordinare radicalmente l’ordinamento amministrativo del sistema scolastico nazionale, riducendo le spese dello Stato, ed eliminando o limitando notevolmente quelle rappresentanze democratiche che il personale scolastico era riuscito faticosamente e attraverso varie battaglie ad ottenere: ma soprattutto egli poteva realizzare quella riforma dell’ordinamento scolastico da lungo tempo elaborata e propugnata.

La riforma si compone di poco più di venti regi decreti, alcuni emanati proprio il 31 dicembre 1923, ultimo giorno concesso per la loro emanazione. È sintomatico osservare come le due uniche leggi sistematiche sulla scuola emanate nel regno d’Italia non abbiano avuto l’avallo della discussione e dell’approvazione del Parlamento, l’organo cui spetta *in primis* la funzione legislativa. La legge Casati fu redatta nel 1859, nel corso della seconda guerra di indipendenza, in regime di pieni poteri conferiti al governo La Marmora dal Parlamento subalpino; la riforma Gentile, in virtù della legge delega concessa al governo presieduto da Benito Mussolini, consentì al ministro Gentile di modificare ordinamento e programmi didattici dell’intero sistema scolastico.

3. *La scuola normale dalle origini alla fine dell’Ottocento*

Dopo queste considerazioni di carattere preliminare occorre soffermarsi sulle scuole per la formazione dei maestri<sup>2</sup>. Le prime ad essere regolamentate in Italia furono le scuole normali del Lombardo-Veneto, istituite nella seconda metà del Settecento dalla riforma scolastica dell’imperatrice Maria Teresa e del figlio Giuseppe. Dopo la creazione agli inizi dell’Ottocento delle scuole di mutuo insegnamento, che nel

<sup>2</sup> Cfr., ad esempio, Dina Bertoni Jovine, *La scuola in Italia dal 1870 ai nostri giorni*, Roma, Editori Riuniti, 1967; Carmela Covato, Anna Maria Sorge, *L’istruzione dalla legge Casati all’età giolittiana*, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali, Ufficio centrale per i beni artistici, 1996; Giovanni Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento ad oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2010; Fulvio De Giorgi, Angelo Gaudio, Fabio Pruneri (a cura di), *Storia della scuola italiana*, Brescia, La Morcelliana, 2023.

nostro Paese ebbero tuttavia breve durata, fu soprattutto Ferrante Aporti, l'ideatore degli asili che portano il suo nome, a sollecitare a Torino, la capitale del regno di Sardegna ove si era trasferito, l'istituzione di scuole normali per maestri elementari. Il termine "normale" stava a significare che in tali istituti si doveva insegnare la norma, il metodo da seguire agli aspiranti maestri.

Nel regno sabauda, l'unico Stato italiano che dopo i sommovimenti politici del 1848 aveva conservato un sistema costituzionale, la scuola normale sarà solo accennata nella legge scolastica di Carlo Boncompagni, emanata proprio in quell'anno. Ad essa farà preciso riferimento il progetto di legge presentato nel 1854 dal ministro Luigi Cibrario e mai discusso; il testo relativo alle scuole normali sarà ripreso ed approvato dalla legge scolastica del 1858 del ministro della Pubblica istruzione Giovanni Lanza. Detto testo sarà riportato senza variazione alcuna nella succitata legge Casati del 1859 che, dopo la costituzione del regno d'Italia nel 1861, verrà estesa a tutti i territori del nuovo regno.

La legge Casati si compone di 380 articoli suddivisi in cinque titoli; della scuola elementare e di quella normale finalizzata alla formazione dei maestri si occupa l'ultimo titolo<sup>3</sup>. Gli altri quattro attengono rispettivamente all'amministrazione scolastica centrale e periferica, all'istruzione universitaria, all'istruzione secondaria classica e a quella tecnica. Il fatto che il quinto titolo sia il più conciso pur occupandosi di due tipi di scuole diverse è abbastanza indicativo della minor importanza assegnata dal legislatore a questi due tipi di istituti scolastici, rispetto all'aspetto amministrativo o all'istruzione universitaria, secondaria e tecnica.

Della scuola normale si occupava il capo V del V titolo. L'intero corso, di durata triennale, prevedeva l'insegnamento delle seguenti materie: lingua italiana ed elementi della letteratura nazionale (fondamentale in uno Stato di nuova costituzione dove l'uso dei dialetti locali era nettamente predominante); elementi di geografia generale; geografia e storia nazionale; aritmetica e contabilità; elementi di geometria; nozioni elementari di storia naturale, di fisica, di chimica; norme elementari

<sup>3</sup> Sulla storia della formazione magistrale, cfr. Francesco De Vivo, *La formazione del maestro; cultura e professionalità dalla legge Casati ad oggi*, Brescia, La Scuola, 1986; Giovanni Genovesi, Paolo Russo (a cura di), *La formazione del maestro in Italia*, Ferrara, Corso, 1996; Redi Sante Di Pol R, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano*, Torino, Marco Valerio, 1998.

d'igiene; disegno lineare e calligrafia; pedagogia. Un successivo regolamento avrebbe suddiviso le suindicate discipline nelle varie classi. Nelle sezioni per le maestre era altresì previsto l'insegnamento dei lavori considerati propri del sesso femminile, mentre nelle sezioni maschili doveva essere attivato un corso elementare di agricoltura e uno sui diritti e doveri dei cittadini, dato che allora l'elettorato attivo era riservato solo ai maschi, quantunque in percentuali molto ridotte.

Studenti e studentesse avevano la possibilità di concludere il proprio percorso formativo al secondo anno di corso, che consentiva loro, superato il previsto esame, di essere abilitati al solo insegnamento nel grado elementare inferiore, comprendente le classi prima e seconda. Chi, al contrario, avesse ottenuto la patente per l'intero triennio, sarebbe stato idoneo ad insegnare anche nel grado superiore (terza e quarta classe). Una scuola elementare comprensiva delle quattro classi ubicata nel Comune ove aveva sede la scuola normale doveva essere utilizzata per gli studenti delle due ultime classi per lo svolgimento delle esercitazioni di tirocinio. In ogni scuola normale i professori titolari erano tre: ad essi sarebbe stato affidato l'insegnamento delle materie principali, mentre l'insegnamento delle altre discipline sarebbe stato svolto da docenti aggiunti. Ad uno dei titolari era assegnata la direzione della scuola. Il pagamento degli stipendi dei docenti era di competenza dello Stato, mentre le spese relative ai locali, agli arredi e quelle legate al funzionamento della scuola spettava al Comune ove sorgeva la struttura scolastica.

Per essere ammessi alla frequenza della scuola normale occorreva aver compiuto 16 anni per i maschi e 15 per le femmine, onde evitare che docenti ed allievi potessero essere talora coetanei. Perciò nessun docente elementare poteva esercitare prima del compimento del 18° anno se maschio o 17° se femmina. Prima di aver raggiunto la suddetta età potevano tuttavia svolgere la funzione di sotto-maestro presso una classe retta da un maestro o una maestra principale. Era infine prevista la figura di sotto-maestro che, per quanto privo della patente richiesta, fosse stato ritenuto dal regio ispettore provinciale sufficientemente abile ad insegnare: a costoro erano affidate scuole che, in Comuni molto piccoli o nelle borgate e nelle frazioni, rimanevano aperte solo per una parte dell'anno scolastico. Un altro aspetto su cui la legge non transigeva era la moralità degli aspiranti maestri, trattandosi di futuri educa-

tori od educatrici. Pertanto perché l'iscrizione fosse accettata era necessario che sia i maschi che le femmine presentassero un attestato di buona condotta rilasciato dal sindaco o dai sindaci dei Comuni ove essi avevano avuto la residenza negli ultimi tre anni. Contestualmente i candidati dovevano presentare un certificato medico attestante la buona salute e la mancanza di difetti corporali che li rendessero inabili all'insegnamento. La frequenza alla scuola prevedeva infine il superamento di un esame d'ammissione, il cui programma sarebbe stato reso noto in un secondo tempo. Il titolo richiesto per esservi ammesso era la licenza del grado superiore della scuola elementare. Comuni e province era tenute ad istituire convitti maschili e femminili per ospitare studenti e studentesse residenti in località assai distanti dalla scuola. Lo Stato si impegnavo inoltre a stanziare un discreto numero di borse di studio da assegnare, tramite concorso, a studenti meritevoli e di disagiate condizioni economiche.

La nomina a titolare di una classe era di competenza dell'amministrazione comunale: ogni scelta doveva poi essere ratificata dal Consiglio scolastico provinciale. La durata dell'incarico era fissata in un massimo di tre anni, al termine dei quali il docente elementare poteva essere confermato per un ulteriore triennio o – ma queste opportunità difficilmente venivano prese in considerazione – a vita. Il più delle volte i maestri venivano licenziati al termine del periodo contrattuale senza possibilità di ricorso.

Questa era una delle criticità della legge; un'altra – altrettanto rilevante – riguardava la differenziazione degli stipendi dei maestri, una vera e propria scatola cinese che prevedeva la corresponsione di diversi tipi di compensi a seconda della classificazione della scuola elementare, che poteva essere urbana o rurale, di prima, seconda o terza classe in base alla popolazione residente; altra diversificazione riguardava l'essere insegnante del corso inferiore o superiore della scuola primaria e il sesso del docente: la maestra percepiva uno stipendio ridotto di un terzo rispetto al collega.

“I sotto-maestri e le sotto-maestre – recitava l'ultimo comma dell'art. 341 della legge – non avranno diritto che ad un assegnamento uguale alla metà di quello che spetta ai relativi titolari”. Per sintetizzare: la Casati riportava una tabella minima, che i Comuni avrebbero dovuto rispettare, che prevedeva ben 48 tipi di contribuzioni che andavano dalle 1.200 £ annue fissate per un maestro di scuola elementare superiore di un comune urbano di prima classe, alle 165,5 £ di una sotto-

85 – *La formazione del docente elementare:  
dalla scuola normale al nuovo  
istituto magistrale della Riforma Gentile*

maestra di scuola elementare inferiore di un Comune rurale di terza classe. La tabella avrebbe dovuto essere vincolante per i Comuni che di fatto tendevano a non rispettarla, assegnando ai maestri loro dipendenti somme decisamente inferiori.

La legge prevedeva anche la creazione di un Monte pensioni ove i Comuni avrebbero dovuto versare annualmente il 2% degli stipendi corrisposti ai maestri in servizio. Al termine del primo decennio il pubblico Erario avrebbe contribuito con il versamento di una somma non inferiore al 30% dell'importo raggiunto. Tale cifra avrebbe dovuto consentire di pagare una pensione di riposo a tutti quei docenti elementari con almeno 30 anni di servizio e 55 anni di età nonché pensioni di reversibilità alle vedove e ai figli minorenni dei maestri passati a miglior vita. La possibilità di fruire di una pensione venne però garantita ai maestri elementari solo dopo il 1878, grazie ad una legge del ministro Francesco De Sanctis.

Un altro aspetto problematico della Normale prefigurata dalla legge Casati consisteva nella mancanza di una scuola di raccordo tra le elementari e la stessa normale. Se ai maschi era consentita l'iscrizione al ginnasio o alla scuola tecnica inferiore prima della scelta della normale, altrettanto non era concesso alle femmine alle quali, se si escludono i corsi elementari e normali, era precluso qualunque altro tipo di scuola. Perciò, dopo la conclusione del grado superiore delle elementari, erano costrette ad attendere alcuni anni prima di poter riprendere gli studi presso la scuola normale, con il rischio di presentarsi al nuovo impegno nella condizione di analfabete di ritorno. D'altronde per loro la frequenza di una tale scuola era l'unica opportunità di elevazione sociale.

Solo dopo un provvedimento del 1875 del ministro Ruggero Bonghi, perfezionato e reso esecutivo vari anni dopo da Michele Coppino, veniva consentito alle donne l'accesso agli studi universitari e, contestualmente, la frequenza di tutti i gradi scolastici. Un corso specifico triennale, propedeutico all'iscrizione alla scuola normale, definito corso complementare, sarebbe stato istituito con legge 12 luglio 1896, n. 293, su iniziativa del ministro della Pubblica istruzione Emanuele Gianturco.

Un altro aspetto che caratterizza in negativo la figura del maestro nella seconda metà dell'Ottocento è quello della scarsa considerazione e prestigio di cui godeva presso le famiglie, che gli attribuiva la colpa di voler strappare anzitempo figlie e figli dai lavori familiari e campestri. Questo atteggiamento era più accentuato al Sud, dove l'ignoranza

e la miseria facevano sì che gli amministratori comunali tentassero in ogni modo di opporsi ad una scuola popolare. Diffidenza suscitavano le maestre, spesso provenienti da altri paesi e chissà da quali avventure, talora prede della pesante galanteria maschile. Indicativo è il caso della maestra di Lamporecchio Italia Donati, che decise di suicidarsi per smentire chi l'accusava di aver ceduto alle lusinghe del sindaco del paese.

Il caso della Donati, trasferitasi per svolgere l'attività di insegnante in una frazione di Lamporecchio, in provincia di Pistoia, a pochi chilometri dal suo paese d'origine, ebbe vasta eco nella stampa del tempo<sup>4</sup>. Il veronese Pompeo Bettini, correttore di bozze presso la casa editrice milanese Sonzogno, di simpatie socialiste e autore di rime ispirate a motivi politici e sociali, volle dedicare alla triste vicenda una poesia, in una raccolta edita postuma nel 1897 dalla madre, in una tiratura di 400 copie quasi tutte invendute:

Italia Donati (6 luglio 1986)

La maestra di Lamporecchio  
 si chiamava la Donati  
 e nessun poteva credere  
 ch'ella avesse innamorati!  
 Era seria e contegnosa:  
 ma da qualche mascalzone  
 si dicea ch'era una rosa  
 disfiorita già in bottone.  
 Si diceva ch'era gravida,  
 come fosse il più gran male,  
 come fosse proprio l'unica  
 a cui capita l'uguale.  
 Le scolare meno ingenua  
 la sbirciavan di profilo,  
 poi ridendo si chinavano  
 a tagliar coi denti il filo.  
 La Donati, buona e martire,  
 ne soffriva e lacrimava.  
 Ella aveva nome Italia,  
 e il suo nome meritava.  
 Il dolor le scurò l'anima,  
 bella come notte in maggio:

si senti per viver debole  
 e a morir ebbe coraggio.  
 In un'acqua verde e tremula  
 d'un pacifico canale  
 annegata la trovarono,  
 con un foglio nel grembiale.  
 Lascio il mio corpo: tagliate.  
 Muoio come son nata. Perdonate  
 la maestra sventurata.  
 Sopra il marmo gli anatomici  
 hanno aperto con scalpello  
 il suo ventre nudo e vergine,  
 tanto puro quanto bello.  
 Vi poteva stare un figlio,  
 buono come quella santa.  
 Dopo molti ebber le lagrime,  
 ma che importa se l'han pianta!  
 Da per tutto nomi luridi  
 son sui muri scribacchiati,  
 non il tuo bel nome, Italia,  
 o il tuo cognome, Donati.

<sup>4</sup> Cfr. Elena Gianini Bellotti, *Prima della quiete. Storia di Italia Donati*, Milano, Rizzoli, 2003.

87 – *La formazione del docente elementare:  
dalla scuola normale al nuovo  
istituto magistrale della Riforma Gentile*

La produzione del Bettini, ancorché di non eccelso valore poetico, dovette comunque avere una qualche considerazione, sì da essere pubblicata nel 1942 – a cura di Benedetto Croce – presso l'editore Laterza.

4. *La scuola normale agli inizi del Novecento*

La disfatta in ambito coloniale e le gravi tensioni sociali di fine Ottocento non lasciavano presagire un avvio positivo del Novecento. Invece il decollo della rivoluzione industriale, il lento ma costante calo dell'analfabetismo, la maggior consapevolezza delle famiglie della necessità di assicurare ai figli un'istruzione di base, le battaglie delle associazioni dei maestri e dei professori costitutesi nei primi anni del cosiddetto secolo breve per il riconoscimento di uno stato giuridico e per un miglior trattamento economico fecero sì che la considerazione ed il rispetto nei confronti dei docenti di scuola elementare aumentasse in misura considerevole rispetto ai primi quarant'anni di vita della legge Casati; e ciò grazie anche ad una serie di disposizioni normative emanate a loro favore.

Durante la presenza alla Minerva del ministro Nunzio Nasi, con legge 19 febbraio 1903, n. 45, venne notevolmente aumentato il contributo dei Comuni da versare per il Monte pensioni degli insegnanti primari. La legge stabilì inoltre che tutte le nomine dei medesimi dovevano essere effettuate mediante concorso per titoli. I Comuni che avessero assicurato ai loro maestri un importo stipendiale superiore ai minimi previsti potevano bandire anche concorsi per esami. Il periodo massimo di prova non poteva superare i tre anni, dopo di che il maestro veniva immesso in ruolo. L'eventuale mancato superamento dello straordinario doveva essere ratificato dal Consiglio scolastico provinciale. Il licenziamento in corso di carriera poteva essere effettuato solo per manifesta inettitudine, negligenza abituale, sopravvenuta infermità, pubblica disistima o propaganda tra gli alunni di principi contrari all'ordine morale e alla Costituzione dello Stato. L'eventuale trasferimento su domanda o d'ufficio in altro Comune o provincia non comportava più la perdita dei diritti acquisiti. Come si può notare, si trattava di disposizioni innovative, che miglioravano considerevolmente lo stato giuridico ed economico dei maestri. Nasi fu l'unico ministro della Pubblica istruzione che, accusato al termine del suo mandato di peculato per aver sottratto al dicastero alcuni libri e materiale di cancelleria, fu processato,

condannato ad 11 mesi di reclusione ed interdetto per quattro anni dai pubblici uffici<sup>5</sup>.

Il suo successore Vittorio Emanuele Orlando, noto soprattutto per aver elevato al 12° anno l'obbligo scolastico mediante la creazione di due classi complementari (quinta e sesta), con legge 24 dicembre 1904, n. 689, istituì le Scuole pedagogiche di livello universitario. Si trattava di un'ulteriore manifestazione di interesse nei confronti di maestre e maestri che, attraverso un percorso biennale, sarebbero diventati personale dirigente ed ispettivo delle scuole elementari. Uno straordinario passo avanti rispetto alla legge Casati che, trattando delle scuole normali nel titolo relativo all'istruzione elementare, probabilmente non riconosceva ad esse neppure il carattere di secondarietà.

Nel 1906 il ministro Paolo Boselli, che aveva retto il ministero della Pubblica istruzione già 16 anni prima, con RR. DD. n. 142 e 143 dell'8 aprile di quell'anno emanò ulteriori norme riguardanti lo stato giuridico degli insegnanti primari, riducendo a tre la pletera delle classi stipendiali dei maestri e modificando la pregressa legge Nasi concernente le assunzioni, che ora potevano avvenire solo ed esclusivamente tramite pubblico concorso. Due anni dopo, ad ulteriore testimonianza della sempre maggior attenzione del legislatore ai problemi del personale della scuola elementare, su proposta del ministro Luigi Rava, veniva costituito in Roma un Istituto – eretto in ente morale – per l'educazione degli orfani dei maestri elementari.

Ma sarà soprattutto grazie alla legge Daneo-Credaro del 4 giugno 1911, n. 487, che, ponendo l'istruzione elementare (fatta eccezione di quella dei grandi Comuni e dei Comuni capoluoghi di provincia) sotto la diretta gestione dello Stato, rendeva finalmente la condizione dei maestri meno precaria e conferiva loro una nuova dignità. Con questa legge, finalizzata soprattutto a favorire la lotta all'analfabetismo, venivano istituiti corsi per la formazione dei maestri in Comuni sedi di classi ginnasiali ma privi di scuole normali. Fine del Credaro era quello di incrementare il numero di docenti elementari e sfozzire contestualmente il numero di alunni iscritti al ginnasio.

Come hanno messo in evidenza Luciana Bellatalla e Giovanni Genovesi nel volume *La Grande guerra. L'educazione in trappola*, il progetto di riforma della scuola normale presentato nel 1914 da Credaro non fu preso in esame per le imminenti avvisaglie dell'entrata in guerra

<sup>5</sup> Cfr. Romano Ferrari Zumbini, *L'incidente Nasi*, Padova, Cedam, 1983.

89 – *La formazione del docente elementare:  
dalla scuola normale al nuovo  
istituto magistrale della Riforma Gentile*

dell'Italia nel conflitto mondiale. Le suggestioni e le proposte di cambiamento democratico del sistema educativo – sottolineano gli autori – furono azzerate dalla guerra e non consentirono negli anni post-bellici l'auspicato miglioramento della scuola ed in particolare quello della formazione degli insegnanti.

Il socialdemocratico Agostino Berenini, ministro della Pubblica istruzione nell'ultimo anno del conflitto e nei primi mesi successivi alla cosiddetta “vittoria mutilata”, riprese con particolare impegno il progetto di riforma di Credaro del 1914. Egli riuscì a farlo approvare da un ramo del Parlamento ma non a farlo convertire in legge. Berenini proponeva un istituto normale di durata quadriennale, preceduto da un corso complementare propedeutico della durata di tre anni, nonché un rilevante aumento degli stipendi degli insegnanti, falcidiati da un'altissima inflazione (il costo della vita era passato da quota 100 del 1913 a quota 409 del 1918).

La grave crisi post-bellica nazionale, caratterizzata dal “biennio rosso” (1919-1920), con lotte contadine ed operarie conclusesi con l'occupazione di fabbriche ed opifici ed alle quali si opposero violentemente i Fasci di combattimento sostenuti dai ceti medi e dalla piccola e grande borghesia, non consentì di apportare alcun cambiamento al sistema educativo del Paese. Era comunque giunto il momento perché Gentile proponesse il suo progetto di riforma scolastica e per i maestri elementari una nuova e più qualificata preparazione.

##### 5. *L'istituto magistrale*

Le norme fondamentali riguardanti il costituendo istituto magistrale sono contenute nel R. D. 6 maggio 1923, n. 1.054, sull'istruzione secondaria, decreto che lo stesso Gentile avrebbe definito la legge più importante della sua riforma scolastica. Gli articoli relativi all'istruzione magistrale sono riportati al titolo V del decreto medesimo, dal n. 53 al n. 59. Di essi riportiamo quelli più significativi:

###### Art. 53

L'istruzione magistrale ha per fine di preparare gli insegnanti delle scuole elementari. Essa è impartita negli istituti magistrali. L'istituto magistrale è di sette anni. I primi quattro costituiscono il corso inferiore, gli altri tre quello superiore.

Art. 54

Nel corso inferiore si insegnano: lingua italiana, lingua latina dal secondo anno, storia e geografia, matematica, una lingua straniera, disegno, elementi di musica e canto corale, studio di uno strumento musicale.

Art. 55

Nel corso superiore si insegnano: lingue e lettere italiane, lingue e lettere latine, storia, filosofia e pedagogia, matematica e fisica, scienze naturali, geografia e igiene, disegno, elementi di musica e canto corale, studio di uno strumento musicale.

Art. 56

Ogni istituto magistrale ha per i primi quattro anni due corsi completi di classi; per gli altri tre un solo corso. In non più di quaranta istituti può istituirsi un terzo corso completo nei primi quattro anni, un secondo corso completo negli altri tre.

I rimanenti articoli vietano anche in questi istituti la presenza delle classi aggiunte (le classi aggiunte, create nei primi anni del Novecento per far fronte al rapido aumento della popolazione scolastica, erano rette in ore aggiuntive da professori titolari), consentono agli istituti magistrali di dotarsi di giardini d'infanzia froebeliani o di case dei bambini montessoriane, e rinviano a tabelle finali dove vengono indicate le sedi ove sarebbero stati ubicati tali istituti e il numero di cattedre previste, anche in considerazione degli abbinamenti di materie. Le 163 scuole normali statali esistenti, alle quali dovevano aggiungersi altre 35 parificate, dovevano ridursi a 87 istituti magistrali.

È indubbio che l'istituto magistrale concepito da Gentile volesse soprattutto tener conto del nuovo indirizzo che la riforma aveva individuato per l'istruzione elementare. Il maestro doveva essere in grado di stabilire con i propri scolari quella comunità spirituale che la filosofia attualistica poneva a base di ogni momento educativo. L'educazione, come aveva sostenuto nei due volumi del *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, editi da Laterza tra il 1913 e il 1914 ed anche in numerosi altri scritti, è partecipazione alla vita dello spirito. I momenti della vita spirituale non sono secondo il filosofo siciliano giustapposti, come sostenuto da Croce, né si esauriscono in una successione cronologica come sosteneva Hegel; per Gentile tali momenti sono sempre attuali e strutturati secondo un processo dialettico di tesi, antitesi e sintesi che, attraverso la religione e l'arte, si risolvono nella filosofia. Solo at-

91 – *La formazione del docente elementare:  
dalla scuola normale al nuovo  
istituto magistrale della Riforma Gentile*

traverso la filosofia si raggiunge la verità che ciascuno di noi deve cercare e verificare; verità che non è di tipo soggettivo ma oggettivo, e che è di ciascuno e di tutti.

Per il ministro dunque l'istituto magistrale ha il compito di formare maestri che siano in grado di indirizzare i loro allievi alla vita dello spirito. Il rapporto educativo è un atto d'amore, una comunione d'anime tra insegnante ed alunno che sfugge a qualsiasi schema prestabilito.

Bando quindi dalla scuola che deve formare i formatori ad ogni tecnicismo, bando alla didattica, che intende porgere all'insegnante norme metodologiche precostituite, bando alla psicologia – introdotta nelle scuole normali verso la fine dell'Ottocento – che considera la mente dell'alunno un insieme di fatti psichici e ritiene l'oggetto separato dal soggetto, bando alla dimensione sociologica dato che all'insegnante non devono interessare i fatti esterni, che non hanno alcuna incidenza nella realtà educativa. Quanto alla differenza tra filosofia e pedagogia, Gentile ritiene che esista una strettissima correlazione tra le due discipline, ma con un piccolo distinguo, vale a dire che la pedagogia è una filosofia nell'esperienza e attraverso l'esperienza, e non più una meto- dica educativa secondo la visione di un languente positivismo.

In base a questi postulati la formazione del maestro deve avere soprattutto carattere umanistico, Ne è riprova l'importanza data alla lingua italiana e alla sua letteratura, alla storia nazionale e all'insegnamento del latino, presente in tre classi su quattro del corso magistrale inferiore e nell'intero corso superiore. Materie come l'agraria, il tirocinio, i lavori manuali o donneschi o la calligrafia dovranno essere del tutto esclusi perché l'impostazione della nuova scuola non dovrà più avere carattere professionale ma di istituto di cultura prevalentemente generale. A detta del Codignola, suo strettissimo collaboratore nell'estensione degli articoli sopra riportati, i nuovi corsi magistrali dovevano eliminare l'umanitarismo patetico e il moralismo sciocco della scuola normale, per mirare ad una formazione etica dell'insegnante. L'insegnamento del latino viene dichiarato insostituibile in quanto strumento di ginnastica mentale e di potenziamento del sentimento nazionale. È altresì da intendersi come affermazione di una nuova forza spirituale, indispensabile per chi intende svolgere l'attività di educatore, da considerarsi come una vera e propria missione. Lo stesso Codignola, proprio al fine di creare maestri formatori e non semplici trasmettitori di un sapere prefabbricato, avrebbe suggerito un istituto magistrale della durata

di otto anni, con un corso superiore anch'esso quadriennale. Prevalse al riguardo la cautela di Gentile, che riteneva eccessivo sostituire la vecchia scuola normale con un corso più lungo di ben due anni.

Con circolare del primo giugno 1923, emanata pochi giorni prima di lasciare la Minerva, Gentile autorizzava anche l'introduzione dell'insegnamento della religione in entrambi i gradi dell'istituto magistrale. Avendo i programmi di studio per la scuola elementare approntati da Lombardo Radice indicato l'insegnamento della dottrina cristiana, secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica, "fondamento e coronamento" dell'istruzione elementare in ogni suo grado, il ministro ritenne necessario che i maestri fossero in possesso di una preparazione adeguata per insegnare ai propri allievi tale disciplina. Del resto il filosofo vedeva nella religione e nell'arte le due forme primarie di conoscenza che, mediante un processo dialettico sarebbero confluite nella filosofia, con la quale si raggiungeva – come detto – la pienezza della vita spirituale. Ed è sicuramente sulla base di queste sue convinzioni che nei programmi di studio dell'istituto magistrale erano stati introdotti il disegno, il canto corale e lo studio di uno strumento musicale, come momento indispensabile dell'avvicinamento dell'allievo alla conoscenza artistica.

#### 6. *Considerazioni conclusive*

La maggioranza degli studiosi di temi pedagogici o di storia della scuola ritiene la riforma Gentile un provvedimento di lunga durata. Questa affermazione vale per gli istituti scolastici ai quali il filosofo idealista teneva particolarmente; non altrettanto può dirsi per altri settori educativi.

L'istituzione del grado preparatorio all'istruzione elementare (né obbligatorio né gratuito) non andò molto al di là della mera affermazione di principio. Altrettanto scarso fu l'interesse per le scuole elementari non classificate (o "sclassificate" come venivano ironicamente definite) e per quelle a sgravio. Nell'ordine medio inferiore il corso integrativo delle scuole elementari, comprensivo delle classi V<sup>a</sup>, VI<sup>a</sup> e VII<sup>a</sup> e quello complementare istituito per la cosiddetta "zavorra" o per i *fruges consumere nati*, costretti alla permanente immaturità spirituale, erano destinati al fallimento, come fallimentare risulterà – nell'ordine secondario superiore – il liceo femminile: riservato alle signorine della buona società; la sua istituzione, che denota lo scarso spirito progressista di

93 – *La formazione del docente elementare:  
dalla scuola normale al nuovo  
istituto magistrale della Riforma Gentile*

Gentile, aveva lo scopo di garantire ai genitori la non promiscuità dei sessi e al riformatore la riduzione della sempre più massiccia iscrizione femminile ai licei e agli istituti magistrali.

Questi limiti non riguardavano invece altri àmbiti del sistema scolastico gentiliano, che – nonostante i vari ritocchi e i tentativi di una controriforma – avrebbero costituito l'assetto della scuola italiana per numerosi decenni. Ciò valeva per gli istituti tecnici secondari, per l'istituto d'arte, per il liceo scientifico che sostituiva il recente liceo moderno, per il ginnasio, ma soprattutto per il liceo classico. Esso era per Gentile la scuola per eccellenza, il “tempio della ragione”, un'istituzione privilegiata per figli di famiglie dell'alta borghesia che venivano iniziati alle grandi idee ed alla piena maturità, in un clima di perfezionamento spirituale.

Anche il nuovo istituto magistrale, con un corso inferiore quadriennale più specifico di quello triennale tardivamente creato dal ministro Gianturco, con una precisa impostazione umanistica rispetto al carattere prevalentemente professionalizzante della precedente scuola normale, con l'obiettivo di dare una maggiore dignità ed importanza alla figura dell'educatore, con la rigorosa scelta del personale docente cui assegnare in abbinamento le cattedre della nuova struttura, deve – a mio parere – essere ritenuto tra le più importanti innovazioni della riforma scolastica del 1923.

L'8 febbraio 1939 il Gran Consiglio fascista approvava la Carta della scuola che, predisposta dall'allora ministro dell'Educazione nazionale Giuseppe Bottai, intendeva dare un nuovo assetto all'ordinamento scolastico italiano. Come noto, essa fu solo parzialmente attuata. Tuttavia, con legge 1° luglio 1940, n. 899, fu istituita un'unica scuola media inferiore per il liceo scientifico e per gli istituti d'arte, tecnici e magistrali. Per questi corsi superiori veniva prevista una classe in più, definita “classe di collegamento”. La legge sarebbe stata ripresa dal decreto legge luogotenenziale 7 settembre 1945, n.816, che affiancava alla predetta media post-elementare la scuola d'avviamento professionale, del tutto priva di sbocchi.

Solo agli inizi del 1952, con Antonio Segni a capo del dicastero educativo, si provvide ad una revisione degli orari dei programmi dell'istituto magistrale. Il decreto ministeriale sanciva la reintroduzione della psicologia, delle esercitazioni didattiche (il cosiddetto tirocinio) e della ginnastica, gestita durante il regime dall'Opera nazionale Balilla prima

e dalla Gioventù italiana del Littorio poi. L'istituto conservava la sua connotazione umanistico formativa, ma riacquistava in parte quel carattere professionalizzante bandito da Giovanni Gentile<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Per informazioni su quanto accadde cfr. Giovanni Gonzi, *La scuola in Italia dalla riforma Gentile ai giorni nostri* (prima parte), Parma, Casanova, 1990; Mauro Moretti, Antonello Mattone, *La riforma Gentile e la sua eredità*, Bologna, il Mulino, 2023.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XVI, n. 20, luglio – dicembre 2023, pp. 95-109

## **La riforma Gentile nella cultura dell'*infosfera* contemporanea: contributi e narrazioni**

Angelo Luppi

### 1. *Premessa*

Gli ambiti di queste riflessioni riguardano le vie che percorrono oggi gli strumenti della cultura contemporanea, che sempre più sembrano allontanarsi dai testi a stampa (gli ancora indispensabili libri) per assumere le dimensioni multiformi della comunicazione elettronica e delle sue dinamiche, quali la concisione, la rapidità d'accesso e la multiformità di video, suoni e colori. Si tratta di fenomeni di ampia e generale portata.

Nel campo delle complesse interazioni socio-emotive umane e del coinvolgimento comportamentale e culturale degli umani, oggi si potrebbe infatti parlare di *Infosfera*<sup>1</sup>. Nel campo della produzione, gestione e conservazione del sapere si potrebbe invece parlare di *Documanità*<sup>2</sup>. Nel campo di un movimento verso il futuro, che potrebbe anche presentarsi distopico, si rende quindi necessaria una nuova riflessione culturale, peraltro già in corso, che dovrebbe avere i tratti dell'*Umanesimo tecnologico* oppure, con simili termini, di una *Tecnofilosofia*<sup>3</sup>. Pur nella nostalgia del fascino di perennità vissuto nel lavorare con archivi e biblioteche, è diventato quindi indispensabile nelle operazioni culturali anche rapportarsi con le strumentazioni comunicative e culturali della nostra contemporaneità.

In questa ricerca dedicata ad una riflessione sulle visioni attuali della Riforma Gentile, i nuovi canali tecnico-espressivi presi in esame sono stati tre: i dati raccolti con i motori di ricerca *Google e Bing*, l'esame di

<sup>1</sup> Cfr. L. Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2017.

<sup>2</sup> Cfr. M. Ferraris, *Documanità. Filosofia del mondo nuovo*, Bari-Roma, Laterza, 2021.

<sup>3</sup> Cfr. J. Nida Rumelin, N. Weidenfeld, *Umanesimo digitale. Un'etica per l'epoca dell'Intelligenza Artificiale*, Milano, FrancoAngeli, 2019 e M. Ferraris, G. Saracco, *Tecnofilosofia. Tecnologia ed umanesimo per una scienza nuova*, Roma-Bari, Laterza, 2023. Si tratta di riflessioni d'ampia portata, proposte anche al grande pubblico non specialista. Cfr. (fra i molti) M. Ferraris, G. Saracco, *Verso un welfare digitale*, in "Corriere della Sera", 31 maggio 2023, p. 36.

un *format Convegno* individuato su *YouTube* e attinente alle tematiche gentiliane ed infine una interlocuzione con l’arrembante intelligenza artificiale di *ChatGTP*.

*Google* e *Bing*, strumenti informatici noti da anni, producono l’individuazione, con elenchi a rilevanza statistica, di materiali e tracce connesse alle domande di ricerca ricevute<sup>4</sup>. *YouTube*, con materiale individuabile tramite i motori di ricerca, propone filmati riproducibili su eventi vario genere, ivi compresi quelli culturali. *ChatGPT*, strumento più recente, funziona invece in modo generativo, sulla base di specifici algoritmi di ricerca e valutazione (ignoti all’utente finale), ed elabora risposte argomentate, costruite con l’apporto di ciò che oggi si definisce *Intelligenza Artificiale*.

L’utilizzo di queste strumentazioni nel campo di *ricerche storico-educative* nasce dalla convinzione che questi ambiti culturali abbiano una loro peculiare dimensione di “frontiera” e che postulino tanto “una costante interdisciplinarietà”, quanto una costante attenzione alle dinamiche “degli avvenimenti politici, culturali ed economici di tutta la società”<sup>5</sup>. In questi termini l’utilizzo delle attuali tecnologie applicate alle conoscenze va quindi inevitabilmente accolto, utilizzato e (ovviamente) valutato: si tratta di acquisire una configurazione professionale che sia positivamente ibridata verso le tecnologie moderne<sup>6</sup>. Questo nostro lavoro non ha pretese di esaustività; si tratta di una parte di cammino.

## 2. Alcuni contributi dei motori di ricerca *Google* e *Bing*

In ambedue i casi si è trattato dell’esplorazione per argomenti effettuata nel Web per singole voci congruenti all’oggetto dell’indagine.

La voce di ricerca adottata in *Google* è stata la seguente: “*La Riforma Gentile, oggi*”<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> In *Google* va rilevata la semplicità statistica del suo funzionare, ovvero la messa in evidenza in ordine prioritario di una molteplicità di documentazioni, soprattutto testuali. *Bing*, in quanto modellato con una interfaccia più articolata, invece agisce e risponde in particolare anche con contenuti multimediali.

<sup>5</sup> Cfr. la voce *Ricerca storico-educativa*, in G. Genovesi, *Le parole dell’educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso Editore, 1998, p. 368.

<sup>6</sup> Cfr. A. Luppi, *L’ibridazione docente: tradizione, innovazione, futuro*, *Ricerche Pedagogiche*, n. 220-221, 2021, in “*Ricerche Pedagogiche*”.

<sup>7</sup> Le consultazioni su *Google* sono state varie nel tempo. Le riflessioni che seguono (tenuto conto che l’intenzione di ricerca non era di tipo statistico ma argomentativo), sono riferite ad una ricerca effettuata il 21 agosto 2023, giorno che si presumeva lontano da usi didattici o da particolari attenzioni all’argomento *Gentile*.

Le prime dieci voci individuate nella ricerca con Google risultano disponibili in quattro categorie di siti: Web che si occupano a pieno titolo di scuola (per ragioni sindacali o di informazione scolastica generale), Web che in generale supportano le ricerche studentesche, Web con ambizioni culturali legate a singoli interventi di specifici studiosi, Web di importanti testate giornalistiche<sup>8</sup>.

Il materiale di ricerca individuato passa dalla questione della centralità di scuola e cultura nella società odierna, esposta su il Sole 24 Ore, alla considerazione, nella lettura di situazione fatta dal Sindacato Scuola CGIL, che ancor oggi il modello di scuola gentiliano sopravvive con le sue inclinazioni politiche legate all'idea di una scuola classista, selettiva, orientativa e autoritaria. Una severa opinione di contrasto all'attuale "aziendalizzazione" della scuola, che starebbe sradicando da essa i valori culturali e formativi proposti per decenni sulla scia della Riforma Gentile, viene invece ospitata e messa in rilievo da Orizzonte Scuola. Con diversa e più articolata visione i vari provvedimenti di Gentile vengono invece letti come una perfetta rappresentazione di un modello di scuola elitario, tradizionalista e classista in Tuttoscuola. In un contesto più pratico non mancano in questo quadro anche alcune schede, offerte in prospettiva come utili per l'esame di maturità 2023, proposte da un sito di supporto per studenti, Studenti.it ed infine una sintesi delle argomentazioni connesse a Gentile ed al suo operato viene presentato dall'onnipresente Wikipedia. Su queste basi, quando ci si trova di fronte al rimpallo di argomentazioni espone in chiave utilitaristica oppure a tesi che da decenni sommariamente si contrappongono, non sembrano presentarsi contributi veramente approfonditi.

Tuttavia non possiamo evitare di rilevare che sui dieci siti individuati almeno tre cercano di raggiungere una più adeguata articolazione e profondità di riflessione in merito a queste problematiche.

*Beemagazine* riporta, con accurata attenzione a queste problematiche, una riflessione dedicata ai vari aspetti istituzionali e culturali ed al significato storico complessivo di una riforma che ha condizionato per decenni la scuola italiana<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Nell'ordine: FLC-CGIL, Il Sole 24 Ore, ItaliaOggi, Orizzonte Scuola Notizie, Beemagazine, Wikipedia, Tuttoscuola, Studenti.it, il pensierostorico.com, WordPress.com.

<sup>9</sup> Cfr. E. Nistri, *Scuola, Riforma Gentile 100 anni dopo. Luci, ombre e significato storico di una riforma che ha segnato per decenni la scuola italiana*, in <https://beemagazine.it/scuola-riforma-gentile-100-anni-dopo-luci-ombre-e-significato-storico-di->

In *ilpensierostorico* appare una riflessione dedicata ad una valutazione degli aspetti non coincidenti fra una idea di scuola idealista, quale quella propugnata da Gentile ed i tratti di una scuola d'ispirazione neoliberista, visti come “approcci filosofici fondamentali per comprendere le idee educative e pedagogiche nel XX secolo”<sup>10</sup>.

*Wordpress* infine si distingue, con un richiamo ad un contributo di Giorgio Chiosso, nel riportare i profondi dubbi che oggi intercorrono sul destino educativo e culturale del sistema scolastico a livello superiore nel nostro paese, considerando che molte delle sue difficoltà si collegano a “tematiche nodali che la politica italiana nelle sue varie ramificazioni ed espressioni non ha la forza o la volontà di affrontare”<sup>11</sup>.

La voce di ricerca adottata per Bing è stata leggermente diversa: “*Quale è oggi l'importanza della Riforma Gentile?*”<sup>12</sup>.

Le prime dieci voci individuate su Bing risultano in questo caso raccolte in uno schema visivo diverso (non dissimile comunque come caratterizzazione dei contenuti da quello precedente di Google), che in contemporanea organizza sulla pagina più contenuti, ovvero un box di presentazione generale, un box che riprende singolarmente elementi della riforma Gentile, su base Wikipedia, un richiamo all'*Enciclopedia On*

una-riforma-che-ha-segnato-per-decenni-la-scuola-italiana/ (ultima consultazione in data 21 agosto 2023).

<sup>10</sup> Cfr. A. Messina, *A cento anni dalla Riforma Gentile: dalla scuola idealista alla scuola neoliberista*, in <https://ilpensierostorico.com/100-anni-riforma-gentile/> (ultima consultazione in data 21 agosto 2023).

<sup>11</sup> Gli interrogativi sono questi: “La scuola va pensata a rimorchio dell'economia e pilotata dalle esigenze del mondo produttivo come suggeriscono i grandi “pensatoi” tecnocratici ove si mettono a punto le strategie del futuro dell'Occidente? La scuola dev'essere ancora saldamente governata dal centro ministeriale (diciamolo francamente: l'attuale autonomia è poco più di una finzione), oppure bisognerà prevedere un nuovo modello organizzativo dotato di ampie autonomie magari razionalizzate intorno a reti di scuole interattive con la formazione professionale? La scuola dovrà sempre più essere finalizzata a prevenire il disagio giovanile con la conseguente trasformazione in un'opportunità anche di natura assistenziale? La scuola come luogo privilegiato per conservare la memoria e capace di trasmetterne il senso? Oppure una scuola tutta giocata sul presente? Una scuola utile come luogo di compensazione della disoccupazione intellettuale senza andare troppo per il sottile sulla qualità degli aspiranti al momento della assunzione?” (G. Chiosso, *Scuola. A 100 anni dalla “Riforma Gentile”. Quali urgenze e sfide oggi*, in <https://francescomacri.wordpress.com/2023/01/09/scuola-a-100-anni-dalla-riforma-gentile-quali-urgenze-e-sfide-oggi/>) (ultima consultazione in data 21 agosto 2023).

<sup>12</sup> Anche le consultazioni su Bing sono state varie nel tempo; questi riferimenti riguardano la consultazione effettuata in data 4 settembre 2023.

*Line* Treccani ed infine alcuni contributi testuali peraltro già richiamati anche da Google.

La particolarità di questo motore, tuttavia, è la presentazione di numerosi video a base YouTube, riproducibili con varia durata e varia incidenza culturale, in cui diversi *Esperti* intervengono variamente illustrando particolarità o generalità sulla Riforma stessa, così raccogliendo alcune migliaia di consultazioni. Si tratta di un canale di diffusione delle riflessioni su Gentile certamente da non sottovalutare.

### 3. *Uno sguardo a un convegno su Gentile*

La complessità delle tematiche connesse all'eredità gentiliana meritava un ulteriore approfondimento. L'interrogazione (sempre su Google) con la chiamata: “*Convegni 2023 su Giovanni Gentile*” ha proposto alcune tracce (*YouTube*) traducibili in narrazioni personalizzate, che riteniamo fortemente dipendenti dal ruolo sociale o culturale ricoperto dai partecipanti. Un convegno in particolare ha dato tuttavia modo di verificare come un composito gruppo, composto da un docente universitario, esperti di settore, dirigenti sindacali, docenti di scuola superiore e studenti si muova e si esprima nei confronti della storia e degli esiti attuali dell'ormai lontana Riforma Gentile<sup>13</sup>.

Le considerazioni emerse appaiono quanto mai variegata e soprattutto confermano il peso condizionante in esse esercitato dal ruolo politico, professionale od esperienziale svolto dai partecipanti stessi<sup>14</sup>. Non di meno, significative appaiono le varie sfaccettature emerse ed individuate in questa iniziativa, proprio in virtù della loro varianza esperienziale e professionale. Va considerato comunque che il *format* comunicativo utilizzato (*convegno ad interventi in successione*) rende

<sup>13</sup> Cfr. Fondazione Anna Kuliscioff, Convegno sul tema “*Stato, Nazione, Persona. A cento anni dalla Riforma della Scuola di Giovanni Gentile*”, in <https://www.radioradicale.it/scheda/694697/stato-nazione-persona-a-cento-anni-dalla-riforma-della-scuola-di-giovanni-gentile> (ultima consultazione in data 30 settembre 2023). Il convegno si è svolto presso Liceo Classico Carducci di Milano.

<sup>14</sup> Questi i partecipanti: G. Cominelli del Comitato Scientifico Fondazione Kuliscioff; A. Scotto di Luzio, Ordinario di Storia della Pedagogia; A. Di Mario, Dirigente Scolastico del Liceo Classico Carducci di Milano; E. Mascellani e G. Spontoni, insegnanti nel Liceo di Latino e Greco; B. Rolleri, studentessa e caporedattrice del giornale del Liceo Classico ricordato; I. Barbacci, Sindacato Scuola CISL e M. De Conca, Sindacato Conoscenza CGIL ed infine, con intervento a lettera, G. Valditara, Ministro Istruzione e Merito.

difficile una diretta ed immediata interlocuzione e fortemente contrasta con una delle dinamiche comunicative contemporanee più significative: l'*interattività*. In esso non si attiva compiutamente quel profondo e contestuale confronto reso indispensabile dalla caratura delle tematiche.

1. Il Ministro Valditara, presente con una lettera, pone in esame una divaricazione fra le esigenze da lui individuate per la scuola della nostra contemporaneità e quella postulata da Gentile. La prospettiva di Gentile sarebbe concettualmente ispirata ad *“una visione piramidale della società con un modello unico di intelligenza e di tante sue gradazioni”* che non collimerebbe con quella ora necessaria da fondare invece sulla presenza di *“tante diverse intelligenze derivanti dal pluralismo dei talenti, tutti dotati di pari dignità”*. In questa visione il Ministro contesta a Gentile l'aver collocato *“fuori dalla vera formazione tutto l'ambito tecnico-professionale”*, in cui, secondo il filosofo, *“conterebbe soltanto l'utile concreto della mano”*, mentre egli invece considera che l'apporto *“teorico della mente”* non agisce soltanto nella formazione umanistica, ovvero in *“lingua, letteratura, storia, filosofia, arte, diritto”*. *“Dare ad ogni ragazzo una chance di affermazione”* nella realizzazione delle *“proprie potenzialità”* e *“delle proprie aspirazioni”*, in questo modo *“valorizzando i talenti di ciascuno”*, è l'obiettivo delineato dal Ministro, così calando la contemporaneità nella storia<sup>15</sup>.

2. L'intervento dell'esponente del Comitato Scientifico della Fondazione Kuliscioff, evidentemente d'area politica tradizionalmente ben diversa da quella frequentata da Gentile, non poteva che mettere in campo innumerevoli e variamente motivati motivi di rigetto di quanto realizzato nel tempo con la riforma in esame<sup>16</sup>. Una narrazione di severa critica, quindi. I provvedimenti connessi alla Riforma Gentile, nel loro complesso, sarebbero stati informati da un coerente legame fra Stato politico e Stato amministrativo sul *“terreno strategico dell'educazione e dell'istruzione”*; un legame che esprimerebbe *“l'essenziale del gentilianesimo”*, ritenuto negativo. In sostanza, così si va affermando: *“Ogni istituto scolastico è una rotella nella macchina ministeriale”*, *“il*

<sup>15</sup> Cfr. G. Valditara, *Lettera*, in Fondazione Anna Kuliscioff, Convegno sul tema *“Stato, Nazione, Persona. A cento anni dalla Riforma della Scuola di Giovanni Gentile”*, cit. (*inizio intervento a minuti 1*). Di conoscenza comune è la circostanza che in questi mesi il Ministro stia fortemente promuovendo una scolarizzazione tecnico-professionale nelle sue attività di governo.

<sup>16</sup> Cfr. G. Cominelli, *Relazione introduttiva*, in Fondazione Anna Kuliscioff, Convegno, cit., (*inizio intervento a minuti 9*)

*sistema di istruzione deve produrre élites ai vertici del sistema” e “distribuire tecnici, operai specializzati, lavoratori in basso”; “i curricula sono conseguenza di questo modello”<sup>17</sup>.*

3. Le dichiarazioni dei soggetti sindacalizzati portano anch'esse ad affermazioni che appaiono strettamente legate alla condizione sociale e professionale posseduta.

La relatrice che fa capo al Sindacato Scuola CISL pone la problematica della tenace permanenza di alcuni cardini della Riforma Gentile nella scuola attuale. In particolare si riferisce alla strutturazione *“delle discipline, degli ordinamenti e anche dei curricula”*. La Riforma Gentile, si aggiunge, *“non è stata in qualche modo scalfita in maniera significativa”* da *“tutto quello che è avvenuto negli anni a seguire”*. Il *“sistema scolastico nazionale ne sente fortemente l'influenza”* e questo accade in un momento in cui oggi si ragiona *“in termini di processo individualista anche del fabbisogno educativo e formativo”* degli studenti. Noi tuttavia ancora siamo *“fortemente ancorati all'idea che c'è un procedere programmato”*, che ci sono *“delle discipline che hanno un inizio ed una fine”*, che ci sono *“delle ore dentro le quali collocare le discipline”*, che ci sono *“i gruppi classe che vanno in qualche modo determinati”* con *“dei principi di riferimento”* ed infine restano ancora *“gli edifici scolastici ... impostati, costruiti, collocati con una sorta di schema rigido”*. I ragazzi e le ragazze che entrano nella scuola odierna, tuttavia, non portano il bisogno di muoversi verso una idea di stato, bensì quella di esprimersi verso una idea di *“cittadini europei”* o di *“cittadini del mondo”*, da collocare entro quella alleanza tra *“scuola, famiglia, territorio”* che resta ancora *“una dimensione molto lacerata”<sup>18</sup>.*

In un secondo breve intervento, sul finire del Convegno, questa relatrice anche aggiungerà che andrebbero introdotti anche parametri di interdisciplinarietà e di connessione fra le discipline per puntare su una *“dimensione olistica della conoscenza”* e sulla *“unitarietà del sapere”*, rivendicando infine per la scuola, come elemento di valore centrale, il tema della gestione *“delle relazioni educative dentro un processo formativo”*, da considerare come *“il vero know how della scuola”* stessa<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> *Ibidem.*

<sup>18</sup> Cfr. Ivana Barbacci, Sindacato CISL, *Primo Intervento*, in Fondazione Anna Kuliscioff, Convegno, cit., (inizio intervento ad ore 1 e minuti 03).

<sup>19</sup> Cfr. Sindacalista CISL Ivana Barbacci, *Secondo Intervento*, in Fondazione Anna

Il secondo relatore di appartenenza sindacale, in questo caso CGIL, ripropone invece valutazioni significativamente di valenza politica in merito alla Riforma Gentile, portatrice di “*una visione centralistica*” ed anche “*autoritaria dell'insegnamento*” in quanto poneva alla scuola il compito di “*formare i futuri dirigenti dello Stato con una logica di tipo selettivo*”. In sostanza Gentile rappresenta una figura “*legata a doppio filo al periodo fascista*”, “*strumento*” infine “*anche della propaganda fascista*”. Rapportandosi alla situazione odierna si considera poi che anche nella scuola di oggi si riscontrano alcuni tratti della scuola di Gentile: “*l'autoritarismo, la selezione e a volte anche la sorveglianza, la punizione, l'umiliazione*”. Si sostiene inoltre che nel tempo, anche del secondo dopoguerra, ci sia stata una “*assenza di modelli alternativi a quella visione*”, per quanto abbiano agito in situazioni diverse e particolari Don Milani, Mario Lodi ed il Movimento di Cooperazione Educativa. In sostanza questo relatore sostiene, con una assai complessa ed articolata citazione di autori che si sono occupati della scuola negli ultimi decenni, che anche l'attuale autonomia scolastica appare “*più frutto di un processo evolutivo di una società capitalistica*” che di una vera e propria “*autonomia della scuola*”, ovvero di una scuola che si affida ad una “*pedagogia diversa*”. La scuola, egli conclude, impegnata nella gestione della quotidianità, ancora oggi non esprime a fondo un suo ruolo definito, scegliendo se essere “*luogo dell'addestramento dei futuri funzionari o lavoratori*” oppure “*luogo di formazione di cittadini democratici*”<sup>20</sup>.

4. Le dichiarazioni degli insegnanti di Latino e Greco del Liceo e della studentessa sono più vicine alla didattica quotidiana. Il primo docente che interviene ricorda che la pressione delle esigenze maturate e vissute dai docenti nella nostra contemporaneità è molto evidente e quindi stridente e chiara appare l'attuale tensione fra la fissità degli ordinamenti e l'esigenza di flessibilità culturale e formativa richiesta dai ragazzi e dalle ragazze in formazione. Il crescente di “*bisogno di personalizzazione*” nelle relazioni educative con studenti e studentesse, non più singolarità omogenee, viene infatti frenato da quel “*regime*” di “*caselle orarie*” e “*spazi disciplinari*” ancora sopravvivate. In sostanza un docente si ritrova a dover gestire attività di insegnamento ispirate a quei parametri già incontrati al tempo dei suoi giovanili studi e

Kuliscioff, Convegno, cit., (inizio intervento ad ore 2 e minuti 00).

<sup>20</sup> Cfr. Massimiliano De Conca, Sindacato GGIL, *Intervento*, in Fondazione Anna Kuliscioff, Convegno, cit., (inizio intervento ad ore 1 e minuti 18).

“non c'è riforma che tenga”, si dice con forza, se non si andrà a modificare questo quadro d'insieme<sup>21</sup>. Il secondo docente ritiene, anch'egli con pronunciamento assai critico, di vedere “*il Liceo Classico*” in diversi aspetti “*come una istituzione moritura nel breve termine*”, in quanto sottoposto alla spinta di quella concezione di società liquida ora assai diffusa. L'assetto segmentato in materie dei saperi attualmente oggetto di studio nell'ambito umanistico inoltre soffre la presenza delle discipline Stem. Il docente quindi esprime la preoccupazione che siano infine il greco e il latino a soccombere. A suo avviso occorrerebbe riformulare quella visione “*nominalistica*” che ancora vuole contrapporre “*le discipline che studiano la vita della materia con le discipline che studiano la materia della vita*” al fine di poter considerare che quanto oggi viene definito come “*i grandi classici del passato*” ancora può dare “*un forte contributo alla crescita dei ragazzi*”<sup>22</sup>.

Assai interessante resta infine l'intervento della studentessa, peraltro caporedattrice del giornale studentesco d'istituto. Il suo richiamo è al concetto di *scholé* inteso come “libero tempo da dedicare alle occupazioni piacevoli” in un contesto, la scuola, in cui ella riconosce di aver “imparato tantissimo” e di aver “fatto tantissima fatica”, ma soprattutto e positivamente, anche d'aver imparato ad “interfacciarsi” con i compagni. C'è una idea di vita che cresce e matura nella visione di questa studentessa che riconosce l'importanza dell'incontro con i docenti e la necessità di sviluppare una coscienza critica, ma soprattutto dell'imparare “*perché è bello*”; la “*scuola*” infatti per lei esiste quando “*trasmette la bellezza del sapere*” e “*dell'imparare*”. Va precisato, per meglio chiarire queste asserzioni, che la ragazza termina il suo intervento con una citazione dal noto film *L'attimo fuggente*, ove una particolare gestione della classe entusiasma gli studenti<sup>23</sup>.

5a. Nella sequenza degli interventi le segmentazioni d'approccio tematico finora espresse vengono infine assai estese dai contributi del docente universitario presente, Adolfo Scotto Di Luzio<sup>24</sup>. Purtroppo,

<sup>21</sup> Cfr. Docente Elisa Mascellani, *Intervento*, in Fondazione Anna Kuliscioff, Convegno, cit., (*inizio intervento ad ore 1 e minuti 36*).

<sup>22</sup> Cfr. Docente Giovanni Spontoni, *Intervento*, in Fondazione Anna Kuliscioff, Convegno, cit., (*inizio intervento ad ore 1 e minuti 43*).

<sup>23</sup> Cfr. Studentessa Benedetta Rolleri, *Intervento*, in Fondazione Anna Kuliscioff, Convegno, cit., (*inizio intervento ad ore 1 e minuti 54*).

<sup>24</sup> Cfr. Adolfo Scotto di Luzio, *Cosa resta della Scuola senza Giovanni Gentile*, in Fondazione Anna Kuliscioff, Convegno, cit., (*inizio intervento a minuti 28*).

come già indicato, anche i molti e significativi aspetti del suo contributo non hanno potuto essere discussi adeguatamente *nel format comunicativo utilizzato di convegno a bassa interattività*; un chiaro limite di questa interessante iniziativa.

Questo relatore dapprima invita a riflettere su cosa stia restando dell'idea di scuola di Gentile quando, come oggi accade, le convinzioni alla *“base della sua idea di formazione”* hanno smesso di *“operare”* e vengono *“relegate ai margini di un sistema”* che oggi *“pensa di funzionare sulla base di altri presupposti”*, ovvero *“per intenderci”* quelli di *“natura economica”*. Infatti, rileva il relatore, con valutazione assai negativa, nell'odierno contesto l'educazione viene giustificata e legittimata esclusivamente *“alla luce della categoria fondamentale dell'impiegabilità”*, ovvero il *“problema della istruzione assume un rilievo”* in quanto può garantire *“una qualificata inserzione dei giovani all'interno del mondo professionale”*.

Alcuni passaggi dell'intervento sembrano poi adombrare una sorta di giustificazionismo nello spiegare per quali ragioni Gentile aderisse al Fascismo, ovvero l'idea che il Fascismo emergesse nella scena politica italiana come *“l'ultima grande occasione”* che si offriva al Paese *“di tirarsi fuori da quella palude nel quale il Paese era sprofondato”*.

Non a caso si sostiene che l'adesione di Gentile al Partito Fascista fosse stata a suo tempo possibile in quanto condizionata dall'idea che *“si potesse aderire al fascismo nel momento in cui il fascismo”* prometteva *“di non essere più un'organizzazione politica di parte”* ma tendeva a coincidere con il *“corpo della nazione”*. In sostanza, si rileverebbe una discordanza fra il fascismo risorgimentale di Gentile ed il fascismo storico-politico che infine emergerebbe ai tempi dell'assassinio di Matteotti<sup>25</sup>.

Per quanto riguarda in modo specifico la riforma della scuola (fatta salva una nutrita e dotta serie di rimandi storico-culturali, collegati alle valutazioni di esponenti culturali e politici d'epoca), si sostiene da parte del relatore che infine si andò a licenziare *“in pochi mesi”* i vari provvedimenti ora definibili come Riforma Gentile anche considerando che una eventuale rinuncia di Gentile avrebbe creato *“scompiglio”* e contrastanti reazioni, mentre portare a compimento i provvedimenti (anche in presenza delle turbolenze create dall'assassinio di Matteotti), avrebbe permesso nel tempo di fare maturare *“i frutti della riforma”* stessa.

<sup>25</sup> *Ivi*, intervento minuti 42.

Questo provvedimento rappresentava il punto più alto di “*quel movimento culturale italiano*” dei primi del novecento in cui si era “*incarnata un'idea di alta cultura borghese*”. Si trattava in sostanza di un “*progetto storico-culturale*” che avrebbe dovuto produrre un cambiamento nella visione degli italiani e di “*un progetto di formazione*”, ovvero “*un grande movimento di civiltà*” riferito ad una trasformazione del “*carattere*” e della “*società*” degli italiani.

Infine, facendo cenno ad una nutrita serie di eruditi dati storico-politici e di riferimenti ad autori che nel tempo si sono occupati di queste problematiche, si propongono alcune riflessioni finali.

Scotto Di Luzio considera importante giungere ad una piena comprensione della Riforma Gentile, per il quale la scuola era “*un ambito istituzionale che funziona sulla base di principi propri*” e che “*non sono compatibili con i principi che reggono il funzionamento*” di altre sfere sociali. Infatti la scuola legata alla visione di Gentile agisce nell’ambito generale di una “*autonomia della sfera culturale*” e rappresenta una “*istituzione*” che si regola sulla base di suoi specifici principi che non abbisognano di “*una sorta di legittimazione*”, ricavata da altri contesti sociali quali il mercato del lavoro o le esigenze socio-economiche presenti nella società<sup>26</sup>.

5b. Alcune delle tesi prima ricordate vengono poi riprese nell’intervento conclusivo di Scotto Di Luzio che insiste su particolari aspetti formativi. In sostanza si tratta in questa nostra attuale realtà di individuare quali possono essere “*i contenuti culturali di cui si deve nutrire la crescita delle persone*”. In questo contesto matura il problema del linguaggio nella scuola, non tanto nel quadro delle sue manifestazioni (... film, romanzi, poesie, fumetti ...), ma all’interno della finalità di “*acquisire altre esperienze*” per “*entrare in contatto con altri mondi*” in un “*momento di fioritura della vita individuale*”. Questi sono i termini in cui si manifesta “*fondamentalmente*” il problema della scuola.

Certamente, riconosce il relatore, nelle dimensioni assunte nel passato il Liceo Classico di Gentile era una scuola selettiva, tuttavia non perché teneva fuori i figli del proletariato, che mai comunque ci sarebbero andati, ma per il fatto che selezionava anche “*i figli dei ricchi*” considerando che “*nascere ricchi non bastava per esercitare la funzione dirigente*”. “*Questa*” egli aggiunge “*è stata la scommessa*” formativa legata alle scelte di Gentile. In sostanza il compito della scuola

<sup>26</sup> *Ivi*, intervento ore 1 e minuti 02.

gentiliana non era quello di “*trasformare la società, ma era far sì che le classi dirigenti fossero minimamente decenti*”. Si intendeva dunque evitare, da parte di Gentile, che i ricchi, per il fatto stesso di essere tali, “*potessero pretendere di occupare, senza passare al vaglio di una rigorosa selezione culturale, i posti di comando cui erano comunque destinati dalla struttura rigida della società*”.

La conclusione del relatore è infine lapidaria ed assai discutibile: oggi, in un contesto in cui molteplici sono ancora “*gli scogli contro i quali la vita della stragrande maggioranza persone va sostanzialmente a schiantarsi*”, la visione della negatività della Riforma Gentile viene a rappresentare “*un fantoccio polemico ad uso e consumo della scuola della diseguaglianza*” che ancora permane<sup>27</sup>.

#### 4. Le procedure generative di contenuti con ChatGPT

In questo caso abbiamo direttamente interrogato ChatGPT, una tecnologia di ricerca, informazione e concettualizzazione di Intelligenza Artificiale che (apparentemente) sembrerebbe riassumere in sé le caratteristiche da tempo attribuite tanto all’intellettuale, quanto al ricercatore o all’insegnante. In sostanza si tratta della capacità di ricercare aspetti culturali di qualificata importanza e della capacità di riproporli, rielaborati, in una relazione efficace con coloro che intendono conoscerli ed utilizzarli<sup>28</sup>.

Sono note le varie tematiche generali che oggi agitano, tanto in modo entusiasta, quanto in modo critico, l’utilizzo di questo strumento. In questa sede viene riportata una diretta esplorazione, ovviamente senza alcuna pretesa di esaustività.

Interagire con ChatGPT è davvero piacevole; ci si relaziona, come vecchi amici, attraverso domande in una simulazione di dialogo, che infine sembra quasi ricreare una familiarità personale e culturale consapevole<sup>29</sup>. Così infatti si chiuderà la nostra interazione, dopo la nostra

<sup>27</sup> Cfr. Adolfo Scotto di Luzio, *Conclusioni*, in Fondazione Anna Kuliscioff, *Convegno*, cit., (*intervento di conclusione ad ore 2 e minuti 04*).

<sup>28</sup> È stata utilizzata, nel periodo fine agosto/inizi settembre 2023 la versione 3.5, di ChatGPT, unica (allora) aperta alla libera utilizzazione da parte degli utenti senza necessità di abbonamento alcuno.

<sup>29</sup> Siamo consapevoli che, giorno dopo giorno, queste tecnologie riarticolano nel profondo il loro funzionamento. In questo caso, abbiamo realizzato una esplorazione di primo impatto, utilizzando alcune preliminari guide all’uso di questo strumento disponibili sulla Rete, tenendo conto che si tratta di un campo di ricerca tecnico-

ultima domanda: “Sono qui per aiutarti. Se hai ulteriori domande in futuro, non esitare a chiedere. Buona giornata”.

Nel considerare l'insieme delle risposte ottenute nel dialogo svolto, mi sembra giusto sottolineare l'equilibrio (ma potremmo anche dire la reticenza) che questo strumento esprime nell'argomentare le informazioni che fornisce.

Il quesito di partenza posto a ChatGPT era formulato nei seguenti termini: “*Quali possono essere considerati, nella situazione attuale, gli elementi positivi e negativi della Riforma della Scuola realizzata da Giovanni Gentile alcuni decenni or sono in Italia?*”.

A partire da questo quesito, sono state attivate altre ripetute interazioni intese ad approfondire, di passo in passo, le problematiche connesse alle domande formulate.

Rispetto al quesito di partenza, gli elementi positivi che ChatGPT ha individuato riguardano la standardizzazione dell'istruzione, in un sistema uniforme e centralizzato, inteso a garantire un livello minimo di istruzione in tutto il paese, il conseguente aumento dell'accesso all'istruzione anche da parte di studenti con background meno privilegiato ed infine, tramite l'enfatizzazione dell'insegnamento della storia, della cultura e della lingua italiana, il consolidamento di un senso di identità nazionale e di coesione culturale nel nostro paese.

Sul versante opposto della negatività di questa riforma e dei provvedimenti connessi, ChatGPT ritiene di considerare invece la creazione di un sistema educativo fortemente centralizzato e controllato dallo Stato che, limitando la flessibilità e l'autonomia delle scuole e degli insegnanti potrebbe aver impedito l'adattamento alle esigenze locali e alle metodologie innovative. Ciò avrebbe comportato ostacolo nella diversificazione delle offerte educative, chiudendo la possibilità di perseguire itinerari individualizzati. Questo dimostrerebbe una evidente politicizzazione della scuola, in schemi condizionati dall'esterno di essa.

Dal punto di vista formativo, ChatGPT infine fa cenno (in modo assai generale) al fatto che alcuni critici sostengono che la riforma abbia

culturale in continua evoluzione e che, data la sua complessità, quest'ambito meglio si presterebbe all'organizzazione di ricerche plurime e collettive. Fra i molti, un riferimento di base, (scheda illustrativa e rinvio ad intervento esplicativo su *YouTube*): M. Montemagno, *ChatGPT in Italiano: come usarla per Studio e Lavoro* (ultima consultazione in data 23 agosto 2023).

messo troppa enfasi sulla memorizzazione e sull'apprendimento formale, a discapito di approcci pedagogici più interattivi e centrati sullo studente.

Quando sollecitato, con esplicita domanda, ad esprimere un suo “personale” parere sulla Riforma Gentile, ChatGPT esprime cautamente anche un suo pensiero: *“In definitiva la Riforma della Scuola di Gentile ha avuto un impatto significativo sulla struttura e sulla natura dell'istruzione in Italia”*. Tuttavia, si aggiunge, *“le valutazioni dei suoi aspetti positivi e negativi possono variare in base all'ottica personale e alle opinioni sull'istruzione”*.

Solo insistendo sul tema, con domande ancora più precise, ChatGPT sembra infine esprimere finalmente una sua opinione in merito alla Riforma Gentile, comunque ripresa da valutazioni esterne: *“La Riforma Gentile è generalmente considerata negativa nella prospettiva dei principi democratici, della libertà accademica e della diversità di pensiero”* e così aggiunge: *“Questo giudizio è basato sulla natura autoritaria del regime fascista in Italia e sugli obiettivi politici ed ideologici della riforma”*.

Appare evidente come questa ripetuta tipologia di risposte risulti fondamentalmente descrittiva, rivelando in questo strumento tecnologico una inclinazione, a nostro avviso, più opportunistica che motivatamente critica. Tuttavia ChatGPT, assai prudentemente, consiglia anche di consultare opere di storici, politologi e esperti di storia dell'istruzione italiana (di cui a richiesta fornisce brevi elenchi) per ottenere valutazioni più dettagliate e informate sulla Riforma Gentile.

ChatGPT spiega infine che le sue risposte *“non si basano su valutazioni personali o su riferimenti specifici a testi”*, bensì vengono *“generate in base ad una conoscenza linguistica e concettuale acquisita attraverso l'addestramento su una vasta gamma di testi pubblici e disponibili alla (sua) data di conoscenza”*, ovvero alla sua versione<sup>30</sup>.

Resta comunque da considerare che ChatGPT non appare nascondere la complessità dei problemi istituzionali ed educativi che coinvolgono i percorsi di apprendimento e la scuola. Ad una precisa interrogazione sui provvedimenti che, in ordine di importanza, sarebbero necessari per garantire, oggi, un sistema educativo adattabile, inclusivo ed efficace per i ragazzi e le ragazze, il ChatGPT pensiero così si struttura:

<sup>30</sup> Questa modalità funzionale (sostanzialmente generica) è probabilmente connessa alle problematiche (ancora non risolte) legate all'uso senza pagamento alcuno dei diritti d'autore o di consultazione delle opere attualmente in corso.

“Un sistema educativo efficace e adattabile richiede un approccio a lungo termine, un impegno costante per l'innovazione e la capacità di adattarsi ai cambiamenti sociali, tecnologici ed economici”. In sostanza ChatGPT si richiama, in modo assai generale, ai numerosi campi d'azione già oggetto del dibattito specifico attuato nell'ambito della Scienza dell'Educazione.

### 5. Conclusioni plurime

Certamente l'itinerario di ricerca che abbiamo utilizzato non esaurisce le possibilità di scavo e riflessione, oggi possibili, sulla Riforma Gentile e sul suo significato nella storia della scuola e della società italiana. Non abbiamo ovviamente raggiunto l'intero mondo delle informazioni e riflessioni disponibili in rete su Gentile. Tuttavia, si trattava di muoversi con modalità di ricerca appropriate nell'abbondanza degli strumenti tecnologici moderni, badando bene a non lasciarsi risucchiare nel diffuso e banale chiacchiericcio informativo attuale. Non a caso un noto e contemporaneo autore ha scritto che “in un mondo alluvionato da informazioni irrilevanti, la lucidità è potere”<sup>31</sup>. Essenziale risulta quindi concorrere a creare per le persone (studenti, docenti, ricercatori e studiosi) momenti tanto personalizzati quanto collettivi di approfondimento, critica ed interazione.

In questa direzione utile assai potrebbe essere l'utilizzazione in dimensione collettiva di quegli strumenti tecnologici individuati come *Aule immersive* oppure come *Metaverso*<sup>32</sup>. Più in generale, tuttavia, per consolidare una via di lucidità intellettualmente moderna in questa attuale temperie sociale e comunicativa si rende davvero necessaria anche una nuova atmosfera culturale, da realizzare con i tratti critici e creativi di un nuovo e problematico *Umanesimo Digitale*<sup>33</sup>.

<sup>31</sup> Y. N. Harari, *21 lezioni per il XXI secolo*, Firenze-Milano, Giunti-Bompiani, 2019, p.7.

<sup>32</sup> Si veda, fra i molti e suggestivi siti Web, <https://www.imparadigitale.it/>

<sup>33</sup> Cfr. A. Giannone, *Umanesimo digitale. Trasformazione digitale e antologia dei valori umani. Un approccio umano-centrico nel rapporto con i giovani e con la vita delle persone*, Roma-Bari, Laterza, 2023.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XVI, n. 20, luglio – dicembre 2023, pp. 111-125

## **1923: La Réforme de l'Enseignement secondaire en Italie**

Michel Ostenc

Le philosophe Giovanni Gentile avait promis de faire « peu d'écoles, mais bonnes ». Comme ministre de l'Instruction publique, sa première préoccupation fut d'en réduire le nombre. Trop d'établissements et trop d'élèves constituaient le fléau de l'Italie moderne, le flot de diplômés représentant un élément de trouble et d'agitation sociale, une menace pour la paix intérieure<sup>1</sup>. Pour y remédier, Gentile préconisait un examen d'Etat instaurant un contrôle sévère à l'entrée et à la fin des études secondaires. Le gymnase restait le seul établissement habilité à dispenser un enseignement de premier cycle<sup>2</sup>. La scolarité y était divisée en deux niveaux de 3 et 5 ans. Le cycle inférieur comportait des enseignements d'italien, de latin, d'histoire, de géographie, de mathématiques et d'une langue vivante. On abordait l'étude du grec au cycle supérieur. La suppression des sections modernes ouvertes par la loi Credaro du 21 juillet 1911 confirmait la vocation exclusivement classique du Gymnase. La seule concession moderne était l'introduction d'une langue vivante qui n'existait qu'au lycée jusque-là. Cette innovation va profiter à l'anglais, à cause de l'importance économique que l'on prêtait au monde anglo-saxon. En histoire, Gentile préconisait l'étude des civilisations, s'opposant à la conception des spécialistes qu'il jugeait figée dans son abstraction. L'étude de Rome pendant les trois premières années du gymnase portait sur les institutions de la période des rois et sur l'organisation de la République, sans négliger aucun aspect de la civilisation: magistrature, armée, vie familiale, esclavage, coutumes et religions. La réforme procédait à des germes de chaires en estimant que l'élève avait tout à gagner de la diminution du nombre des ses enseignants. Au premier cycle de l'enseignement secondaire, ces jumelages concernaient les chaires

<sup>1</sup> H. Goy, *La politique scolaire de la nouvelle Italie*, Paris, p. 215.

<sup>2</sup> Regio Decreto, 6 mai 1923, n°1054, Titolo I: *Dell'istruzione media*, Capo III: *Dell'istruzione classica*, Art. 40, in: « Gazzetta ufficiale », n° 129, 2 juin 1923.

d'italien et de latin ainsi que celles des disciplines scientifiques.

La réforme supprimait l'École technique qui accueillait indistinctement tous les enfants ne pouvant fréquenter les établissements de premier cycle de l'enseignement secondaire au sortir de l'école primaire. L'École technique qui rassemblait des élèves très dissemblables ne pouvait que déplaire à Gentile dont la pédagogie faite de concepts philosophiques se scandalisait d'une situation imposée par des contraintes matérielles. L'École technique pouvait se dilater suivant les années avec des enseignants non titulaires en se soustrayant à toute norme ministérielle<sup>3</sup>. Gentile la remplaça par une École complémentaire conçue comme un prolongement de l'enseignement primaire<sup>4</sup>. Cet établissement orientait ses élèves vers des enseignements de type professionnel: école d'apprentissage, école industrielle ou école préparatoire à l'Institut commercial qui dépendaient du ministère de l'Économie nationale<sup>5</sup>. L'École complémentaire préparait aussi ses élèves à l'Institut d'Art<sup>6</sup>. Elle délivrait une licence technique qui ne donnait accès qu'à des emplois subalternes de l'administration publique ou communale et dans de petites.

La réforme créait un cours inférieur à l'Institut technique qui en était dépourvu<sup>7</sup>. Il était destiné à former des employés, mais conduisait aussi au second cycle de l'Institut technique et au lycée scientifique. Cet établissement dispensait une culture humaniste avec un enseignement de latin, comme le cours inférieur d'une École normale primaire rebaptisée Institut magistral; mais ils étaient inaccessibles à la majeure partie des élèves issus de l'école primaire qui devaient se contenter de l'École complémentaire. Les inscriptions scolaires de l'automne 1923 traduisaient le souci de la réforme de débarrasser l'enseignement secondaire de la foule d'élèves qui n'étaient pas destinés à poursuivre leurs études au niveau supérieur. Il y avait 13 284

<sup>3</sup> G. Gentile, 16 novembre 1923, Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, « Levana », septembre-octobre 1923, n°5.

<sup>4</sup> Regio Decreto, 6 mai 1923, n°1054, Titolo I: *Dell'istruzione media*, Capo II: *dell'istruzione complementare*, Art. 34, in: « Gazzetta ufficiale », n° 129, 2 juin 1923.

<sup>5</sup> Regio Decreto, 31 octobre 1923, n° 2583, Art. 3 et 6; Regio Decreto, 15 mai 1924, n° 749.

<sup>6</sup> Regio Decreto, 31 décembre 1923, n° 3128, Art. 65, in "Bollettino del Ministero della Pubblica Istruzione", 29 janvier 1924 entreprises commerciales.

<sup>7</sup> Regio Decreto, 6 mai 1923, n°1054, Titolo I: *Dell'istruzione media*, Capo 4°: *Dell'istruzione tecnica*, Art. 45-51.

places seulement en 1<sup>o</sup> année de gymnase, 5 155 en 1<sup>o</sup> année de l'Institut technique, 4 904 en 1<sup>o</sup> année de l'Institut magistral, mais 24 870 en 1<sup>o</sup> année d'École complémentaire. En fait, le premier cycle de l'enseignement secondaire comportait deux catégories d'établissements: les uns de caractère classique conduisaient au degré supérieur et les autres, modernes, n'offraient que des possibilités limitées<sup>8</sup>.

Le lycée classique restait l'établissement essentiel du second cycle. Il devait être un institut de culture humaniste qui préparait aux professions libérales et aux hautes charges de la vie publique. Ses enseignements dispensaient une connaissance des grandes entreprises humaines dans l'histoire et initiait les élèves à une civilisation moderne qui résidait dans une profonde communion des esprits et dans une prise de conscience de la personnalité propre de l'individu. Le lycée classique formait un homme moral qui avait sa place dans l'Histoire. Pour affirmer sa vocation à préparer les élèves aux études supérieures, il insistait sur l'enseignement des lettres italiennes, latines et grecques. En 3<sup>o</sup> année, la philosophie était un moyen de dépasser les connaissances pour s'adonner à une réflexion sur les grands problèmes de l'humanité. Grâce à elle, l'élève forgeait sa liberté de pensée conformément aux lois intimes de l'esprit. L'histoire se voyait adjoindre l'économie politique et l'histoire de l'art. Le lycée classique conduisait à la « maturité » qui donnait accès à toutes les Facultés universitaires. Gentile réalisait dans cet établissement son idéal pédagogique d'une communauté d'élite dans un cadre propice au maniement des idées générales et à l'élévation de l'esprit. Par contre, les disciplines scientifiques et mathématiques dominaient un « lycée scientifique » qui conduisait à un « maturité » ne donnant accès qu'aux seules Facultés des Sciences et de Médecine chirurgie; mais cet établissement ne drainera que les plus mauvais élèves des gymnases et, loin d'assurer la promotion des meilleurs éléments des classes populaires, il servira de refuge aux plus médiocres fils de famille rebutés par les exigences du lycée classique. Souvent privé de local propre et d'enseignants spécialisés, le « lycée scientifique » ne sera en fait qu'une section de deuxième zone du lycée classique.

La création du lycée de jeunes filles ne portait pas atteinte à la mixité de l'enseignement secondaire. Elle était destinée à lutter contre le gonflement des effectifs féminins dans ces établissements.

<sup>8</sup> H. Goy, *La politique scolaire de la nouvelle Italie*, ... cit. p. 230.

L'enseignement d'une durée de trois ans associait aux disciplines traditionnelles de littérature, histoire et philosophie, des notions pratiques de Droit, de dessin et d'économie domestique. Le même professeur enseignait l'histoire, la géographie, la philosophie du Droit et l'économie politique, cette chaire était la clé de voûte d'un établissement sans latin ne donnant accès à aucune étude supérieure. Immédiatement critiqué, le lycée féminin n'aura pas les faveurs du public: 11 ou 12 établissements furent créés en 1923; mais en 1926-1927, ils n'étaient plus fréquentés que par 113 élèves, alors que les Cours supérieurs de l'Institut technique, les lycées classiques et scientifiques en comptaient 14 018. Le lycée féminin fut supprimé en 1928<sup>9</sup>. La réforme imposa une sélection sévère aux Ecoles normales qui perdirent 21 000 élèves. A Gênes, l'Ecole normale féminine « Lambruschini » comptait 798 élèves dans 24 classes et la « Daneo » 588 élèves dans 19 classes. L'unique Institut de magistère qui les remplaça ne conserva que 630 élèves dans 3 classes parallèles pour les 4 années du Cours inférieur et pour les 3 années du Cours supérieur, soit 18 classes au lieu de 43. Les élèves admises à la 2<sup>o</sup> et 3<sup>o</sup> classe purent poursuivre leurs études mais en rattrapant à la hâte 2 années d'enseignement de latin et d'humanités classiques pour affronter les épreuves de leur examen d'habilitation. A la rentrée scolaire de 1923, une sélection rigoureuse fut appliquée à l'entrée en 1<sup>o</sup> classe du Cours inférieur de l'établissement de Gênes où 105 places étaient disponibles pour 166 candidates.

La réforme porta un coup sévère à l'Institut technique en le privant des sections d'agronomie et d'industrie transférées au ministère de l'Agriculture et de l'Economie nationale<sup>10</sup>. Il perdit surtout ses « sections de physique et mathématiques » qui faisaient sa réputation. Il fut transformé en établissement d'enseignement humaniste et technique, avec du latin dans ses deux sections d'Arpentage et de comptabilité. L'Institut technique conférait une habilitation qui ne donnait accès qu'aux seuls Instituts supérieurs des Sciences économiques et commerciales. Dans l'esprit du ministre, l'Institut technique devait désengorger le lycée classique en dispensant une formation nécessaire aux emplois de comptable et d'ingénieur. La conception gentilienne de l'Instruction publique excluait la formation professionnelle de

<sup>9</sup> F. Alemanni, *Il liceo femminile*, in: Ministero dell'Educazione Nazionale, *Dalla riforma Gentile alla Carta della scuola*, Firenze, Vallecchi, 1941, p. 188-194.

<sup>10</sup> Regio Decreto, 27 août 1923, n° 1964.

l'enseignement secondaire, mais englobait celle des Arts<sup>11</sup>. Les Ecoles et Instituts d'Art associaient des enseignements artistiques et de culture générale sans latin au travail en atelier<sup>12</sup>. Ils conféraient après 8 années d'études une habilitation artistique qui donnait accès aux Ecoles d'ingénieurs. Le lycée artistique, lui aussi dépourvu d'enseignement de latin, conduisait après 3 ans d'études de second cycle à une maturité artistique donnant accès aux Instituts Supérieurs d'Architecture, à l'Académie des Beaux-Arts et à l'examen d'habilitation au professorat de dessin.

Les nouveaux programmes de l'enseignement secondaire étaient organisés en fonction des examens qui couronnaient chaque cycle d'études et ils assignaient une mission propre à chaque type d'études. Il existait des examens d'admission permettant l'accès en 1<sup>o</sup> année d'un institut, d'une école ou d'un cycle d'enseignement. L'examineur devait s'assurer de la qualité du mode d'expression du candidat, de sa capacité de compréhension et de l'intérêt qu'il manifestait pour les études<sup>13</sup>. Les épreuves d'admission à l'enseignement secondaire étaient communes aux candidats à la 1<sup>o</sup> année, mais les jurys étaient différents, comprenant des enseignants des classes où les candidats aspiraient à être promus et d'un représentant seulement du cycle d'études qu'ils venaient d'achever. Un examen d'aptitude était exigé de tout candidat à l'entrée dans un établissement scolaire public au cours d'un cycle d'études et il prenait la physionomie d'un concours puisqu'il était fonction des places disponibles. Enfin, l'examen de licence conférait un diplôme de fin d'études de l'Ecole complémentaire et du lycée féminin. Les jurys d'examen siégeaient au chef lieu de province pour l'habilitation technique et au chef lieu de région pour l'habilitation pédagogique. La principale innovation de la réforme concernait les examens d'Etat organisés par le ministère à l'extérieur des établissements fréquentés par les candidats<sup>14</sup>. Pour la « maturité classique », les jurys étaient présidés par un professeur d'université. Ils comprenaient le proviseur du lycée où siégeait l'examen, des professeurs de lycée et une personnalité extérieure. A partir de juillet

<sup>11</sup> R. Sani, *La Storia dell'Arte come disciplina scolastica. Dal primo Novecento al secondo dopoguerra*, Macerata, Eum, 2022, p. 38-52.

<sup>12</sup> Regio Decreto, 31 décembre 1923, n° 3123 « Bollettino della Pubblica Istruzione », 29 janvier 1924.

<sup>13</sup> Regio Decreto, 14 octobre 1923, n°2345, p. 24.

<sup>14</sup> Regio Decreto, 14 octobre 1923, n° 2345.

1924, les jurys d'examen siégèrent dans 40 villes pour la « maturité classique » et dans 20 villes pour la « maturité scientifique ». Le tiers des commissaires appartenait à l'enseignement supérieur, les autres enseignaient au lycée.

Le but de l'Ecole complémentaire était de former un élève capable d'exercer sa fonction de citoyen, son métier d'artisan, de petit commerçant ou d'employé. Il devait s'exprimer dans la langue nationale et la comprendre, avoir connaissance d'un monde qui s'exprimait dans les grands esprits, un monde riche d'intérêts divers, d'idées et de sentiments<sup>15</sup>. Les programmes de l'Ecole complémentaire comportaient des enseignements de langue italienne, d'histoire, de géographie, d'arithmétique et surtout de comptabilité, sténographie et dactylographie. Elle ne conduisait à aucun enseignement et suscita de vifs mécontentements dès la rentrée scolaire d'octobre 1923. La transformation de l'Ecole technique en Ecole complémentaire privait les habitants des petites villes de toute préparation véritable à l'Institut technique<sup>16</sup>. Les programmes du Gymnase étudiaient en 1<sup>o</sup> année la mythologie romaine et la géographie physique de l'Italie, les *Promessi sposi* de Manzoni, *La Locandiera* de Goldoni, l'enfance et la jeunesse d'Alfieri, la syntaxe de la langue italienne. Ils maintenaient la séparation traditionnelle entre l'histoire ancienne au Gymnase et l'histoire médiévale et moderne au lycée. Ce choix se justifiait, les élèves du Gymnase étudiant le latin dès la 1<sup>o</sup> classe et le grec à partir de la 4<sup>o</sup>. Ils étaient donc en mesure de comprendre les civilisations de l'Antiquité depuis l'Orient ancien jusqu'au monde romain. Les prescriptions ministérielles insistaient sur l'histoire des idées et des institutions au détriment d'arides nomenclatures énumérant d'interminables listes de faits et de dates. Les programmes d'enseignement de l'Institut magistral préconisaient une réinterprétation de la didactique qui ne situait plus le moment éducatif dans la transmission d'une connaissance, mais dans le désir de l'acquérir. L'enseignant ne pouvait éveiller cet intérêt qu'en le suscitant chez l'élève par l'étendue de sa culture. Les disci-

<sup>15</sup> Regio Decreto, 14 octobre 1923, n° 2345, *Approvazione degli orari e dei programmi per le Regie scuole medie* « Gazzetta ufficiale », 14 novembre 1923, Supplemento al n° 267, p. 2.

<sup>16</sup> M. Ostenc, *L'insuccesso della scuola complementare nella riforma Gentile e l'esempio della scuola Usodimare di Genova* « Studi di storia dell'educazione » IV, n° 2, avril-juin 1984, p. 3-20.

plines littéraires entraient largement dans les programmes. Le latin et les études classiques devaient permettre au futur instituteur de tirer une « nouvelle puissance spirituelle » de la lecture des grands classiques de l'Antiquité.

Les programmes d'italien au lycée classique étaient d'un haut niveau. Les élèves de la 1<sup>o</sup> classe étudiaient les aspects esthétiques de l'œuvre de Dante et la pensée médiévale, ainsi que les écoles de rhétorique du Moyen Age. Ils devaient connaître les poètes toscans et siciliens. On leur demandait également l'étude d'une œuvre par siècle: un chant entier de *L'Enfer* de Dante, le *Décameron* de Boccaccio pour le XV<sup>o</sup> siècle et le *Morgant* de Pulci pour le XVI<sup>o</sup> siècle. Les programmes de latin comprenaient *La Germanie* de Tacite les poèmes lyriques de Catulle et d'Horace, les *Adelphes* de Terence et d'autres auteurs latins jusqu'à Cicéron. L'enseignement du grec se faisait dans l'*Illiadé* et l'*Odyssée* d'Homère, dans des comédies d'Aristophane et dans quelques passages de l'œuvre historique de Xénophon. Les programmes de la 2<sup>o</sup> année du lycée classique étaient tout aussi difficiles. Les cours d'italien insistaient sur la renommée universelle de la *Jérusalem délivrée* du Tasso et du *Roland furieux* de l'Ariosto dans la critique littéraire du XVII<sup>o</sup> siècle, puis ils s'attardaient sur les polémiques littéraires du XVIII<sup>o</sup> siècle. La liste des auteurs était impressionnante de Michel Ange et Benvenuto Cellini jusqu'à Galilée, sans oublier Machiavel et Giordano Bruno. Les élèves de la II<sup>o</sup> classe devaient eux aussi connaître parfaitement une œuvre littéraire par siècle étudié, celle de Dante étant inévitable. Ils étudiaient les caractères esthétiques des principaux auteurs latins: Catulle, Tibulle, Propertius et Ovide. Les programmes mentionnaient également la civilisation romaine et les textes latins empruntés aux œuvres philosophiques de Cicéron donnaient à la pensée grecque ses lettres de noblesse romaines. L'étude du lyrisme de la littérature grecque accompagnait l'histoire des cités helléniques pour leur indépendance dans Hérodote. Les programmes d'italien de la III<sup>o</sup> classe du lycée classique mentionnaient une vingtaine d'auteurs. Le retour à Dante avec la 3<sup>o</sup> partie de la *Divine comédie*. La gloire de Dieu y resplendissait dans la joie, la lumière et l'harmonie du *Paradis* qui contrastaient avec le réalisme de l'*Enfer* et la prière mélancolique du *Purgatoire*. Les autres textes étaient empruntés à la littérature italienne des XVIII<sup>o</sup> et XIX<sup>o</sup> siècles. Les *Odi* de Giuseppe Parini s'inspiraient de préoccupations morales. Les *Canti* avaient assuré la renommée de Leopardi; mais les lycéens

n'en étudiaient que les premiers poèmes qui étaient d'inspiration morale et patriotique. Les poésies satyriques de Giuseppe Giusti critiquaient enfin la société italienne pré-risorgimentale et entretenaient le sentiment national contre l'Autriche. Les programmes de latin de la III<sup>e</sup> classe du lycée classique insistaient surtout sur les « *Satires* » et sur les *Épîtres* d'Horace qui évoluaient d'une verve ironique et d'un réalisme pittoresque vers un Art poétique. La prédilection des instructions ministérielles pour les auteurs classiques se confirmait avec le choix du livre X du *De institutione oratoria* de Quintilien. Les auteurs latins au programme affichaient la morale épicurienne des honnêtes gens de l'époque d'Auguste, en se montrant aussi critique pour les comédies de Plaute que pour le stoïcisme de Sénèque. L'enseignement du grec mettait enfin l'accent sur *Œdipe roi* de Sophocle, sur les *Idylles* de Théocrite et sur le *Criton* de Platon.

L'étude des textes était toujours précédée d'un encadrement historique qui négligeait les faits et les dates au profit de la pensée, des institutions, de l'art et de la civilisation; mais les luttes politiques et la dénonciation de l'occupation étrangère servaient souvent de toile de fond à cette introduction. Les programmes privilégiaient l'esthétique de la forme sur le contenu de l'œuvre, l'étymologie sur la rêverie littéraire, l'art poétique de préférence au lyrisme, l'harmonie des vers et la pureté de la langue plutôt que la finesse de l'analyse psychologique des sentiments. Les programmes expliquaient la naissance de l'Humanisme en Italie par une nouvelle conception de l'Histoire qui ne se satisfaisait plus d'une répétition immuable de l'Antiquité. L'action politique, le travail et la gloire devenaient plus conformes à la dignité de l'homme que l'ascèse stérile ou la solution monastique. La vigueur de l'humanisme civique et l'amour de la rhétorique conduisaient les auteurs du XVI<sup>e</sup> siècle à se prononcer sur la légitimité de la traduction des *Écritures*, sur le rôle des dialogues du *Courtisan* dans la formation de l'homme accompli. On passait sous silence les pièces populaires de la *commedia dell'Arte* et on saluait chez Goldoni la réapparition de la comédie écrite. Les programmes accordaient une large place à un romantisme tourné vers l'exaltation patriotique, mais entretenaient aussi le sens de la concorde entre les peuples. Il appartenait aux professeurs de choisir parmi leur vaste énoncé les thèmes qu'ils souhaitaient enseigner à leurs élèves. Ils devaient étudier directement les textes des grands auteurs en se dispensant d'un recours aux manuels scolaires. A cet égard, la réforme augmentait sensiblement la liberté didactique et

intellectuelle des enseignants. Le professeur d'italien, latin et grec apparaissait comme une figure de proue parmi eux<sup>17</sup>.

La réforme procédait à des jumelages de chaires, la plus importantes associant l'histoire à la philosophie au lycée classique, l'histoire à la philosophie et à la pédagogie à l'Institut magistral. Ces géminations étaient encore plus étendues dans les disciplines scientifiques. Elles permettaient de diminuer le nombre d'enseignants et devaient en principe permettre d'améliorer leur rétribution; mais il n'existait que 4 classes d'avancement dans la carrière et les professeurs en atteignaient le sommet après 12 ans d'enseignement seulement. Elle plafonnait au 8<sup>o</sup> degré du groupe A d'un tableau qui en comptait 12. La carrière était comparable à celle d'un bibliothécaire en chef ou à celle d'un inspecteur primaire. Après les épreuves très sélectives de son recrutement, les professeurs n'étaient plus inspectés. Ils formaient avec le proviseur de l'établissement une individualité fermée sur elle-même qu'il fallait soustraire à toute intrusion extérieure susceptible d'en troubler la vie et d'en perturber l'évolution<sup>18</sup>; mais le professeur était un fonctionnaire étroitement soumis à l'Etat. Il lui prêtait serment et était soumis à une obéissance absolue<sup>19</sup>. Il était étroitement surveillé par le proviseur qui informait le ministère sur son esprit d'initiative dans l'établissement et à l'extérieur. A la fin de chaque année, le proviseur rédigeait une note d'information sur ses mérites pédagogiques.

Gentile présenta sa réforme en conseil des ministres début mai 1923 et elle fut approuvée à l'unanimité<sup>20</sup>; mais les critiques fusèrent de toute part. L'Académie des *Lincci* présidée par Vito Volterra regrettait que les problèmes didactiques posés par la réforme n'aient pas été soumis à une discussion entre scientifiques et enseignants. L'absence de concertation dans l'élaboration et dans l'adoption de la réforme suscitait également les objections du Sénat où Nino Tamassia rappelait qu'il avait fallu 30 séances du Conseil Supérieur de l'Instruction Publique en France avant d'adopter la réforme de Victor

<sup>17</sup> Regio Decreto, 6 mai 1923, n° 1054, Art. 85.

<sup>18</sup> G. Gentile, *Sul disegno di legge « Stato e previsione della spesa del Ministero dell'istruzione pubblica... »*. Senato del Regno, tornata 5 febbraio 1925, in: Senato della Repubblica. Archivio storico, *Giovanni Gentile. Discorsi parlamentari*, Bologna, il Mulino, 2004, p. 115-116.

<sup>19</sup> G. Gentile, *Circolare*, 23 mai 1923, in: G. Gentile, *Il fascismo al governo della scuola*, Roma-Palermo, Sandron, 1924, p. 125-128.

<sup>20</sup> A. Tamaro, *Venti anni di storia (1922-1943)*, Vol. I, Roma, Ed. Tiber. 1943, p. 372.

Bérard; mais ce fut l'examen d'Etat qui valut à Gentile une impopularité durable. Le grand philologue florentin Gerolamo Vitelli considérait qu'il serait incapable de désengorger l'enseignement secondaire et il déplorait son utilisation comme « panacée immédiate à tous les maux ». Le meilleur examinateur restait le professeur de l'élève. Les socialistes s'insurgeaient contre l'autoritarisme du ministre, l'école ne pouvant être réformée selon le schéma d'une seule pensée, si vaste fût-elle<sup>21</sup>. La réforme était inconsistante puisqu'elle avait été conçue dans la solitude d'un cabinet de travail, soustraite au contrôle et à la discussion des intéressés<sup>22</sup>. Pour les socialistes réformistes, la réforme Gentile allait à l'encontre de la tendance des sociétés modernes vers une ascension progressive du prolétariat<sup>23</sup>. Ils critiquaient un avancement dans la carrière des enseignants qui tenait compte des résultats obtenus par leurs élèves aux examens d'Etat et dénonçaient ce « pont aux ânes » où des examinateurs ne connaissant pas les candidats siégeaient dans un tribunal où l'accusé était privé de ses juges naturels<sup>24</sup>. Les socialistes réformistes défendaient l'inspection et son rôle supprimé par Gentile dans l'évaluation du travail des professeurs et dans leur promotion. L'Ecole complémentaire était une impasse, la diminution du nombre d'Ecoles normales niait les besoins des classes populaires et la création du lycée féminin ne répondait à aucune finalité sociale. Les Etats modernes avaient certes besoin d'élites, mais aussi de plus en plus d'employés. La réforme tentait une restauration anachronique qui consolidait le privilège de la richesse et de l'instruction dans les mêmes classes sociales<sup>25</sup>. Réforme de violence et d'arbitraire, l'œuvre de Gentile n'était pour Filippo Turati qu'une emphase de mots niée par les faits. Elle obéissait à une logique abstraite qui se dissimulait sous les échappatoires d'un style d'initié, affirmait le philosophe Adriano Tilgher dans le journal « Il Mondo ». La réforme Gentile, renchérisait Turati, créait une première école secondaire qui imposait le choix d'une carrière à des adolescents et une soi-disant Ecole

<sup>21</sup> A. Baratono, *Questione extra parlamentare al ministro Gentile* "La Giustizia" 1923.

<sup>22</sup> E. Agostinone, *La riforma scolastica fascista* « Critica sociale », n° 19, 1924, p. 346.

<sup>23</sup> R. Mondolfo, *La riforma della scuola* « Critica sociale », juin 1923, p. 168-170.

<sup>24</sup> G. Zibordi, *Scuola pubblica e scuola privata* « Il Lavoro » XXI, n° 225, 21 septembre 1923, p. 1.

<sup>25</sup> C. Treves, *Partito e riforma*, « Critica sociale » XXXV, 1925, p. 131.

complémentaire purement factice. L'école était un service public alors que la réforme reconnaissait une pseudo école privée qui n'existait pas et n'enseignait pas<sup>26</sup>. Les socialistes maximalistes dénonçaient une réforme qui fermait les portes de l'école au travail alors que dans d'autres pays les universités s'ouvraient aux ouvriers<sup>27</sup>.

Dans une série d'articles parus sur « *La Rivoluzione liberale* » de Gobetti, Augusto Monti et Ludovico Limentani reprochaient à Gentile d'avoir privilégié au gymnase et au lycée classique la formation de *l'honnête homme* au détriment de celle des cadres moyens indispensables à la Nation. Faisant un parallèle avec les écoles militaires, Augusto Monti distinguait les écoles classiques destinées aux officiers et fréquentées par la bonne société, les écoles techniques pour sous-officiers et enfin les écoles primaires pour les soldats<sup>28</sup>. Le remplacement de la « section de physique et mathématiques » de l'Institut technique par le lycée scientifique traduisait une cécité sur la société moderne. L'école italienne était devenue un privilège des riches<sup>29</sup>. Son absence de mobilité sociale était également dénoncée par les sénateurs Ettore Pais et Carlo Gallini. En généralisant le latin dans l'enseignement secondaire, Gentile en interdisait l'accès aux humbles. Dans une conférence à l'Université populaire de Milan, Augusto Monti dénonçait une école classique conçue comme un instrument de domination « Ecole aristocratique, école des patrons, s'écriait-il. Ses armoiries et sa devise sont le nom de Rome et la langue latine » (10 mai 1925). Les fils d'ouvriers et de manœuvres représentaient 5% de la population scolaire secondaire en 1911-1912. Ils n'étaient plus que 2, 4% en 1931-1932<sup>30</sup>. La « *Stampa* » de Luigi Salvatorelli et du sénateur Alfredo Frassati se faisait l'interprète de la bourgeoisie industrielle du nord du pays pour déplorer les insuffisances de la réforme en matière d'écoles techniques et commerciales, en écoles pratiques préparant aux activités modernes. Le journal turinois regrettait que la réforme interdise aux jeunes les plus capables des familles modestes de s'élever socialement, mais parce qu'ils intégraient la bourgeoisie et rompaient toute attache avec leur milieu d'origine, privant les partis populaires de dirigeants capables de les guider dans les luttes prolé-

<sup>26</sup> F. Turati, *La più fascista delle riforme fasciste*, Rome, 1925.

<sup>27</sup> « *Avanti !* », 5 octobre 1923.

<sup>28</sup> A. Monti, « *Rivoluzione liberale* », 1923, n° 38, 39, 40.

<sup>29</sup> P. Mancini, *Storicità d'occasione* « *Avanti !* », 22 décembre 1923.

<sup>30</sup> Aldo Visalberghi, *Il fascismo e la scuola* « *Il Ponte* » XVII, mai 1961.

riennes. Le journal s'inquiétait des effets d'une réforme qui risquait de leur rendre cette élite<sup>31</sup>. Les anarchistes étaient surtout sensibles à l'autoritarisme d'une réforme qui augmentait la domination de l'Etat par l'institution de polices intérieures avilissant les enseignants et les pères de famille<sup>32</sup>.

La réforme suscitait l'amertume d'enseignants qu'elle mettait dans l'impossibilité d'exercer correctement leur métier. Ils étaient humiliés par le peu d'estime que leur témoignaient des dispositions réglementaires autoritaires et pleines de suspicions à leur égard. Comment pourraient-ils enseigner les disciplines nouvelles imposées par le jumelage des chaires, en particulier dans les matières scientifiques au second cycle de l'enseignement secondaire? La réforme supprimait les classes adjointes pour faire face à l'augmentation des effectifs d'élèves. Les professeurs s'efforçaient d'y obtenir des heures supplémentaires pour améliorer leur niveau de vie qui s'était sensiblement détérioré pendant la Grande guerre. L'Etat avait par ailleurs multiplié les suppléants et l'administration scolaire se perdait dans le maquis des personnels titulaires, détachés ou en mission. La réforme imposait aux professeurs d'enseigner dans le poste qui leur était affecté et leur interdisait de le faire ailleurs; mais il manquait désormais des enseignants titulaires dans les classes puisqu'on ne pouvait plus faire appel à ceux qui enseignaient ailleurs et des disciplines d'examen aux programmes très chargés n'avaient toujours pas été enseignées en décembre 1923. Gentile avait favorisé les écoles privées afin de désengorger l'enseignement public. N'était-il pas absurde, s'indignait le philologue Augusto Mancini qui enseignait la littérature grecque à l'université de Pise, de diminuer le nombre d'élèves de l'école publique afin de donner vie artificiellement à l'école privée<sup>33</sup>? Ce n'était pas de la concurrence mais du renoncement. La réduction des effectifs n'était pas très sensible dans les gymnases et les lycées qui conservaient 67 344 élèves contre 73 230 pendant l'année scolaire 1922-1923; mais l'enseignement secondaire public ne comptait plus que 274 342 élèves en 1923-1924, soit environ 69 000 de moins que l'an-

<sup>31</sup> « La Stampa », 1<sup>o</sup> mai 1923.

<sup>32</sup> Domenico Iacovelli, *A proposito della riforma della scuola* « Pensiero e Volontà », 1<sup>o</sup> février 1925, p. 55-56.

<sup>33</sup> A. Mancini, *Sulla riforma dell'insegnamento secondario* « Nuova Antologia » LX, 16 août 1925, p. 355-356.

née précédente<sup>34</sup>. Par contre, les 770 établissements privés d'enseignement secondaire qui avaient 39 794 élèves en 1922-1923 étaient 1 025 l'année suivante avec 52 262 élèves. On assistait à un phénomène nouveau de désertion de l'enseignement public au profit du privé. Les catholiques n'étaient pourtant pas satisfaits car ils jugeaient que cette ouverture vers le privé était insuffisante pour une véritable liberté de l'enseignement. Ils étaient favorables à l'examen d'Etat dont ils avaient été les promoteurs; mais ils s'inquiétaient des « nombreuses erreurs techniques et psychologiques » de Gentile et de « l'esprit idéaliste » qui transparaissait dans chacune de ses décisions<sup>35</sup>. Le Parti Populaire Italien s'était opposé au transfert des écoles professionnelles sous l'autorité du ministère de l'Instruction publique<sup>36</sup>. Il regrettait l'absence d'une initiation au travail dans l'enseignement secondaire et il aurait préféré à la place de l'Ecole complémentaire une école professionnelle ouverte aux exigences locales adaptées aux besoins de la culture, du commerce et du travail<sup>37</sup>. Ils jugeaient les programmes de l'enseignement secondaire trop détaillés et auraient souhaité une entière liberté des professeurs dans le choix des manuels scolaires et des sujets à traiter. Sturzo dénonçait l'instrumentalisation de la réforme par le fascisme afin d'obtenir le soutien de l'Eglise et de rendre illégitime l'opposition du P.P.I. au gouvernement de Mussolini<sup>38</sup>.

Dès juin 1923, le sénateur Ettore Pais, illustre historien de la Rome antique, regrettait que Gentile ait commencé par réformer l'enseignement secondaire. L'Université formant ses professeurs, il aurait fallu commencer par elle<sup>39</sup>. En juin 1924, le successeur de Gentile Alessandro Casati reconnaissait que la préparation des candidats à la maturité avait été insuffisante pour combler leurs lacunes et qu'ils n'avaient pu affronter sereinement des épreuves qui portaient sur une longue période d'études<sup>40</sup>. Le jumelage des chaires devait permettre de réduire le nombre de professeurs et de leur verser des traitements plus élevés. Les auteurs de la réforme dénonçaient l'incompétence du « professeur

<sup>34</sup> *Studi sull'università italiana*, t. I: *La popolazione universitaria*, Bologna, p. 50-53.

<sup>35</sup> *Illusioni e realtà nella riforma scolastica* « Il Popolo », 1<sup>o</sup> décembre 1923.

<sup>36</sup> E. Codignola, « La Nuova Scuola Italiana », 15 août 1928.

<sup>37</sup> « Il Popolo », 26, 27, 28 et 29 septembre 1923.

<sup>38</sup> *Ordine del giorno Sturzo*, Consiglio Nazionale del P.P.I., 20 décembre 1923, in G. Petrocchi, *Luigi Sturzo*, Rome, 1945, p. 64.

<sup>39</sup> Atti parlamentari. Senato del Regno, tornata 9 giugno 1923. Discussioni.

<sup>40</sup> A. Casati, « Levana » III, n<sup>o</sup> 6, novembre-décembre 1924, p. 612.

omnibus » contraint d'enseigner la même discipline dans plusieurs établissements; mais ils prétendaient maintenant qu'il serait capable d'en enseigner plusieurs au même endroit. La philosophie était associée à l'histoire, l'italien au latin et au grec, les sciences physiques aux mathématiques et toutes les sciences de la terre regroupées dans une même discipline. Ainsi, des professeurs étaient contraints d'étudier une nouvelle discipline après en avoir enseigné une autre pendant des années. Ce jumelage était acceptable dans les petites classes du premier cycle et dans l'enseignement technique; mais il devenait beaucoup plus difficile au lycée où chaque matière nécessitait des connaissances spécifiques.

Le mathématicien Guido Castelnuovo regrettait la faiblesse des enseignements scientifiques. Il craignait que la place excessive de la philosophie dans les programmes des lycées favorise la réapparition de « tendances pleines d'à priori » et « d'argumentations purement verbales » contre lesquelles les meilleurs esprits du Risorgimento avaient tant lutté<sup>41</sup>. Cette opinion était partagée par le directeur de « La cultura filosofica » De Sarlo qui critiquait le rôle accessoire assigné aux disciplines scientifiques par une réforme qui ôtait à la science tout ce qui la nourrissait<sup>42</sup>. La réforme justifiait les jumelages par la nécessité pour les élèves d'associer les divers phénomènes naturels à la connaissance des problèmes qu'ils représentaient et des méthodes utilisées pour les résoudre<sup>43</sup>. En conséquence, elle associait la chimie à l'histoire naturelle dans un mariage très discuté par les professeurs de ces disciplines, provoquant leur disparition dans plusieurs établissements. La fusion de l'histoire et de la philosophie typique de la pensée de Gentile suscitait des objections dans la mesure où la première s'occupait des individus et des faits alors que la seconde était la science des concepts. Les deux disciplines pouvaient s'identifier au plus haut niveau de la réflexion philosophique, mais elles se distinguaient lorsqu'il s'agissait d'étudier des périodes historiques bien délimitées comme la Renaissance ou le Risorgimento.

La réforme Gentile de l'enseignement secondaire s'appuyait sur l'activité libre et responsable des enseignants pour appliquer des pro-

<sup>41</sup> G. Castelnuovo, *Sopra i problemi dell'insegnamento superiore e medio*, Roma, 1923.

<sup>42</sup> F. De Sarlo, *Per l'educazione scientifica* "Rivista pedagogica", 1924.

<sup>43</sup> Regio Decreto, 14 ottobre 1923, n° 2345, *Approvazione degli orari e dei programmi per le Regie scuole medie*, p. 24.

grammes d'un haut niveau intellectuel sanctionnés au terme d'un « *curriculum scolaire* » par la rigueur des examens d'Etat. L'enseignement revenait à la tradition classique qui reposait sur une culture totalement désintéressée ignorant toute finalité pratique et professionnelle. La primauté de l'humanisme classique et de la formation littéraire devait conduire à la formation des élites de l'Italie nouvelle. La science en était absente, considérée comme une discipline instrumentale. La réforme innovait par des méthodes pédagogiques et didactiques comme l'étude directe des textes classiques sans recours aux manuels scolaires. Les analyses esthétiques conduisaient à un encadrement historique du texte qui l'emportait sur l'étude du contenu. La réforme donna certainement une âme à un enseignement secondaire de l'école libérale qui était devenu un ensemble incohérent, au prix d'une sélection sans doute prématurée mais obéissant aux critères de la méritocratie. Avec ses insuffisances scientifiques, la réforme souffrait d'un excès de philosophie qui débouchait sur des sujets trop difficiles pour le niveau des élèves. On pouvait être idéaliste et entretenir en soi cette lumière intérieure qui éclaire l'esprit sans en faire toute une philosophie. En fait, le système scolaire de Gentile correspondait à une conception de l'enseignement secondaire très répandue dans les milieux intellectuels italiens de l'époque. Mussolini réussit peut être inconsciemment un coup de maître en laissant Gentile construire en échange d'une discipline nationale, une école secondaire qui avait le soutien des partisans d'une liberté de l'esprit fût-ce au détriment des libertés civiques; mais la réforme contribua à préserver une liberté intellectuelle relative pendant les jours obscurs qui allaient venir.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XVI, n. 20, luglio – dicembre 2023, pp. 127-141

## **Gobetti e la Riforma Gentile: dalla consonanza giovanile alle critiche feroci**

Paolo Russo

### *1. Premessa*

Mussolini definì la riforma Gentile “la più fascista delle riforme”, ma era una *appropriazione indebita* e propagandistica, perché la riforma era invece perfetta espressione dell’Italia liberale, che ne aveva incessantemente discusso ma non era riuscita a tradurla in legge (come lo stesso Gentile ricordò nel *Discorso pronunciato al senato il 5 febbraio 1925*<sup>1</sup>); eppure, a partire dal Gobetti, che aveva con molto calore auspicato l’intervento riformatore del Gentile, dopo la rottura con il filosofo perché era entrato nel Governo Mussolini, la riforma fu subito interpretata e bollata come realizzazione di un *progetto* fascista dell’educazione. Con l’avvento della dittatura fascista, tra l’altro, inizia un precipitoso processo di sostituzione del magistero dell’intellettuale, in genere, e della filosofia in particolare, con la tirannia delle ideologie: la prima vittima, di questo processo, fu proprio la riforma promossa e realizzata dal Gentile. Quando, nel 1923, Giovanni Gentile fu chiamato a far parte del primo governo Mussolini come Ministro della Pubblica Istruzione (sucedendo a Benedetto Croce) ed in pochi mesi riuscì a dar vita alla “riforma” del sistema scolastico italiano – riforma attesa e ampiamente discussa negli anni di inizio secolo, prima del conflitto mondiale – egli era già considerato, oltre che un filosofo accademico affermato a livello nazionale, un intellettuale di grande prestigio, prestigio che condivideva con Benedetto Croce, di cui era stato collaboratore ed amico, essendo convinti entrambi di potere e dovere dare all’Italia una nuova *filosofia nazionale*, tale che superasse gli indirizzi della cultura positivista affermatasi in Italia in concomitanza di un processo di decadimento anche politico della nazione appena unificata: la nuova filosofia era il neo-idealismo, elaborato come sviluppo e rinnovamento

<sup>1</sup> In G. Gentile, *La riforma della scuola*, 3<sup>a</sup> ed. rivista e accresciuta a cura di H.A. Cavallera, Firenze, Le Lettere, 1989, p. 240.

dell'idealismo tedesco, nella definitiva sistemazione di Hegel<sup>2</sup>.

Sulla vicenda della *riforma Gentile* e sulla rapidità della sua definizione sul piano amministrativo un peso importante esercitò, quindi, il prestigio di intellettuale di cui il Gentile godeva in quel momento, ma che, proprio a seguito di quell'impegno politico-amministrativo, egli rapidamente era destinato a perdere, diventando uno dei tanti intellettuali schierati con una ideologia politica o, peggio, con un partito politico, e, proprio per questo, ad essere considerato non più un *maestro* al di sopra delle parti e, quindi, con la riconosciuta autorevolezza di poter parlare a tutti, di parlare alla nazione e di interpretarne i bisogni e gli auspici di sviluppo.

Perciò, è interessante tornare a riflettere su un tema già molto studiato<sup>3</sup>, e cioè sull'*incontro* del giovane Gobetti (e di altri giovani coetanei destinati a svolgere un ruolo di primo piano nella storia italiana, come Gramsci e Togliatti) con il maturo e autorevole intellettuale Gentile, che negli anni prima della guerra già era riconosciuto come *maestro della nuova Italia*, perché dagli esiti di quell'incontro avrà probabilmente inizio un lungo ed inesorabile processo di decadimento del prestigio dell'intellettuale nella società italiana. O, forse, un processo di radicale trasformazione della figura e del ruolo dell'intellettuale, che non sarà più *ascoltato* come *maestro* indiscusso in ragione della sua *scienza* né potrà più parlare indistintamente a tutti i politici o a tutta la società, a tutta la nazione, ma diventerà soltanto un sostenitore, più o meno autorevole, di una determinata posizione politica: talvolta sarà anche difficile stabilire se un tale intellettuale abbia ispirato sul piano teorico uno specifico orientamento o se ne sia soltanto l'esperto divulgatore.

Del resto, questo fenomeno – del rapporto tra intellettuali e politica, anzi, più specificamente, tra intellettuali e potere – è stato al centro dell'interesse di storici e studiosi di varie discipline, come possiamo

<sup>2</sup> Com'è noto, il tema dell'esistenza o meno di una tradizione filosofica specificamente ed autenticamente italiana, capace di interpretare e rappresentare l'identità italiana, è presente nella cultura italiana, sotto varie e complesse sfaccettature. Ancora oggi, sia pure con l'intento dichiarato di ricostruire tale tradizione nei secoli passati, il problema viene "coltivato" con passione: per fare un esempio, tra i tanti, cfr. Corrado Claverini, *La tradizione filosofica italiana. Quattro paradigmi interpretativi*, Macerata, Quodlibet, 2021.

<sup>3</sup> Molto puntuale il saggio di Alberto Burgio, *Gentile maestro della nuova Italia: Gramsci, Togliatti, Gobetti*, in Michele Ciliberto (a cura di), *Croce e Gentile. La cultura italiana e l'Europa*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 2016, pp. 349-360.

documentare e constatare con un breve elenco di lavori molto significativi: Nello Ajello, *Intellettuali e PCI. 1944/1958* (1979); Gabriele Turi, *Il fascismo e il consenso degli intellettuali* (1980) e *Lo Stato educatore. Politica e intellettuali nell'Italia fascista* (2002); Giuseppe Bedeschi, *La fabbrica delle ideologie. Il pensiero politico nell'Italia del Novecento* (2002); Giovanni Belardelli, *Il Ventennio degli intellettuali. Cultura, politica, ideologia nell'Italia fascista* (2005).

Nel caso del Gentile e del Gobetti, inoltre, questa trasformazione è dovuta, per entrambi, a ragioni intimamente politiche ed esistenziali: ossia alla generosità umana, personale e sociale, quella generosità che è la prima molla che porta a prendere posizione su questioni pubbliche spinose, ad impegnarsi al servizio di quello che viene identificato come il bene comune, come bene nazionale, senza alcuna contropartita reale, senza particolari interessi individuali o di gruppo, anzi anche a prezzo di sacrifici e rischi di ogni genere e certamente con l'opposizione sicura di coloro che sono schierati su posizioni avverse. Ed avrà per entrambi lo stesso esito, ossia il sacrificio della vita: per il più giovane Gobetti il 15 febbraio del 1926 e per Gentile meno di vent'anni dopo, il 15 aprile 1944, entrambi *condannati* a morte senza un processo giudiziario, ma come punizione *dovuta* per le idee in cui avevano creduto e che avevano sostenuto con coerenza, anche in presenza di violenze e minacce reali e concrete, fino all'ultimo giorno della loro vita.

## 2. Gobetti e la filosofia neo-idealistica

Prima ancora che diventasse un esplicito progetto politico, la cultura rappresentò per il Gobetti giovanissimo, quindi già sui banchi della scuola elementare, ginnasiale e poi liceale, un bisogno istintivo e conaturato, che lo portava a sentire la cultura come l'unica arma di cui disponesse per superare la miseria sua e dell'ambiente in cui era nato, come lui stesso dichiarava nel 1922:

Ho peccato per amore quasi infantile per la cultura, per la filosofia: bisognava bene che amassi qualcosa, con tutta l'oscura violenza nascosta della mia originaria volontà di vivere; e a ciò che hai creato artificialmente bisogna che t'attacchi in un certo momento con più passione. Dovevo anche fare in fretta; se mi guardo ora vedo proprio il desiderio gretto e feroce del povero che vuol arricchire<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> P. Gobetti, *Intermezzo*, cit. da G. Scroccu, *Piero Gobetti nella storia d'Italia. Una biografia politica e culturale*, Milano, Le Monnier-Mondadori Education, 2022, p. 9.

Possiamo quindi essere certi che fu soprattutto sui banchi del famoso ginnasio-liceo “Vincenzo Gioberti”, frequentato negli anni dal 1916 al 1918, che Piero si formò il primo solido impianto della sua cultura e sviluppò il profondo amore per la cultura; proseguì poi la sua intensa formazione culturale nella Facoltà di Giurisprudenza, in cui si laureò nel 1922 con una tesi in Filosofia del diritto, di cui era titolare Gioele Solari, dedicata a Vittorio Alfieri, da Gobetti *scoperto* e vissuto come il simbolo dell’intellettuale che si pone come alternativa radicale e solitaria alla prosaica ordinarietà del disimpegno civile e morale.

Nel volgere di pochi anni il Gobetti<sup>5</sup> diventa un esponente straordinario del ricco e vivace panorama culturale della Torino del primo Novecento, assumendo un posto di rilievo nazionale: prima sul piano culturale e politico (a partire dal 1918, quando, ad appena 17 anni e sedeva quindi ancora sui banchi del liceo, diede vita ad una rivista quindicinale di interesse nazionale), e poi, quando, nel 1922, il fascismo conquistò il potere (nel modo che sappiamo, cioè come una necessità ineluttabile, contro cui le forze politiche che avrebbero dovuto e potuto impedirlo non riuscirono nemmeno a coalizzarsi), come oppositore intransigente del nascente regime, convinto che questo rappresentasse una vera e propria *autobiografia della nazione*, cioè il risultato *naturale* e *necessario* di una realtà nazionale fatta di analfabetismo culturale, morale e politico, a cui le classi dirigenti che di mano in mano si erano avvicinate nel governo del Paese, dal momento della sua unificazione nazionale fino alla epopea e tragedia insieme della guerra mondiale, non avevano saputo o non avevano voluto porre rimedio: rimedio che, secondo il Gobetti, evidentemente, non poteva che essere quello della cultura.

Proprio da questa ferma convinzione nasce, nel liceale Gobetti, l’idea di fondare, alla fine del 1918, la rivista quindicinale, cui si accennava, intitolata *Energie Nove*, alla quale invita a collaborare, da pari a pari, i suoi futuri professori dell’Università di Torino e alcuni dei rappresentanti tra i più autorevoli della cultura nazionale, come Benedetto Croce, al quale scrive per illustrargli il progetto della sua rivista, premettendo che gli deve molto, ma di non essere “crociano”:

<sup>5</sup> Naturalmente la bibliografia sulla figura e l’opera di Piero Gobetti è vastissima e variamente orientata, essendo diventato il Gobetti stesso un vero e proprio *mito* nella storia dell’Italia contemporanea, con tutte le conseguenze che una tale destino comporta sul piano storiografico. Un saggio molto significativo ed utile, per rievocare la presenza di Gobetti nella storia d’Italia, è certamente il già citato Gianluca Scroccu, *Piero Gobetti nella storia d’Italia. Una biografia politica e culturale*.

131 – Gobetti e la Riforma Gentile:  
dalla consonanza giovanile alle critiche feroci

La mia piccola rivista vorrebbe raccogliere intorno a sé le energie giovanili dell'Italia in un'opera seria di rinnovamento italiano. Le basi dell'azione nostra vorrebbero essere le stesse dell'idealismo militante che ha animato (*licet parva...*) la *Voce*.

Scrivendo ancora al Croce il 27 novembre del 1918 (la guerra è finita da poche settimane), per precisare ulteriormente il suo progetto: “La giovinezza deve capire l'esigenza di lavorare. Come dice Salvemini, vincere la pace.”

Ma, a parte i continui riferimenti al Croce, la cui figura intellettuale e la cui filosofia conosceva forse meglio, e certamente in questa prima fase la ammirava ma non la condivideva completamente, come lui stesso – lo abbiamo visto – dichiarava, il Gobetti, in questo periodo iniziale della sua missione culturale e politica, si avvicina alla filosofia di Giovanni Gentile, che incomincia a conoscere e a valutare attraverso il confronto con il sistema di pensiero crociano<sup>6</sup>, che aveva recepito soprattutto attraverso l'idealismo militante della “Voce” di Prezolini.

Nell'autunno del 1920 Gobetti entra in contatto con il gruppo comunista di “Ordine Nuovo”, in particolare con Antonio Gramsci, e collabora con la rivista come critico teatrale (in questa veste riflette sull'estetica crociana e la mette in discussione, rimproverando alla concezione crociana dell'attività fantastica la mancanza di *storicità*<sup>7</sup>); nello stesso periodo entra in contatto con il movimento dei consigli operai nato in connessione con l'occupazione delle fabbriche: da questo momento in poi Gobetti elabora l'idea di un “Liberalismo rivoluzionario”, immagina la possibilità di interpretare la “Rivoluzione d'Ottobre” come frutto ed espressione di un ideale libertario: tutto questo lo allontana sempre più dalla filosofia crociana, pur conservando, come si diceva, un sostanziale rispetto per la statura morale del filosofo<sup>8</sup>.

È noto che c'è stato chi ha parlato di Gobetti come “finto liberale”<sup>9</sup>, ma in realtà la lettura de “La Rivoluzione liberale” non lascia dubbi sulla concezione liberale del Gobetti, il quale è convinto, però, che essa

<sup>6</sup> Cfr. A. Burgio, *op. cit.*, pp. 349-360.

<sup>7</sup> P. Gobetti, in una recensione su “Ordine Nuovo” al volume *Maschere* del critico teatrale Silvio D'Amico, in P. Gobetti, *Scritti di critica teatrale*, Introduzione dei G. Guazzotti, Torino, Einaudi, 1974, p. 10.

<sup>8</sup> Se si leggono le prime pagine della nuova rivista “Rivoluzione Liberale” (*Scritti politici*, cit., pp. 225 e sgg.) si coglie benissimo l'attrazione che il Gobetti subisce dalle idee rivoluzionarie di Gramsci.

<sup>9</sup> G. Bedeschi, *Liberalismo vero e falso*, Firenze, Le Lettere, 2008.

vada rinnovata sul piano del pensiero (anche con quello di Marx, “vitale in una situazione caratteristicamente italiana”) e sul piano delle classi nuove da conquistare all’idea liberale:

Crediamo al movimento operaio come alla sola forza – che per le riserve di spirito combattivo di cui dispone, per la sua volontà di redenzione – potrà opporre alle vecchie cricche, pronte sempre a patteggiare, la sua inesorabile intransigenza<sup>10</sup>.

### 3. *L’incontro con Giovanni Gentile: dall’entusiasmo al ripudio*

Mentre si allontana dalla filosofia del Croce, il Gobetti *scopre* e si entusiasma per la filosofia di Gentile. Già nel 1919 (1-15 gennaio 1919) la filosofia del Gentile appare al Gobetti come l’ideale complemento, l’indispensabile integrazione di quella crociana; è affascinato soprattutto dal calore pervasivo e unificante della laica religiosità gentiliana. In una lettera del 7 agosto del 1919 scrive alla fidanzata Ada Prospero:

Ho finito il primo volume del *Sommario di Pedagogia* del Gentile. Mi è sembrata davvero una cosa meravigliosa. Soprattutto perché alle posizioni di Gentile io mi ero già assai avvicinato dopo una lunga meditazione critica del Croce...Croce è ancora punto più saldo per l’indagine filosofica di quel che non sia il Gentile...ma è innegabile che dalla concezione dello Spirito come libera autocreazione, come soggetto che si pone e sente come oggetto”, Gentile abbia “ricavato tutto un originale sistema”; e che nell’atto puro si vadano ad identificare sensazioni, volontà, intelligenza che “solo vedute esternamente possono parer distinte e guardate invece nella loro intima natura sono concretezza spirituale sempre<sup>11</sup>.

Sulla base di queste convinzioni Gobetti cerca di contattare e di conoscere personalmente il Gentile. Il 17 febbraio 1919 gli chiede di collaborare a un numero unico di “Energie Nove” dedicato al socialismo, con un articolo che dovrebbe “rappresentare il più sano pensiero nazionalista, che nella questione poi è semplicemente nazionale”<sup>12</sup>, e che vorrebbe s’intitolasse *Perché non sono socialista*.

L’articolo, anche se annunciato dal Gentile, non uscirà, ma in compenso Gobetti potrà pubblicare pagine del Gentile sul numero di ottobre

<sup>10</sup> “La Rivoluzione Liberale, anno III, n. 32, 2 settembre 1924, p. 131, cit. da P. Gobetti, *Al nostro posto. Scritti politici* da “La Rivoluzione Liberale”, a cura di P. Costa e A. Riscassi, Arezzo, Limina, 1996.

<sup>11</sup> Piero e Ada Gobetti, *Nella tua breve esistenza. Lettere 1918-1926*, Torino, Einaudi, 1991, p. 89.

<sup>12</sup> Piero Gobetti, *Carteggio 1918-1922*, Torino, Einaudi, 2003, p. 34.

della rivista “Energie Nove” (n. 9 del 31 ottobre 1919) dedicato al “problema scolastico”<sup>13</sup>, dal quale sortirà nel febbraio del 1920, ricorda il Burgio, l’iniziativa di fondare il *Fascio di educazione nazionale* come strumento per promuovere la riforma della scuola, nel cui comitato promotore Gobetti è insieme allo stesso Gentile”<sup>14</sup>.

Seguendo la ricostruzione che il Burgio fa di questo percorso rapido e intenso di approfondimento del rapporto del Gobetti con la personalità e con l’opera del Gentile, apprendiamo che nell’agosto del 1919 il giovane studia il saggio gentiliano su la *Filosofia di Marx*, che gli appare un libro “molto profondo”, capace di dare “di Marx una veduta chiara”, e si propone di leggere “quello che di Gentile non conosce ancora”. A distanza di un mese, il 29 settembre, dopo aver incontrato Gentile a Roma, Gobetti scrive alla fidanzata parole che esprimono con immediatezza la sua entusiastica ammirazione: “C’è una chiarezza in quest’uomo, una limpidezza cristallina. Non ha bisogno di ammirazione. Ti offre amicizia. Ispira fiducia e dà senso di vera forza e grandezza”<sup>15</sup>.

Nel numero di dicembre di “Energie Nove”<sup>16</sup>, scrivendo per congedarsi dai lettori e per annunciare le intenzioni per il 1920 (infatti l’articolo si intitola “PER il 1920”), il Gobetti esprime concetti che indicano una consapevole, dichiarata, profonda consonanza con la concezione dell’attualismo gentiliano<sup>17</sup>; tuttavia, nel febbraio 1920 interrompe la pubblicazione di *Energie Nove*, per un “bisogno di maggior raccoglimento”, dirà tre anni dopo, nel 1923 in un articolo intitolato *I miei conti con l’idealismo attuale*, in “La Rivoluzione Liberale” (anno II, n.2, 18 gennaio 1923, p. 5), la nuova rivista creata dopo “Energie Nove”.

In realtà, quel “bisogno di maggiore raccoglimento” si traduce in un periodo di studio intenso e certamente caotico (proprio perché personale ed individuale, non sorretto da metodi accademici), attraverso il quale conosce molti autori della “filosofia dell’azione” francese (come Maurice Blondel e Lucien Laberthonnière), approfondisce le ragioni dell’*idealismo attuale*, ma, soprattutto, si avvicina a molte altre correnti di pensiero e orientamenti ideologici, che lo allontanano dalla filosofia gentiliana: è in questo periodo che nel Gobetti si afferma il mito di un

<sup>13</sup> G. Gentile, *La filosofia*, in “Energie Nove”, 31 ott. 1919, pp. 184-187.

<sup>14</sup> A. Burgio, *op. cit.*, p. 358.

<sup>15</sup> Piero e Ada Gobetti, *Nella tua breve esistenza. Lettere 1918-1926*, 1991, p. 186 (cit. da A. Burgio, *op. cit.*, p. 359).

<sup>16</sup> Serie II, n. 11, 20 dicembre 1919, pp. 225-26.

<sup>17</sup> P. Gobetti, *Scritti politici*, cit., pp.178-179.

liberalismo rivoluzionario, una “inesorabile passione libertaria” (come egli stesso la definisce), l’attenzione al problema delle *élites*, del sindacalismo e del socialismo, del liberismo economico e dell’intuizionismo di Henri Bergson.

Gobetti comincia a mettere in discussione con se stesso la filosofia gentiliana, entra in contatto con Antonio Gramsci e collabora con la redazione dell’“Ordine nuovo”: da questa esperienza, dirà ne *I miei conti con l’idealismo attuale*, nasceranno in lui le “linee di una elaborazione politica assolutamente nuova” e la propria “rinnovazione dell’esperienza salveminiiana”.

Tuttavia, ancora nel 1921 Gobetti si mostra molto attratto da alcuni temi della filosofia gentiliana, come l’unità dello Spirito e l’idea dello Stato etico, lo Stato concepito come entità distinta dalla realtà sociale; il 10 febbraio del 1921 la “Società di cultura” di Torino, di cui anche Gobetti faceva parte, decide di invitare il Gentile a tenere una conferenza: il Gobetti interviene sull’“Ordine nuovo” per tributargli un fervido elogio. Ma è l’ultima manifestazione di condivisione delle posizioni culturali del Gentile; ormai il processo di ripensamento e di allontanamento è maturato e si esprime in pubblico proprio su un tema che aveva visto il giudizio di Gobetti molto dipendente dalla posizione gentiliana: si tratta del tema scolastico. Infatti, il 26 marzo 1922, sul numero 6 della “Rivoluzione liberale” pubblica un intervento dal titolo *Valutazioni marginali. Politica scolastica*, in cui Gobetti attacca la concezione gentiliana della scuola che, secondo lui, tradisce anche la filosofia dello stesso Gentile, quando aveva identificato, insieme a Lombardo-Radice, la scuola con la Vita, mentre ora il filosofo proponeva una scuola subordinata a esigenze di carattere empirico, accettando così le leggi del relativismo politico: osserva il Burgio che in questo modo accusava il Gentile di opportunismo e di servilismo!

Come osserva il Sasso, fu proprio la profonda “convergenza” tra il pensiero del Gobetti con il pensiero del Gentile che determinò, paradossalmente, l’opposizione netta e il violento contrasto che, sul piano politico – e in certi momenti anche sul piano umano – prevalsero nell’atteggiamento del Gobetti verso il filosofo<sup>18</sup>.

Ma è l’avvento del fascismo a segnare la rottura completa e definitiva tra Gobetti e Gentile. Nel giro di pochi mesi Gobetti torna sulla interpretazione del Risorgimento per dichiarare che a quelli che Gentile aveva individuati come i profeti del Risorgimento, cioè Gioberti e

<sup>18</sup> G. Sasso, *Le due Italie di Giovanni Gentile*, cit., p. 79.

Mazzini, egli preferiva Cattaneo e Marx; accusa come complici del nuovo tiranno Mussolini gli intellettuali italiani in generale, definiti come “classe bastarda”, “delinquente” e parassitaria (*Per una società degli apoti*); infine, indica proprio nel “Gentile nazionalista” e nel “gentilismo” i primi responsabili del trionfo del fascismo.

In due articoli – *Al nostro posto* e *I miei conti con l'idealismo attuale*, pubblicati, rispettivamente, nel novembre del 1922 e nel gennaio del 1923 – Gobetti dà conto di una rottura insanabile con il Gentile e segna l'inizio della condanna del filosofo dell'attualismo come il responsabile morale e culturale del trionfo del fascismo: una condanna che ha sempre coinvolto anche la *sua* riforma scolastica e che, potremmo dire, è durata un secolo ed ancora dura, come ben rappresentato, tra i tanti, ad esempio dal volume di Mimmo Franzinelli, *Il filosofo in camicia nera. Giovanni Gentile e gli intellettuali di Mussolini* (2021).

Personalmente ritengo in gran parte sbagliata questa interpretazione, perché trascura i fatti storici, cioè i fatti realmente accaduti e che dimostrano che il fascismo fu un movimento politico reazionario e populistico, in gran parte affermatosi per scelte opportunistiche, demagogiche e violente di un gruppo di personaggi che furono abili nello sfruttare le condizioni di degrado politico ed economico determinato dalla guerra e dal disordine sociale e istituzionale creato dalle lotte socialiste e comuniste, a loro volta favorite dalla debolezza delle classi di governo: il substrato culturale che poteva suffragare o legittimare sul piano dottrinario il movimento fascista c'era, certamente, (si pensi al Futurismo, al dannunzianesimo), ma non ebbero alcun ruolo pratico nell'affermarsi del movimento: quindi è certamente da condividere il giudizio del Croce, secondo il quale tra fascismo e cultura non c'era né poteva esserci nessun rapporto.

Proprio per questo, dopo la presa del potere il fascismo andò alla ricerca accurata del consenso e del sostegno degli intellettuali: è in questo contesto che uomini come Gentile si fanno sostenitori del regime e, nelle loro intenzioni, si illudono di dare una veste razionale e dottrinaria a quello che era stata, nei fatti e nella simbologia – si pensi alle violenze contro le Prefetture e contro le Camere del lavoro e alla cosiddetta *Marcia su Roma* – una conquista del potere in termini incostituzionali e dittatoriali, con azioni parlamentari avventurose, rese possibili dalle divisioni tra tutte le altre forze politiche in campo.

Su questo aspetto la tesi sostenuta da diversi storici, ed in modo particolare da Giovanni Belardelli, secondo cui l'immagine diffusa a

partire dal 1945 (cioè dopo il ventennio) di un fascismo “come una cieca reazione incompatibile con ogni attività intellettuale”<sup>19</sup> era infondata e che, invece, il fascismo fu caratterizzato da un diffuso ed ampio consenso di intellettuali e da sistematiche politiche di promozione della cultura e di istituzioni a ciò deputate, può essere certamente condivisa, ma essa, di fatto, conferma che nel processo di conquista del potere, nei modi cui abbiamo accennato, il fascismo non era stato certamente un *movimento culturale!*

Del resto, l’anti-intellettualismo era un atteggiamento diffuso in Europa durante la guerra mondiale (si pensi alla polemica contro gli intellettuali di Georges Sorel o all’anti-intellettualismo della gioventù tedesca nella Repubblica di Weimar, di cui ha parlato Max Weber) e lo stesso Mussolini, qualche mese dopo la conquista del potere, scrisse che il XX secolo “si annuncia già con caratteri assai diversi da quelli che individuarono il secolo precedente. Il fatto vale più del libro; l’esperienza più della dottrina”<sup>20</sup>.

Gobetti amplifica, secondo me, le responsabilità del Gentile nel sopravvento del Fascismo perché è convinto, fin dagli esordi con *Energie Nove*, della decisiva funzione della cultura nella lotta politica: è su questo convincimento, del resto, che si fonda tutto il suo giovanile impegno nel farsi promotore culturale e nell’impegnarsi nel creare riviste o nel pubblicare libri come editore; nello stesso tempo assume un atteggiamento assolutamente ostile e sprezzante verso il filosofo quasi per vendicarsi della stima che ha sentito ed esternato nei confronti delle teorie filosofiche gentiliane, che aveva finito di preferire a quelle del Croce. Queste parole scritte nel novembre del 1922 sono chiarissime nell’esprimere delusione e avversione insieme:

Non da oggi noi pensiamo che Gentile appartenga all’*altra Italia*. All’ora della distinzione tra serietà e retorica ha voluto essere fedele a se stesso. Non saremo noi a pentircene. Da un pezzo pensiamo che la religione dell’attualismo sia una piccola setta che ha rinnegato tutta la serietà dell’insegnamento crociano<sup>21</sup>.

Nei mesi successivi continua la polemica contro il Gentile, non solo riferendosi alla sua filosofia, ma sempre di più contro il suo ruolo politico di Ministro del Governo Mussolini e anche contro la sua riforma

<sup>19</sup> G. Belardelli, *Il ventennio degli intellettuali. Cultura, politica, ideologia nell’Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 2005, p. VII.

<sup>20</sup> *Op.cit.*, p. 3.

<sup>21</sup> P. Gobetti, *Al nostro posto*, 2 novembre 1922, in *Scritti Politici*, cit., p. 419.

scolastica, che negli anni precedenti aveva auspicato e sollecitato, ma che ora giudica “reazionaria e regressiva”. In un articolo intitolato *Polemica scolastica*<sup>22</sup>, in cui sono riassunti i vari interventi che la rivista aveva ospitato nell’ambito del dibattito sulla riforma della scuola, il Gobetti dichiara il suo schieramento sul problema scolastico sulle posizioni dei liberali, ma ci tiene a rimarcare la distinzione dal Gentile:

Le nostre idee sulla libertà della scuola e la riduzione delle scuole pubbliche sono diverse da quelle propugnate dal Gentile solo perché più radicalmente liberali e decisamente scettiche nella candida pretesa di ottenere la libertà della scuola da un governo dittatoriale... Oggi, di fronte al fascismo, una politica che rivendichi la libertà della scuola, utile ieri, è diventata insufficiente perché non si può fare della tecnica (prima aveva polemizzato contro il protagonismo dei professori, dei tecnici...) quando il fronte unico della lotta è diventato il terreno politico. La lotta contro la tirannide non si può fare invocando riforme e concessioni dalla tirannide, ma contrapponendole rivendicazioni integrali di libertà. Il fascismo instaurando la sua politica scolastica di classe travolgerà le illusioni pedagogiche di Gentile e Lombardo-Radice e continuerà la scuola piccolo-borghese e parassitaria della terza Italia. La pregiudiziale per proporre il vero problema dell’educazione nazionale è dunque la non collaborazione<sup>23</sup>.

Possiamo concludere questo crescendo di giudizi di delusione e di ostilità del Gobetti verso Gentile con la citazione di alcune espressioni tratte dall’articolo *UOMINI E IDEE (IX). Gentile usurpatore*:

Ha detto Marinetti: *Il mio amore devoto per il fascismo e la mia amicizia per il grande e caro Mussolini mi impongono di dichiarare francamente che la riforma Gentile è assurda, passatista e antifascista*. Marinetti ha ragione e Mussolini ha torto quando lo contraddice. La riforma Gentile è reazionaria più che fascista. Le due cose si possono distinguere. La reazione fascista ha un colore latino, sovversivo, futurista. Gentile ha imposto un abito lugubre, clericale, bigotto, un dottrinarismo saraceno... Nessuno saprebbe dar torto a Marinetti. La storia è stata ingiusta e ingrata. E Gentile è un usurpatore. Il ministero della P. I. non spettava a lui<sup>24</sup>.

Nasce, quindi, un atteggiamento politico che si caratterizza, sul piano della polemica pubblica, come ostile al liberalismo di Gentile più che al fascismo mussoliniano (analogo alla ostilità assoluta dei comunisti contro i *fratelli* o *cugini* socialisti). Infatti, come osserva il Burgio, sul piano ideologico generale con la “Rivoluzione Liberale” Gobetti non solo sottolinea nettamente la distanza tra il proprio “liberalismo

<sup>22</sup> “La Rivoluzione Liberale”, anno II, n. 9, del 10 aprile 1923.

<sup>23</sup> P. Gobetti, *Scritti politici*, cit. p. 479-487 (passim).

<sup>24</sup> P. Gobetti, “La Rivoluzione Liberale”, anno III, n. 9, 26 febbraio 1924, p. 34, in *Scritti Politici*, cit., p. 615-616 (passim).

rivoluzionario” e la filosofia di Gentile (a cui non riconosce più la possibilità di essere considerata un fondamento valido per una vera concezione politica liberale), ma afferma che l’*idealismo attuale*, in quanto si presta a fornire a Mussolini un fondamento di cultura politica di nobile tradizione per quello che in realtà era sorto e si era affermato come movimento populistico fondato su istanze irrazionalistiche, su istanze antipopolari e antiparlamentari, sulla reazione contro aspirazioni libertarie, rappresenta il motivo più decisivo e più urgente della lotta contro il fascismo.

Inoltre, in questa radicale rilettura della filosofia gentiliana torna a riflettere sul pensiero del Croce, per affermarne la piena validità e superiorità liberale rispetto al Gentile, che ora definisce “dogmatico, autoritario, dittatore di provinciale infallibilità” e “ministro di anacronistico oscurantismo”, mentre Croce gli appare “capace di riflessione e di dubbio”, sostenitore di “una chiara idea dello Stato, che è *forza* soltanto in quanto è *consenso*”<sup>25</sup>.

Del resto, nel libro secondo del saggio “La Rivoluzione Liberale”, intitolato *La lotta politica in Italia*, individua *I torti della teoria liberale* e i sintomi dell’*inconsistenza delle teorie liberali elaborate nell’ultimo cinquantennio* nel fatto che gli scrittori del liberalismo non hanno saputo fare i conti con il movimento operaio, che stava diventando l’erede naturale della funzione libertaria esercitata prima dalla borghesia; e non hanno elaborato un concetto dei più interessanti fenomeni della vita politica: la lotta di classe e la formazione storica dei partiti<sup>26</sup>.

#### 4. Conclusione

La vicenda dei rapporti culturali tra Gobetti e Gentile rappresenta, in conclusione, una pagina di storia esemplare per constatare che la militanza politica dell’intellettuale – che, poi, significa, l’asservimento della cultura alle esigenze della politica – distrugge automaticamente la stima per la cultura e, quindi, elimina anche la figura dell’intellettuale. Non c’è dubbio, infatti, che l’adesione del Gentile al fascismo segnò anche la sostanziale distruzione della sua figura di intellettuale.

D’altra parte, sia per quanto riguarda l’azione politica effettivamente svolta da entrambi, sia per quanto riguarda i rispettivi progetti di cultura

<sup>25</sup> P. Gobetti, *Croce oppositore. Croce politico*, 6 settembre 1925, in *Scritti Politici*, cit., p. 876.

<sup>26</sup> P. Gobetti, *Scritti Politici*, cit., p. 955.

politica, ha ragione Franzinelli nell'affermare che Giovanni Gentile e Piero Gobetti

impersonano due diversi approcci di militanza intellettuale: l'uno coinvolto – in ruoli strategici – nella costruzione del regime e l'altro impegnato in un progetto di democrazia radicale, alternativo al fascismo sul piano morale prima ancora che politico<sup>27</sup>.

Nel bel volume che ha recentemente dedicato alla riflessione sul tema dell'intellettuale oggi, Giorgio Caravale afferma che, fino a trent'anni fa, la concezione tradizionale, in cui anche lui si riconosceva, era quella dell'intellettuale "impegnato, ascoltato, rispettato, quasi sacralizzato", per cui ha sentito il bisogno di studiare "perché in così pochi anni quella figura fosse scomparsa dalla scena pubblica, perché mai la politica, diversamente da quanto accadeva ancora negli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso, avesse smesso di interrogare la sua sapienza, avesse rinunciato ad appellarsi alla sua autorevolezza e avesse adottato nei suoi confronti un atteggiamento distaccato e sprezzante"<sup>28</sup>. L'esito dello studio di Caravale è molto *semplice*. Egli individua due soggetti, due realtà: da una parte "Una politica che, alternativamente, disprezza gli intellettuali e consegna loro le chiavi del proprio futuro"; e dall'altra, "un ceto intellettuale che disdegna la politica ma non ha problemi a usarla e persino a guidarla, se solo balena la possibilità di avere un tornaconto personale, cioè danaro e potere, o quel surrogato del danaro e del potere che è la visibilità". Può concludere, quindi, che "sta tutto in questo doppio cortocircuito tra società civile e classe dirigente politica che ha segnato la storia italiana negli ultimi trent'anni"<sup>29</sup>.

A me sembra, invece, che l'*intellettuale impegnato, ascoltato, rispettato, quasi sacralizzato* di cui parla il Caravale sia scomparso da più lungo tempo: certamente, come ci dimostra la riflessione sui rapporti tra il giovane e combattivo Gobetti e l'*autorevole* intellettuale Gentile, si può dire che nella fase della storia d'Italia in cui si afferma la dittatura fascista, nel rapporto tra cultura e politica si afferma il sopravvento della politica sulla cultura: e questo avviene anche in conseguenza del fatto che si esaurisce totalmente la forza politica delle tradizionali e

<sup>27</sup> M. Franzinelli, *Il filosofo in camicia nera. Giovanni Gentile e gli intellettuali di Mussolini*, Milano, Mondadori, 2021, p. 35.

<sup>28</sup> G. Caravale, *Senza intellettuali. Politica e cultura in Italia negli ultimi trent'anni*, Roma-Bari, Laterza, 2023, p. 3.

<sup>29</sup> *Op. cit.*, in quarta di copertina.

minoritarie *élites* che avevano governato il Paese dal momento dell'unificazione fino al 1922, senza avere più alcuna volontà né possibilità di governare il difficile trapasso verso situazioni sociali ed economiche del tutto inedite. E questo sopravvento procede per due strade.

Una prima strada è quella che parte dal convincimento della necessità di elaborare una cultura o di cooptare una cultura capace di fare da fondamento teorico-filosofico alle istanze politiche vissute come indispensabili; di qui l'aspirazione ad una cultura alta, autorevole, al di sopra delle motivazioni politiche contingenti e particolaristiche, una cultura capace di dare alla forza politica che la vuole come fondamento teorico un volto al di sopra delle parti, e capace, quindi, di consacrarla come la *cultura della maggioranza*. La conseguenza logica di questa impostazione è anche l'attività di diffusione della cultura scelta, la ricerca affannosa dei mezzi più idonei per la sua diffusione, fino al punto che tale sforzo per la diffusione rischia facilmente di trasformarsi in attività di propaganda.

L'altra strada è quella della demonizzazione, della criminalizzazione della cultura *altra*, quella che viene ritenuta *pericolosa*, perché alternativa a quella *giusta*. Queste due *strade* vediamo efficacemente interpretate dal Gobetti, il quale ad esse sacrifica innanzitutto la sua connaturata *fame* di cultura, facendosi già a diciassette anni promotore e diffusore di cultura attraverso la prima rivista e poi, durante la formazione universitaria e subito dopo, come intellettuale che si impegna nell'affermazione di una dimensione politica nazionale, anche se ancora non ben definita e orientata, e forse anche per questo non legata ad alcun partito specificamente individuato; esemplare è, anche, la ricerca del Gobetti degli strumenti ritenuti più efficaci per la diffusione culturale, con la scoperta dell'importanza della produzione editoriale.

Altro carattere tipico dell'intellettuale italiano, che il Gobetti perfettamente rappresenta, è la sua lontananza dai problemi della realtà quotidiana: in tutte le pagine pubblicate dal Gobetti, sia quelle scritte direttamente da lui che quelle scritte dai numerosi collaboratori, non c'è mai un articolo o una nota o un accenno che tratti di un problema sociale relativo all'attualità, alla cronaca quotidiana, che pure in quegli anni registrava drammi sociali epocali (basti pensare alla pandemia detta "spagnola" che negli anni 1917-1922 provocò in Italia la morte di oltre 350 mila persone e che si aggiungeva ai problemi contingenti ma altrettanto tragici determinati dal conflitto mondiale, da cui l'Italia era uscita tra i vincitori, ma che aveva provocato conseguenze drammatiche

soprattutto negli strati sociali e nelle regioni più arretrate e fragili del Paese); né troviamo accenni ai problemi sociali *storici* delle classi marginali e subalterne. Del resto, la stessa classe operaia, a cui prestavano la loro attenzione politica gli intellettuali socialisti e comunisti, e lo stesso Gobetti, era considerata una classe non di marginali, ma di cittadini evoluti o suscettibili di evoluzione, capaci di interpretare le istanze politiche di rinnovamento e della rivoluzione, grazie alla formazione culturale: di qui, com'è noto, l'ideale gramsciano dell'intellettuale organico, cioè collettivo, in quanto la cultura ha il potere di trasformare gruppi sociali prima passivi in protagonisti politici.

Nella temperie politica e culturale degli anni che hanno visto dipanarsi, in modo alla fine tragico, la vicenda biografica del Gobetti, dobbiamo anche sottolineare che si consolidarono anche i rapporti di interdipendenza o di asservimento tra intellettuali e fascismo, da una parte, ma anche tra intellettuali e antifascismo, direi con gli stessi strumenti pubblici: all'*Appello degli intellettuali fascisti* si contrappone l'*Appello degli intellettuali antifascisti*; la creazione di apposite istituzioni deputate alla elaborazione e alla diffusione di cultura *pubblica* per non dire *ufficiale*; l'occupazione delle istituzioni, la creazione di case editrici o l'occupazione di case editrici esistenti; l'occupazione delle cattedre universitarie, ecc.

Infine, non meno significativo ed importante è il processo attraverso il quale la cultura, di cui il fascismo ambisce a rivestirsi, in realtà si trasforma in una complessa liturgia, in un mito in divenire, il cui protagonista è Mussolini – il Duce – un mito fatto di immagini, di simboli, di figure corporee, di giovani, donne e uomini inquadrati in coreografiche adunate, insomma di tutta una impalcatura tra propaganda e simbolismo, che, dopo meno di vent'anni, nel 1943, svanisce in un giorno o comunque in pochi mesi: un tale fenomeno, ben approfondito soprattutto da studiosi stranieri e analizzato, tra gli altri, da Sergio Luzzatto nel saggio *La cultura politica dell'Italia fascista*, del 1998<sup>30</sup>, non avrebbe potuto aver luogo, se la cultura autentica, quella concepita ed espressa come libera costruzione critica di intellettuali, avesse conservato il sopravvento e l'autorevolezza nei confronti del potere politico: invece, si lasciò travolgere – o, fu travolta – dalla dittatura, e, a mio parere, non (sempre) ancora oggi è riuscita a conquistare la sua connaturata libertà, indipendenza e autorevolezza.

<sup>30</sup> In "Storica", n. 12, Anno IV, 1998, pp. 57-80.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XVI, n. 20, luglio – dicembre 2023, pp. 143-158

## **L'orizzonte idealistico della Riforma Gentile e il mito dell'Italia nuova**

Letterio Todaro

### 1. *Una questione di disciplina*

Dentro la larga storiografia sulla riforma Gentile e ancora di più all'interno della vasta mole di studi sull'esperienza del filosofo alla guida della Minerva non è passato inosservato un fatto che pare interessante richiamare all'attenzione in fase di apertura del presente contributo. Ci si riferisce al fatto per cui la funzione di direzione del Ministero della Pubblica Istruzione si apre, da parte di Gentile, nel novembre 1922, con la diramazione di una circolare che intende stabilire un presupposto fondamentale per l'avviamento dell'azione riformatrice<sup>1</sup>.

Oltre che di un fatto obiettivamente importante quale atto di inaugurazione di una nuova fase politica relativa alla gestione delle istituzioni scolastiche italiane, si tratta, in effetti, di un gesto che acquista valore di significato in sede di analisi storica, anche a livello di posizione di uno stemma simbolico identificativo delle direzioni culturali su cui, da lì a breve, avrebbe preso il largo un'iniziativa di riforma intenzionata a mutare in profondità il mondo della scuola italiana. Il riferimento è da intendersi relativo alla diramazione di una circolare ministeriale che espone quale suo oggetto il richiamo a uno spirito di disciplina<sup>2</sup>.

Leggendo il testo si intende immediatamente di non avere a che fare con un dispositivo di natura tecnica, bensì con una comunicazione di diverso tenore: quasi un appello di rilievo morale che lascia intendere l'intenzione di riordinare *ab imis* il senso del legame tra il personale dell'amministrazione pubblica appartenente agli ordini della scuola e l'identificazione con l'istituzione.

In breve, la comunicazione del Ministro si potrebbe riassumere nei seguenti termini: da lì in poi, ovvero dal punto stesso di avvio delle

<sup>1</sup> In particolare si veda: J. Charnitzky, *Fascismo e scuola: la politica scolastica del regime*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1996, pp. 90-91.

<sup>2</sup> G. Gentile, *Circolare alle autorità scolastiche*, 25 novembre 1922, in Id., *La riforma della scuola in Italia*, a cura di H.A. Cavallera, Firenze, Le Lettere, 1989, pp.4-5.

operazioni che avrebbero rappresentato una direzione di cambio nel governo della scuola, ciò che sarebbe stato ritenuto intollerabile e che pertanto sarebbe stato punito con severità presso le diramazioni periferiche delle istituzioni collegate al Ministero doveva individuarsi in ogni atto “rivolto a insinuare sfiducia e indisciplina verso l’autorità dello Stato”<sup>3</sup>.

È importante prestare attenzione alle parole che ricorrono nel testo: il proposito espresso dal filosofo di caricarsi del gravoso onere di assumere nelle proprie mani la guida delle istituzioni educative e scolastiche dello Stato, al fine di innalzarle su di un piano in grado di rappresentare delle condizioni per la fioritura di una nuova coscienza nazionale, ancor prima di inoltrarsi verso il tema delle indicazioni tecniche per procedere ad una revisione degli ordinamenti scolastici, manifestava il bisogno di affermare la priorità di un’esigenza che definiva i contorni di una preliminare *conditio sine qua non* per l’espletamento dei provvedimenti legislativi di riforma e che intendeva suonare come l’affermazione di un principio di ordine morale.

Si trattava di un invito rivolto agli organigrammi dell’amministrazione scolastica, e di riflesso indirizzata anche a tutto il personale della scuola, a voler lavorare senza frapporte atteggiamenti esitanti e di sfiducia, a sostegno dell’iniziativa riformatrice ormai incombente, la quale si preannunciava come un’operazione necessaria per il sollevamento dei destini della nazione, a fronte della situazione di drammaticità rappresentata dalle urgenze del momento.

La prima nota ministeriale diramata da Gentile, insomma, manifestava il bisogno di raccogliere intorno a sé uno spirito di coesione, dovuto all’impellente necessità di ripristinare un senso di saldezza delle istituzioni. E, per quanto riguardava la sfera delle istituzioni educative e scolastiche, il richiamo alla disciplina risultava valere come la produzione di un segnale in grado di trasmettere l’impressione di una pronta assunzione di responsabilità, a partire dai livelli più alti e dai vertici dell’istituzione.

La solennità dei toni si commisurava alla gravità del momento, a fronte dell’osservazione del cronico trascinarsi delle istituzioni dello Stato in una condizione di crisi patologica, e, nel caso di specie, in

<sup>3</sup> *Ivi*, p.5.

rapporto alla considerazione della situazione di crisi in cui versavano le condizioni della scuola<sup>4</sup>.

Una volta preso in mano il governo delle istituzioni scolastiche, agli occhi del filosofo, la prima esigenza a cui dare risposta, appariva quella di riassegnare, a favore dell'istituzione scolastica, il riconoscimento di titoli di prestigio e di dignità, anche a fronte della consapevolezza dell'alto esercizio di ordine morale espresso dall'adempimento delle funzioni educative, quale fondamentale presidio civile a servizio dello sviluppo e della crescita della nazione.

In altri termini, ciò su cui basilariamente aveva da impiantarsi l'azione di governo riguardava, *in primis*, l'esigenza di promuovere una polarizzazione delle energie di quanti servivano le istituzioni della scuola, al fine di favorire l'immagine funzionale di un'integrazione generale delle forze dentro un organismo coeso, in termini sintonici alla messa in moto di un processo di consolidamento in grado di dare l'idea della costituzione di una solida "compagine morale"<sup>5</sup>.

L'urgenza individuata da Gentile si pronunciava, pertanto, come premura di stabilire attorno alla scuola un tessuto coeso e come volontà di promuovere attorno al mondo della formazione scolastica un aggruppamento di energie, sì da sostenere la costruzione di un "blocco-compagine" a difesa della nazione: un blocco di forze concepito quale necessario antidoto contro i pericoli dello sfibramento e dello sfilacciamento.

Allo stesso tempo, la direzione di marcia intrapresa dall'iniziativa gentiliana intendeva dare immediatamente fiato ad un'esigenza di mobilitazione di sentimenti di fiducia e di spirito di partecipazione a favore della riorganizzazione della scuola, in termini direttamente contrari a qualsiasi manifestazione – ritenuta inappropriata – di atteggiamenti di sfiducia e di indisciplina.

A questo punto, però, occorre tornare a ribadire l'importanza dell'attenzione da attribuire, in chiave di analisi storica, all'uso dei termini utilizzati dal Ministro e al rispettivo rimando alle relative categorie concettuali di riferimento.

Appare interessante, infatti, qui organizzare un tema di riflessione che riguarda la lettura storica di certi piani che avrebbero interessato la

<sup>4</sup> M. Ostenc, *La réforme de l'école en Italie (1918-1922). I partie*, in "I problemi della pedagogia", n.2, 2021, pp.367-388; *II partie*, in "I problemi della pedagogia", n.1, 2022, pp.127-148.

<sup>5</sup> G. Gentile, *Circolare alle autorità scolastiche*, 25 novembre 1922, in Id., *La riforma della scuola in Italia*, cit., p.4.

riforma scolastica ed educativa promossa da Gentile, analizzandone quegli aspetti che, per gli elementi fin adesso evidenziati, più che volersi misurare con la discussione delle specifiche linee di intervento operativo, pongono in evidenza un diverso e sovrastante livello di discorso.

Difatti, a questo proposito, ciò che risulta importante mettere in luce appare essere l'intreccio dell'azione di governo con una visione in qualche modo sovraordinata, che risponde all'ampiezza di uno sguardo prospettico lungo cui si esplicita l'espressione di una organica filosofia politica, la quale afferma nella funzione della scuola prima di tutto una funzione di disciplinamento delle energie della nazione<sup>6</sup>.

Un tema che dal punto di vista storico appare oltretutto importante portare ad evidenza, anche per contribuire a ricollocare dal punto di vista storiografico certe domande – che rimangono in verità aperte e inesaurite nella loro capacità di posizione di questioni problematiche – rispetto alla difficile delineazione delle misure di congruenza e di coincidenza tra lo spirito della riforma e l'obiettivo posizione di puntelli, sia sul versante educativo sia sul piano ideologico, a sostegno dell'imporre di un nuovo corso nei destini della vita della nazione, giusto agli esordi del periodo che veniva a inaugurare l'avvento dell'Italia fascista<sup>7</sup>.

È noto, d'altra parte, come l'esercizio della storiografia sulla riforma scolastica gentiliana abbia rintuzzato di molto, nella sua portata di ampiezza, il valore dell'affermazione mussoliniana circa le qualità dei provvedimenti per la scuola adottati da Gentile in quanto corrispondenti alla “più fascista delle riforme”<sup>8</sup>; un giudizio di restringimento del valore dei provvedimenti di riforma in termini di corrispondenza a quelle che si sarebbero determinate, nel susseguente corso di sviluppo delle cose, come le più concrete esigenze ed aspirazioni del fascismo<sup>9</sup>.

Si tratta, dunque, di una convergenza generale dell'analisi storiografica sul restringimento del valore attribuibile alla portata ideologica e pratica dei vantaggi procurati dalla riforma a favore delle esigenze

<sup>6</sup> G. Turi, *Lo Stato educatore. Politica e intellettuali nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 2002, pp.149-167.

<sup>7</sup> M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 1981, pp.3-56.

<sup>8</sup> J. Charnitzky, *Il dibattito critico sulla riforma Gentile in Italia e all'estero*, in Giuseppe Spadafora (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*, Roma, Armando, 1997, p.355.

<sup>9</sup> S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Milano-Torino, Pearson, 2021, p.94.

politiche del fascismo<sup>10</sup>; un giudizio che, d'altra parte, si è generalmente giustificato in termini di evidenza manifestata dalle successive operazioni di ritocco e di correzione della stessa riforma scolastica operato dai ministri chiamati a succedere al filosofo attualista nella direzione di un'istituzione sempre più chiamata a piegarsi al servizio del fascismo-regime<sup>11</sup>.

Ma per nostro conto, per il momento è necessario tornare a esaminare il valore di quell'atto che segna ancora appena l'ingresso del ministro Gentile al vertice della direzione della scuola e che mostra di valere come un atto importante dal punto di vista dell'affermazione di una precisa direzione politica e, sul cui profilo ideologico, pare comunicarsi qualcosa di importante anche a livello dell'affermazione di uno stemma simbolico, nell'auspicio volto a sostenere l'immagine di una scuola corrispondente alla realtà di un organismo coeso e vibrante di un'unica volontà di elevazione.

Richiamo alla disciplina – e in termini più ordinari e un po' più semplici – si potrebbe anche dire richiamo a una volontà di far quadrato intorno alla scuola<sup>12</sup>: un provvedimento inteso da Gentile come rimedio necessario al fine di rigenerare dall'interno le fibre della nazione, a fronte di un contemporaneo bisogno di arginare lo spirito di sfiducia.

In sintesi, la chiarezza del linguaggio utilizzato dal Ministro risulta inequivocabile nell'asserire come la lettura del grande problema formativo, connesso allo svolgimento delle funzioni istituzionali della scuola, risulti segnato – fin dall'origine dei provvedimenti di riforma – dalla delineazione di un organico piano d'intersezione del tema educativo con un livello che riguarda la comprensione dell'urgenza della questione nazionale, percepita e sentita quale problema drammaticamente insoluto e aperto<sup>13</sup>.

Ed è esattamente la tipologia di linguaggio che emerge a questo livello di discorso – così come sono le categorie individuate da parole quali “disciplina”, “compagine”, o da precise espressioni quali “difen-

<sup>10</sup> E. Gentile, *Il fascismo in tre capitoli*, Roma-Bari, Laterza, 2004, pp.42-43.

<sup>11</sup> M. Ostenc, *La 'politica dei ritocchi' alla riforma scolastica gentiliana*, in Giuseppe Spadafora (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*, cit., pp.369-390.

<sup>12</sup> D. Ragazzini, *L'amministrazione della scuola*, in Giacomo Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp.293-297.

<sup>13</sup> G. Chiosso, *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, Bologna, il Mulino, 2019, pp.197-223.

dere e tutelare i superiori interessi del paese”<sup>14</sup> – a rivelare la coincidenza di piani su cui l’analisi dei problemi della scuola interviene a chiamare in causa l’organicità di tutto un discorso che, visto da questa prospettiva, si proietta sull’allargamento di una estesa riflessione sui destini della nazione, non disdegnando a tal proposito l’assunzione di accenti dal tono pseudo-religioso, in relazione alla formulazione di una chiamata profetica rivolta all’auspicio di un’Italia nuova<sup>15</sup>.

Ecco: questo è più precisamente il piano di discorso su cui, in questa sede, vuole insistere lo sviluppo di un’analisi per la quale appare significativo il tentativo di spingersi verso quel territorio che, fin dall’inaugurarsi dell’azione di riforma, evidenzia lo stretto collegamento della visione gentiliana dei problemi scolastici ed educativi con il bisogno di dare una risposta ad un tema che appare sostanzialmente tramato di aspirazioni ideali, sostenuto da convinzioni ideologicamente orientate e strutturato sulla forza di salde persuasioni di ordine filosofico circa il senso di urgenza di una missione culturale e politica, la quale doveva riguardare la necessità di ordinare l’apparato generale della formazione sulle esigenze di edificazione di un’Italia riformata e spiritualmente rifondata<sup>16</sup>.

## 2. *Una questione di fede*

A margine di quanto rilevato finora emerge, dunque, come dato non trascurabile, la corrispondenza dell’impostazione di fondo con cui Gentile si propone di agire rispetto alle prospettive di riforma generale della scuola e il peso delle tensioni culturali prevalenti nel momento storico in cui essa interviene a segnare una linea di svolta per un deciso cambiamento del sistema educativo nazionale: una corrispondenza specialmente visibile nella spiccata predisposizione che il discorso pedagogico manifesta in termini di propensione a rivestirsi di un respiro di tipo religioso e profetico.

Ciò che qui si vuol sottolineare è, in altri termini, l’importanza di rilevare come, anche nella voce e nelle espressioni del filosofo-mini-

<sup>14</sup> G. Gentile, *Circolare alle autorità scolastiche*, 25 novembre 1922, in Id., *La riforma della scuola in Italia*, cit., p.4.

<sup>15</sup> Per gli opportuni approfondimenti: E. Gentile, *Le origini dell’ideologia fascista (1918-1925)*, Bologna, il Mulino, 1996, pp.397-443.

<sup>16</sup> G. Chiosso, *L’educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, cit., pp.233-244.

stro, il discorso sull'educazione tenda a caricarsi di un robusto slancio profetico<sup>17</sup>, sicché l'impegno in chiave di riforma educativa si propone di fungere da cerniera di collegamento tra l'esposizione di certe aspirazioni ideali e la prefigurazione di un ordine rinnovato nella vita sociale, nella vita pubblica e nel sistema della cultura.

Si tratta di un atteggiamento profetico che avviluppa la pedagogia in tempo di profonda crisi e che nondimeno si carica di *nuances* religiose. Anzi, si tratta di un ordine del discorso pedagogico che si appropria di vere e proprie parafrasi tratte dai codici di un linguaggio di tipo religioso, dal momento che esso ha bisogno di guadagnare a favore del pensiero sull'educazione lo spazio di una dialettica profondamente ispirata tra l'osservazione prosaica delle lacune del reale e le altezze vagheggiate dallo sguardo sull'ideale. Ponendosi su questa lunghezza d'onda, la questione educativa amplificava la necessità di lanciarsi verso la prefigurazione di uno spazio oscillante tra *il già e il non-ancora*, mentre, parallelamente, l'orizzonte della formazione evidenziava il bisogno di segnare un punto di uscita verso un'istanza radicale di edificazione del *nuovo*<sup>18</sup>.

D'altro canto, è proprio nel raccordarsi a questa promessa di profonda novità che lo spazio dell'educazione, in questo momento storico attraversato da potenti fibrillazioni, mostrava un'insolita forza nel richiamare a raccolta energie, passioni, motivazioni e slanci emotivi. Tanto è vero che mai come in questa complessa fase nazionale le frontiere dell'educativo si attrezzavano nell'organizzare, tanto nell'immaginario diffuso quanto nella società, la composizione di fronti di impegno attivo, i quali venivano ad implementare la formazione di pattuglie di zelanti operatori dediti al rilancio dell'educazione e schierati a servizio della nazione quali "milizie dell'ideale"<sup>19</sup>.

Attorno alla figura carismatica di Gentile, la pedagogia idealistica, ora al governo della scuola, rafforzava un atteggiamento profetico che si motivava anche come urgenza di organizzare una risposta ad una sindrome di profonda crisi, a fronte di una contingenza storica che, in un modo o nell'altro, manifestava ulteriormente il bisogno di attrezzare a vantaggio della comunità nazionale le condizioni per un'operazione psicologica di elaborazione e di superamento del lutto.

<sup>17</sup> M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, cit., p.16.

<sup>18</sup> G. Sasso, *Le due Italie di Giovanni Gentile*, Bologna, il Mulino, 1998, pp.70-77

<sup>19</sup> G. Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, Milano, Mondadori Università, 2023, pp.93-112.

Ciò, avendo chiaro come il tema del rilancio dell'educazione non potesse dirimersi, in quel passaggio storico, dall'intercettare un compito di sublimazione dei profondi traumi disseminati dentro il corpo della nazione dalla drammatica stagione di sofferenza prodotta dall'esperienza di diretta partecipazione alla guerra mondiale<sup>20</sup>.

A questo proposito, sembra davvero importante richiamare taluni aspetti di ordine sostanziale che riguardano i terreni di radicamento della riforma scolastica dentro il travaglio psicologico partorito nel quadro dell'iscrizione del tema formativo nazionale dentro l'orizzonte di una tensione al superamento dei drammi di natura collettiva aperti nella complessa fase bellica (e poi continuati nella fase post-bellica)<sup>21</sup>. Si tratta di nodi cruciali, già opportunamente individuati da una lucida storiografia pedagogica<sup>22</sup>, là dove si è indicato in maniera molto chiara lo spessore e il peso delle traumatiche eredità lasciate quale ferita aperta dalla dolorosa esperienza di guerra: un grumo di dolorosi traumi che la pedagogia di Gentile avrebbe assimilato in profondità, per poi concepire adeguate risposte in vista dell'opera di rigenerazione nazionale attesa dalle iniziative di riforma scolastica.

Ma su questo piano forse conviene insistere di più e aggiungere anche qualcosa di più preciso, perché se è vero che il pensiero idealistico della riforma proveniva da un cantiere di discussione e di riflessione critica sulle inadeguatezze, sui limiti e sui difetti della scuola pubblica risalente ai primi anni del secolo<sup>23</sup>, è anche largamente verificabile

<sup>20</sup> O. Janz, *Cordoglio e lutto per una morte di massa*, in Nicola Labanca (a cura di), *Dizionario storico della Prima Guerra Mondiale*, ed. e-book, Roma-Bari, Laterza, 2016, pp.1053-1085.

<sup>21</sup> Si ricordi, a titolo paradigmatico, l'esortazione alla costituzione di un Fascio di Educazione Nazionale per il "rinnovamento radicale dei nostri organi di educazione nazionale", al fine di corrispondere al "grande compito di ristorazione spirituale e materiale che incombe all'Italia in questo dopoguerra gravido di liete promesse e di oscure minacce", apparso in "L'Educazione Nazionale", a. II, n.1-2, 15 gennaio 1920, p.1. Per i relativi approfondimenti, cfr. G. Lombardo Radice, *Fare i maestri*, a cura di Andrea Dessardo, Brescia, Scholé, 2023.

<sup>22</sup> F. Cambi, *Giovanni Gentile: il nazionalismo, il fascismo e l'educazione*, in Giuseppe Spadafora (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*, cit., pp.175-202.

<sup>23</sup> G. Chiosso, *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, Brescia, La Scuola, 1983. Più in particolare, in relazione all'importanza che fin dai primi anni del Novecento, e poi lungo l'età giolittiana, rivestì dentro diversi settori della vita pubblica ed intellettuale il tema della critica alla scuola del tempo come rappresentazione di un motivo di profondo malessere, come tema di critica politica e culturale contro le debolezze e i limiti dello Stato liberale e, infine, come auspicio dell'avvento

come l'iscrizione del problema educativo dentro l'urgenza del tema nazionale dovesse acquisire, nel discorso di Gentile, un senso di incalzante impellenza proprio in rapporto allo snodarsi delle situazioni belliche e postbelliche<sup>24</sup>: e tutto ciò vale in misura assolutamente speciale rispetto alla commisurazione del problema educativo-scolastico con l'evocazione dell'immagine-paradigma dell'Italia Nuova<sup>25</sup>.

Vale la pena a tale proposito sottolineare come gli argomenti che riguardano l'esposizione della necessità di una rifondazione della dimensione educativa in connessione all'esigenza di porre le basi per un profondo rinnovamento della fisionomia morale della nazione si intrecciassero, in Gentile, con la lettura degli avvenimenti che dovevano caratterizzare l'avventura di partecipazione italiana al conflitto mondiale, qualificandosi specialmente in ragione della vibrante drammaticità di situazioni che avrebbero segnato i complessi percorsi della vita nazionale da Caporetto in poi.

Esiste, da questo punto di vista, all'interno della visione gentiliana uno strettissimo collegamento fra le intenzioni che stavano a capo dell'opera riformatrice – ovvero fra la fortissima convinzione della necessità di riorganizzare da cima a fondo il sistema formativo e scolastico – e la maturazione di una serie di profonde ragioni che, a partire dalla riscossa italiana dopo Caporetto, pungolavano il filosofo verso il bisogno di porre in primo piano il bisogno di applaudire l'affacciarsi sulla scena di un'Italia Nuova<sup>26</sup>. Un'Italia, ad avviso di Gentile, finalmente degna di costituirsi come pienamente delineata in una sua propria fisionomia perché – in virtù della straordinaria capacità di rialzarsi, dimostrata con la straordinaria riscossa dopo Caporetto, e dunque in virtù della solida determinazione dimostrata nel prendere in mano le proprie sorti e di riuscire a capovolgere una situazione di estremo pericolo fino all'esito vittorioso dell'avventura bellica – erettasi a testimone dell'acquisizione di un assetto caratteriale costitutivamente disposto all'auto-disciplina<sup>27</sup>.

È su questo versante che va rimarcata la perfetta congruenza tra quell'appello alla disciplina, predicato con estrema lucidità e forza nella

di un Italia nuova si rimanda a E. Gentile, *Il mito dello Stato nuovo*, Roma-Bari, Laterza, 1999, pp. 31-82.

<sup>24</sup> G. Gentile, *La riforma dell'educazione. Discorsi ai maestri di Trieste*, (I ed. 1919), quinta ed. riveduta, Firenze, Sansoni, 1955.

<sup>25</sup> G. Turi, *Giovanni Gentile. Una biografia*, Firenze, Giunti, 1995, pp.255-303.

<sup>26</sup> E. Gentile, *Le origini dell'ideologia fascista (1918-1925)*, cit., pp.118-121.

<sup>27</sup> G. Gentile, *Dopo la vittoria*, a cura di H.A. Cavallera, Firenze, Le Lettere, 1989, pp.39-45.

prima Circolare Ministeriale diramata dal Ministro Gentile, la netta repulsione ivi testimoniata nei confronti di qualsivoglia espressione di sentimenti di sfiducia, e tutto quell'insieme di istanze pratiche che egli aveva documentato di sostenere con vigore, quale filosofo-intellettuale militante, durante gli anni del conflitto. E ciò aveva da intendersi nei termini dell'ingaggio di una lotta senza quartiere contro tutti quegli atteggiamenti ai suoi occhi caratteristici dell'espressione di un'Italia vecchia, o per meglio dire di un'Italia amorfa<sup>28</sup>; quell'immagine di un'Italia oltretutto da sempre denigrata e finanche dileggiata nel giudizio di un certo altezzoso e sprezzante sguardo straniero, in quanto fatta corrispondere ad una "accozzaglia di uomini senza disciplina di sorta"; ovvero a una nazione priva di "disciplina politica, perché senza disciplina morale e religiosa"<sup>29</sup>.

Insomma, per quanto da lungo tempo sentita da Gentile come questione fondamentale per rispondere ai limiti di una patologica incapacità dimostrata dallo Stato liberale nel conferire una qualche identità all'energia spirituale affermata dalla nazione già durante l'eroica stagione risorgimentale – lì dove essa si era già formidabilmente dimostrata capace di affermare, nelle trame dello svolgimento storico, una propria volontà di individuazione, dando luogo allo straordinario compimento dell'unificazione nazionale – la preminenza ora attribuita alla questione scolastica stava a ribadire una medesima necessità, inasprita ed estremizzata dalla nuova testimonianza di personalità e di volontà espressa dalla nazione nel corso del conflitto mondiale, per essersi superbamente mostrata in grado di imporsi sopra ogni resistenza e giungere all'agognata vittoria<sup>30</sup>.

L'incapacità dello Stato liberale di incanalare quelle forze creative e spirituali della nazione già brillantemente fatte risplendere durante l'epica stagione del Risorgimento, ora ritornava, a giudizio del filosofo, a farsi sentire in tutta la sua drammaticità, manifestandosi nella sua tragica condizione di limite proprio di fronte al felice esito del conflitto mondiale, ideale compimento di un unico processo risorgimentale.

Allo sguardo del filosofo attualista, le condizioni dell'Italia dopo la vittoria offrivano più che mai la testimonianza dell'esistenza di uno iato

<sup>28</sup> E. Gentile, *La Grande Italia. Il mito della nazione nel XX secolo*, Roma-Bari, Laterza, 2006, pp.152-153.

<sup>29</sup> G. Gentile, *Guerra e fede*, a cura di H.A. Cavallera, Firenze, Le Lettere, 1989, p.47.

<sup>30</sup> G. Gentile, *Dopo la vittoria*, cit., pp.35-38.

vertiginoso in ragione del quale, pur di fronte all'affermarsi perentorio di una vigorosa energia spirituale, la vita nazionale rimaneva tuttavia incagliata dentro un clamoroso difetto riguardo alla disponibilità di un permanente dispositivo di elevazione spirituale – un dispositivo corrispondente alla forza di un solido impianto educativo/formativo – capace di valorizzare, patrimonializzare ed arricchire quel tesoro di personalità di cui il paese aveva pur mostrato di essere riserva feconda<sup>31</sup>.

Il profilo drammatico – e forse non sarebbe neanche errato definirlo esposto ad effetti tragici – del pensiero ordinante le iniziative di riforma della scuola che Gentile s'apprestava a partorire, allora, è da osservarsi in questa predisposizione ed in questa sovrapposizione del tema formativo su di un piano che aderisce alle medesime istanze rappresentate da una filosofia ostinatamente militante, e meglio sarebbe dire belligerante, il cui baricentro doveva rimanere ancorato sul bisogno di mantenere una tensione generale sullo spirito di disciplina – uno spirito di disciplina eguale a quello che le forze militari avevano provato di manifestare in tempo di guerra – e focalizzato sull'esigenza di alimentare il discorso sull'educazione e sulla scuola di un controverso respiro intimamente religioso.

Esposta la questione in diversi termini, la riforma scolastica nasceva all'ombra di un'ambizione non priva di un tratto velleitario, coincidente con l'ambizione di fare della scuola il principale santuario laico posto a pilastro della generazione di una religione nazionale e la fucina prima di alimentazione del suo interno spirito.

### 3. *Una controversa filosofia dell'immanenza*

Su questo piano così ambizioso si apriva una scommessa delicatissima per l'azione intrapresa dal ministro-filosofo, e probabilmente si covavano le più temibili insidie relative a possibili deviazioni, fraintendimenti, degenerazioni dei propositi riformatori; anzi, la riforma si sottometteva fin da subito a un'obiettiva esposizione dei suoi fini ad una logica di espropriazione e di ribaltamento diametricale delle proprie intenzioni che non sarebbe tardata a evidenziarsi su diversi profili<sup>32</sup>.

<sup>31</sup> H. A. Cavallera, *L'immagine del fascismo in Giovanni Gentile*, Lecce, Pensa-Multimedia, 2008, pp.111-141.

<sup>32</sup> A. Del Noce, *Giovanni Gentile. Per una interpretazione filosofica della storia contemporanea*, Bologna, il Mulino, 1990, pp.241-247. In particolare, sul piano delle ambiguità che la politica scolastica promossa da Gentile poneva in essere sul profilo

Ma intanto pare necessario aggiungere qualcosa su quella tipica proiezione di livelli per cui il sistema scolastico entrava in un disegno politico-culturale per cui esso era chiamato a fungere da motore di alimentazione di una religione nazionale, tra l'altro ambiziosamente pensata come teoricamente capace di introiettare e di assimilare all'interno del proprio orizzonte di fede i contenuti di quella radicata tradizione religiosa nazionale manifestamente aderente all'impianto cattolico: un impianto di sacralità chiamato adesso a far parte di un tessuto di spiritualità nazionale la cui funzione di cura e di coltivazione veniva riconosciuta come in mano alle prerogative dello Stato, fin a partire dai percorsi della formazione elementare.

Ragion per cui, *mutatis mutandis*, il soggetto-membro della comunità nazionale, dalla scuola elementare fino ai gradi più elevati dell'istruzione superiore, veniva ora inglobato dentro un processo educativo che lo riconosceva, lo istruiva e lo costituiva come un "iniziato" in vista dello svolgimento di un compito di elaborazione di una coscienza intima dei doveri di fronte allo Stato, mentre la nuova pedagogia nazionale istituiva intorno a questo processo di formazione civile un sistema di aspettative con cui generalmente ci si sarebbe posti alla stregua di un "fedele".

Insomma, se il discorso gentiliano sulle finalità della riforma dell'educazione aveva largamente da comprendersi lungo una linea di persuasione che situava le proprie ragioni ed il fulcro della propria spinta ideale nelle appassionate argomentazioni di *Guerra e Fede* – in quanto tema di celebrazione di una nazione che si genera e si esalta nella testimonianza di una volontà monolitica, che si forgia nella dedizione di energie senza tornaconto, nella generosità del sacrificio, nella capacità del mantenimento di uno sforzo fino al successo, e infine nella tenacia mostrata nel voler annientare non appena il nemico esterno, ma quel nemico più pericoloso che è il nemico interno, ovvero quell'Italia scettica, sfiduciata, pessimista, diffidente, incredula, meschinamente ripiegata sull'utile, trasformista, affarista, pigra – allora il punto cruciale della riforma educativo-scolastica doveva restare legato ad una medesima proiezione fantastica, alla ricerca di un'Italia nuova che aveva da

nutrirsi di fede e per cui doveva valere l'affermazione di un insolito connubio tra *scuola e fede*<sup>33</sup>.

La scuola appariva in questa proiezione fantastica soprattutto esercizio di disciplina e nella sua idealità aveva da rimodellare le virtuosità di un'educazione di guerra, ora ordinata in tempo di pace<sup>34</sup>; e non è da trascurare l'aspetto per cui, nell'ambizioso progetto di assimilazione all'interno della fede nazionale delle virtù della tradizione cattolica – anche a livello di modellamento di un immaginario collettivo – l'accento del filosofo dovesse ripetutamente battere proprio sull'idealità delle virtù sacrificali.

Certo, come già detto l'aspirazione idealistica di rovesciare a proprio vantaggio la lezione del cattolicesimo – mantenendone intatte le figure simboliche e giovandosi della loro virtualità figurativa e metaforica all'interno di una fede aconfessionale, nutrita di senso del dovere, di disponibilità alla risoluzione del senso di individualità all'interno di una dimensione collettiva tenuta insieme dalla partecipazione a una fede comune, e impegnata a riconoscere la propria identità in una dimensione più che di ordine intellettuale di natura pratico-volitiva<sup>35</sup> – avrebbe dovuto misurarsi con non poche difficoltà<sup>36</sup>; anzi con difficoltà crescenti, fino a misurarsi con situazioni più che mai ambigue, destinate a prefigurare la caduta in un fatale cortocircuito<sup>37</sup>.

Ma per precisare un po' meglio questo aspetto, che appare fondamentale per comprendere la portata delle ambizioni culturali che soggiacevano al fondo della riforma, più che ritornare a certe famose tesi esposte da Gentile sull'opportunità di concepire la laicità della scuola non alla maniera della “vecchia Italia”<sup>38</sup> – l'Italia laicista, positivista, agnostica, corrispondente a una disposizione etica misurata

<sup>33</sup> G. Ricuperati, *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità ad oggi*, ed. e-book, Brescia, La Scuola, 2015, pp.49-55.

<sup>34</sup> G. Gentile, *Dopo la vittoria*, a cura di H.A. Cavallera, Firenze, Le Lettere, 1989, p.25.

<sup>35</sup> A. M. Banti, *Sublime madre nostra. La nazione italiana dal Risorgimento al fascismo*, ed. e-book, Roma-Bari, Laterza, 2014, pp. 394-396.

<sup>36</sup> G. Turi, *Giovanni Gentile. Una biografia*, cit., pp.316-345.

<sup>37</sup> G. Sasso, *op. cit.*, pp. 279-286.

<sup>38</sup> In particolare ci si intende riferire alle famose argomentazioni esposte dal filosofo in occasione del convegno della FNISM del 1907 sui temi della scuola laica; si veda a tal proposito G. Spadafora, *Gentile e il problema della scuola laica*, in G. Bonetta, G. Cives (a cura di), *Laicità ieri e domani. La questione educativa*, Lecce, Argo, 1996, pp.173-202; L. Pazzaglia, *Scuola e religione nell'Italia giolittiana*, Milano, ISU, 2000, pp.101-110.

sull'utilitarismo e sul mero calcolo dell'interesse individuale – ma alla maniera di un'Italia nuova, alimentata da una fede interiormente popolata anche delle idealità e dalle verità simboleggiate dai dogmi della religione cattolica, può essere piuttosto riprendere in mano alcune pagine di una matura pedagogia idealistica, così come è dato verificare ponendosi a confronto con alcuni passi delle *Lezioni di didattica* di Giuseppe Lombardo Radice.

A questo proposito, vale la pena riprendere le pagine di quel fortunatissimo volume di pedagogia idealistica dedicate a spiegare *Il concetto della vita*<sup>39</sup>, dove esemplarmente si esponeva il senso di una sfida epocale inerente all'affermazione del pensiero idealistico, in quanto filosofia dell'immanenza. Come tale, l'immanentismo idealistico si predispondeva ad accogliere dentro di sé il portato trasfigurativo della dimensione religiosa del sentire umano, energia che spiritualizza la percezione concreta della vita, aprendola al senso di un compito infinito di elevazione, sulla cui estensione si dispiega anche il compito inesauribile della formazione.

Ed ecco, più puntualmente, le parole di Lombardo Radice:

Oggi tutto quello che il cattolicesimo portò di nuovo, di grande, di sublime nel mondo non è più nel cattolicesimo, ma nella libera filosofia (idealismo)<sup>40</sup>.

Oggi dunque il mondo non è né ebreo, né cattolico, né protestante, né massone: il mondo è neo-cristiano. Il credo è la libertà del pensiero (che è cosa molto diversa del libero pensiero di coloro che si fermano nella vuota negazione della religione!); il fondo teoretico è la ricerca storica, la scienza; il culto è l'educazione, la scuola. O sì: abbiamo le nostre chiese, e si chiamano società scientifiche, università, scuole secondarie, scuole del popolo, biblioteche d'alta cultura, biblioteche popolari [...]<sup>41</sup>.

A questo punto, possiamo provare ad abbozzare alcune conclusioni.

E per predisporre alcune riflessioni conclusive pare vantaggioso appoggiarsi ad alcune importanti sollecitazioni provenienti da una recentissima monografia di Giorgio Chiosso su *Il fascismo e i maestri*; un volume che testimonia profondo acume storiografico nel trattare i tanti temi posti sul tappeto e che si apre testualmente con le seguenti parole:

I maestri accolsero l'avvento di Mussolini al governo con un respiro di sollievo

<sup>39</sup> G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, (1913), Palermo, Sandron, 1931<sup>13</sup>, pp. 391-402.

<sup>40</sup> *Ivi*, p.394.

<sup>41</sup> *Ivi*, p.395.

157 – *L'orizzonte idealistico della riforma Gentile  
e il mito dell' Italia nuova*

come accadeva a tanti italiani ... La speranza era che le tensioni e le violenze del dopoguerra fossero finalmente pacificate nel nome dei valori patriottici consolidati dal terribile conflitto. ... La presenza nella compagine ministeriale di Giovanni Gentile affiancato da Giuseppe Lombardo Radice, sembrava un'ulteriore garanzia di un governo dell'istruzione affidato a mani esperte<sup>42</sup>.

Il volenteroso lettore potrà avventurarsi nel compito di sviluppare un confronto più largo e più paziente con il lavoro di ricostruzione storica portato avanti da Chiosso all'interno di un lavoro che appare assolutamente importante nel produrre approfondimenti su una traccia di analisi complessa, anche per la pluralità di linee di indagine che il suo svolgimento contempla.

Ma ciò che importa al momento mettere in evidenza è l'obiettivo complessivo della ricerca avviata da Chiosso, la quale insegue il compito di sceverare, lungo le successive trasformazioni della vita scolastica e della vita pubblica nazionale – e quindi in parallelo con l'inseguimento ed il consolidamento del fascismo-regime – i profili di coincidenza e di distanza tra le impronte culturali segnate dalla riforma del 1923 e la volontà che sarebbe stata del regime di irrigidire con sempre più forza l'identità della scuola dentro una istituzione-caserma (e però bisognerebbe aggiungere anche a fronte di una crescente funzione di appropriazione dell'apparato formativo-scolastico in mano privata e appannaggio dell'area confessionale-cattolica; un'appropriazione avallata nel suo senso più ampio dalla firma dei Patti lateranensi e dalla firma del Concordato<sup>43</sup>).

Probabilmente, però, come ben lumeggia lo studio di Chiosso le trasformazioni sul piano della cultura scolastica inaugurate sotto la stagione della riforma avrebbero attecchito su diversi terreni, finanche disseminando dentro l'organismo della scuola antidoti resistenti ad un ostinato sforzo del fascismo-regime e del fascismo totalitario di militarizzare la scuola; e ciò specialmente grazie alla permeabilità di un modello di idealismo obiettivamente popolarizzato all'interno della vita ordinaria della scuola più nelle note di colore nazional-popolare discendenti dall'idealismo di stile lombardiano che in quelle rivolte a sostenere

<sup>42</sup> G. Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, cit., p.1.

<sup>43</sup> G. Giarrizzo, *Giovanni Gentile intellettuale del Novecento*, in Giuseppe Spadafora (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*, cit., pp.59-73. Sugli aspetti più generali: P. Dogliani, *Il fascismo degli italiani. Una storia sociale*, Torino, UTET, 2008, pp.45-48.

l'elaborazione di un tratto radical-nazionale, dagli esiti fatalmente autoritari, di stile propriamente gentiliano<sup>44</sup>.

Al momento si può concludere dicendo che i destini della riforma si sarebbero in ogni caso giocati e consumati sulle contorte strade che, da lì in poi, avrebbe attraversato l'elaborazione di una "teoria della nazione" e sugli esiti di radicalizzazione e di degenerazione in senso totalitario sciaguratamente generatisi sull'onda di una spinta ideologica travolgente, la quale doveva comunque ritrovare una sua fonte di origine nelle non poche ambiguità che avvolgevano il mito dell'Italia nuova.

<sup>44</sup> Sulla tensione fatalmente autoritaria dell'attualismo gentiliano connessa alla idealizzazione dello Stato etico: G. Turi, *Il fascismo e il consenso degli intellettuali*, Bologna, il Mulino, 1980, pp.45-54.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XVI, n. 20, luglio – dicembre 2023, pp. 159-165

## **APPENDICE**

### **Ancora sulla riforma Gentile: scuola e religione**

Giovanni Genovesi

Abbiamo ritenuto interessante, al fine di lumeggiare anche il rapporto tra le scelte filosofiche e quelle politiche di Gentile riproporre la recensione, già comparsa nel 1981 su “Il Ponte”, al saggio di Luigi Ambrosoli, *Libertà e religione nella riforma Gentile*, pubblicato a Firenze da Vallecchi nell’ormai lontano 1980. E ciò per un duplice motivo: da un lato, richiamare l’attenzione su un lavoro, che a dispetto dei decenni passati dalla sua pubblicazione, ne è ancora meritevole; dall’altro, entrare più dappresso sulla questione religiosa ed il sistema scolastico, problema evocato durante in seminario, ma non specificamente dettagliato in nessuno degli interventi.

Il recente lavoro di Ambrosoli<sup>1</sup> riprende e approfondisce tematiche già largamente operanti, seppure affrontate da angolazioni diverse, nei suoi saggi precedenti e che, peraltro, sono quelle di fondo della storia della scuola italiana, e cioè la libertà d’insegnamento e l’insegnamento religioso.

Questi due aspetti vengono utilizzati dall’autore come i parametri basilari per esaminare uno degli eventi tra i più incisivi e complessi – e non ancora del tutto approfonditi – dalla nostra scuola, quale appunto la riforma Gentile, ricostruendo il clima culturale come emerge dal dibattito sulla politica scolastica nella pubblicistica di partito dal 1919 al Concordato.

Il nodo centrale intorno al quale si articola la ricostruzione è il problema dell’insegnamento religioso, cui viene specificamente dedicato il capitolo *clou* del saggio, il quarto, dove, attraverso il ricorso a varie voci apparse sulle riviste dell’epoca, si cerca di cogliere le contraddizioni di principio e di fatto nelle quali si dibatte la riforma con l’introduzione appunto, dell’insegnamento religioso nella scuola. Contraddizioni non certo risolte, per quanto riguarda, ad esempio, la scuola ele-

<sup>1</sup> Luigi Ambrosoli, *Libertà e religione nella riforma Gentile*, Firenze, Vallecchi 1980, pp. 225, € 7000.

mentare, dalla pur preziosa, ma inane, opera di Giuseppe Lombardo Radice, un autore che, forse, insieme a Codignola, avrebbe meritato un maggiore approfondimento proprio rifacendosi a periodici quali “L’Educazione nazionale” e “Levana” non certo marginali nei loro interventi di appoggio e di chiarificazione della riforma. Tuttavia il problema dell’insegnamento religioso è sempre, da Ambrosoli, correlato a tutti gli altri aspetti connessi all’altro punto cruciale del dibattito scolastico italiano, quello cioè della libertà della scuola.

Del resto i due problemi non potevano essere colti che come facce di una stessa medaglia. Pertanto, la sottolineatura del momento “religioso” della riforma Gentile non risulta limitante, almeno di principio, per assolvere il compito di offrire un quadro analitico esauriente della riforma stessa e un fondato giudizio sulle forze politiche che l’appoggiarono o vi si opposero.

Non bisogna infatti dimenticare che da noi il problema della libertà d’insegnamento *nella* scuola, ossia il problema che avrebbe dovuto investire anche l’aspetto non certo secondario della libertà didattica dell’insegnamento, cioè delle sue scelte metodologiche e contenutistiche, si è sempre configurato in quella forma riduttiva e, per non pochi versi snaturante, di libertà della scuola dai vincoli dello stato. E proprio sotto tale forma esso divenne il cavallo di battaglia della politica scolastica dei cattolici, siano essi clericali o “popolari”, i quali, nell’attuazione di questa limitata accezione della libertà di insegnamento e della scuola, vedono la concreta possibilità di riguadagnare il terreno perduto per l’Unità, stante il fatto che in Italia scuola privata ha sempre significato scuola cattolica nella stragrande maggioranza dei casi.

E, come rileva Ambrosoli (p. 11), questa impostazione restrittiva del problema in vista della rivendicazione, o della conseguente opposizione, di una scuola confessionale, si accentua – e, *a fortiori*, si accentua il contrasto tra cattolici e laici, specie socialisti e democratici – con la nascita del partito popolare, sebbene don Sturzo tenda a sottolineare una propria posizione di indipendenza dalla Santa Sede e quindi la laicità del suo partito.

Le posizioni dei popolari sono dettagliatamente illustrate da Ambrosoli in parallelo a quelle degli idealisti, rifacendosi ai primi abbozzi di richiesta dell’esame di stato di cui appunto idealisti e popolari furono i maggiori fautori.

Pur partendo da motivazioni diverse per le loro richieste di riforma

scolastica, popolari e idealisti si muovono decisamente in funzione antisocialista, come rileva chiaramente Ambrosoli (pp. 20, 33).

In definitiva, proprio questa volontà di emarginare i socialisti, unita a quella di non creare fratture ufficiali con la Santa Sede, portarono i popolari a favorire l'attuazione di una riforma che essi stessi non condividevano e non condivisero mai.

La scuola si rivela, pertanto, il campo decisivo dello scontro tra i due partiti di massa più consistenti del primo dopoguerra. Scontro nel quale Ambrosoli sembra però individuare alcuni momenti di bonaccia e addirittura di possibile composizione allorché si riferisce, ad esempio, a certe aperture popolari da parte del gruppo turatiano messo da poco in minoranza dall'ala massimalista del congresso di Milano del 1921.

Ma, in effetti, è poi lo stesso Ambrosoli a giudicare tali possibili "connivenze" tra socialisti e popolari molto vaghe e addirittura inconsistenti giacché la documentazione che potrebbe in qualche modo suffragarle è affidata solo a dichiarazioni, quali l'intervista di Turati apparsa sul "Corriere della Sera" del 4 marzo 1922 (cfr. p. 50), improntate per loro natura più a tattica che a strategia politica. Non è un caso, infatti, che sarà proprio lo stesso Turati, in una lettera inviata al "Corriere d'Italia" il 7 marzo 1922, a rovesciare nettamente i termini del problema della libertà d'insegnamento: "... Non libertà della scuola, in libertà di istituire scuole, ma libertà nell'insegnare" (p. 50), così come sarà sempre Turati ad ospitare nella sua rivista le critiche più rigorose e stimolanti nei confronti della riforma e dell'insegnamento religioso.

Già questi brevi spaccati lasciano intendere come sui temi fondamentali della politica scolastica non sia possibile individuare *tout court* un fronte laico e un fronte cattolico con dei contrasti "lineari", dato che tali contrasti sono variamente articolati all'interno, sia per la differenziazione delle forze laiche che delle forze cattoliche rappresentate dai popolari ma ancor più dalla Santa Sede.

E sarà infatti quest'ultima a divenire dal 1922 in poi l'interlocutrice privilegiata e diretta del governo di Mussolini il quale passò sempre sopra la testa dei popolari che pur facevano parte di quel governo e che, pertanto, si trovarono ben presto in una situazione di estremo disagio. Disagio, tra l'altro, chiaramente avvertibile sia nella richiesta di allontanamento dal partito di Guido Miglioli, sia in quella formula di "collaborazionismo" coniata da De Gasperi al Congresso di Torino del

1923 per giustificare una discussa quando discutibile presenza nel governo fascista (p. 81) sia, infine, negli atteggiamenti e nelle dichiarazioni dei suoi uomini in vista o di prestigio quali Anile e don Sturzo. Su questi ultimi Ambrosoli indugia – e più a lungo, quanto più giustamente, su don Sturzo cui dedica buona parte del sesto capitolo – nel tracciare un profilo politico.

Se Anile, indeciso e “combattente politico conteso sempre tra poesia e filosofia, tra lirica e metafisica” (p. 45), prospetta posizioni nel comporre i dissidi tra stato e chiesa che paiono “una riedizione dell’alleanza tra trono e altare teorizzata dai pubblicisti della Restaurazione” (p. 46), don Sturzo pronuncia, agli inizi del ’24, “una rigorosa difesa della Chiesa” e denuncia “le contraddizioni che stavano alla base della riforma Gentile ... prodotto d’una coalizione tra fascisti nazionalisti, liberali-conservatori e cattolici abbastanza ‘sconnessa’” (p. 156), lasciando comunque intravedere come il partito popolare non si identificasse con le scelte della Santa Sede.

In effetti, tali scelte erano state operate al di là delle proposte del partito popolare, anche se è indubbio che esso, per buona parte, ne fu responsabile, non foss’altro perché non seppe opporvisi, nonostante i diplomatici distinguo del suo segretario, tesi ad assolvere la duplice funzione di difendere il partito e la stessa chiesa.

Anche quest’ultima, comunque, non appare del tutto soddisfatta della riforma e, tramite alcuni suoi esponenti del mondo politico e culturale, quali il senatore Montresor e padre Gemelli, mira a sottolineare come la riforma rappresenti solo una “tendenza” alla soluzione della libertà d’insegnamento, un primo tentativo “in forma elementare e ridotta” (p. 87).

D’altronde Gentile è sempre stato visto con ostilità dagli ambienti vaticani perché “personaggio scomodo, non cattolico, convinto assertore dell’autorità dello Stato” (p. 74). E tale ostilità permane anche quando Gentile manda al Vaticano segni di rassicurazione con le sue interviste alla stampa in cui ribadisce l’importanza dell’insegnamento religioso.

Il filosofo di Castelvetrano resta un hegeliano che non può ispirare eccessiva fiducia alla chiesa, ma solo un’alleanza dettata dalle circostanze.

“Civiltà Cattolica” infatti si allea con Gentile, ma è ben consapevole che egli non è un buon alleato e non manca di lasciare intravedere le sue ansie e i suoi timori. Il mondo cattolico ufficiale, insomma, sor-

regge Gentile ma, soprattutto, preme su Mussolini, cercando di ottenere quanto più può da una riforma che è forse ciò che di meglio può sperare date le circostanze, ma non è certo la riforma che avrebbe in assoluto desiderato.

Del resto a Gentile non mancano ostilità neppure da parte degli stessi fascisti e Ambrosoli le rileva accennando alle critiche sia di Pellizzi sia di alcuni componenti del Gruppo di competenza per la scuola del partito fascista.

Ma gli accenni fatti servono solo a tratteggiare la posizione dei fascisti nei confronti della riforma, posizione che avrebbe potuto essere approfondita soffermandosi, per esempio, sulle pagine di una rivista come “Critica fascista” che difese la riforma condannando la “mentalità democratica” di quei fascisti sindacalisti che l’attaccavano sia “per la soppressione di ogni principio elettivo”, sia per la sua vistosa carenza nell’organizzazione della scuola professionale. D’altronde, un allargamento dell’esame ad altre riviste avrebbe giovato al saggio, visto che esso ha proprio una delle carte vincenti in questa interessante scelta di far risaltare “le luci e le ombre della riforma Gentile attraverso l’analisi sintetica, ma puntuale, dei periodici politici e culturali più significativi dell’epoca quali “Critica sociale”, l’“Avanti”, “La Giustizia”, “Il Popolo”, “Il Popolo nuovo”, la “Voce repubblicana”, la “Critica”, “Bilychnis” che, tra l’altro occupa nel volume un posto di meritato rilievo dati i suoi interessanti contributi specie quelli a firma di Mario Rossi sulla tematica religiosa.

E proprio in questo quadro non avrebbe stonato una maggiore attenzione ad alcune riviste come “Rivoluzione liberale” o le già ricordate “L’Educazione nazionale”, “Levana” e la stessa “Critica fascista”. Indubbiamente ne sarebbe risultata più articolata la posizione sia dei fascisti sia dei liberali e degli idealisti che non possono essere certamente rappresentati *in toto* dalla “Critica” di Croce.

È indubbio, comunque, che per quanto riguarda i fascisti – e non solo per essi – Ambrosoli riesce a cogliere sicuramente il nocciolo della questione sottolineando in breve quella che è l’*impasse* del fascismo, di un movimento cioè che è destinato a divenire inesorabilmente statica scenografia delle azioni del capo che prende ad incarnare tutto il fascismo e ben presto tutta l’Italia. Mussolini vuole la riforma Gentile e ogni dissenso interno al partito deve tacere: “Il fascismo doveva identificarsi sempre più col il suo capo e i fascisti erano destinati a diventare elemento decorativo di una rappresentazione della quale uno

solo era e doveva rimanere il protagonista” (p. 94).

In ultima analisi, a denunciare e a smascherare esplicitamente gli intenti reazionari e autoritari della riforma rimasero solo i socialisti. Essi, rifacendosi coerentemente, rimeditandole, alle tesi elaborate, già in seno alla Federazione nazionale insegnanti scuola media (FNISM), furono l'unica forza politica a favore non solo del proletariato ma di tutti lavoratori. D'altronde i socialisti si erano sempre decisamente schierati all'opposizione già durante “le prove” della riforma, e cioè in occasione dei progetti Croce, Corbino e Anile. Le denunce di un Matteotti, di un Mondolfo, di un Levi, di un Agostinone, di un Baratono, tanto per citare quelle più articolate e incisive e che, per ricchezza di logica, sono da avvicinare a quelle apparse sulla rivista protestante “Bilychnis”, si muovono in un'ottica di sincera fede nei valori della democrazia e della libertà.

Esse danno “una lezione di civiltà e di democrazia ... per la coerenza intellettuale e la serietà scientifica che le contraddistinguono” (p. 61) e per la lucidità nell'analisi dei limiti teoretici e sociali della riforma Gentile. E i limiti della riforma emergono chiaramente anche dal saggio di Ambrosoli il quale, sebbene orienti il discorso più sul versante politico che teoretico del dibattito su di essa, riesce a cogliere le ragioni intrinseche e la portata sostanzialmente negativa della riforma stessa.

Una riforma nata già superata, anacronistica, e che politicamente nessuna parte voleva o, almeno non la voleva nel modo in cui fu attuata. E infatti non contentò nessuno, nemmeno gli stessi idealisti. Indubbiamente Gentile tentò con la sua riforma di operare il più organico cambiamento del sistema scolastico italiano dalla legge Casati.

E per certi aspetti vi riuscì, ma sempre comunque lasciando nella scuola un'impronta elitaria e accentratrice da tipico liberale della destra che, in definitiva, è fuori posto tra i fascisti. Gentile è politicamente parlando uno “sperso” che si trova a reggere la Minerva, lui né fascista né cattolico, per una serie di circostanze politiche di cui forse egli stesso non si rende pienamente conto e che sono la risultante di una collisione tra chiesa e fascismo.

Gentile, dunque, realizza una riforma di stampo liberale con un governo fascista sia perché crede che il fascismo rappresenti la restaurazione dei valori dello stato liberale e perché gli offre l'occasione di realizzare ciò che per anni aveva elaborato e invano propugnato, sia perché Mussolini ha urgente bisogno di una riforma.

E Gentile, che già con la sua presenza nel governo fa il grande favore al fascismo di dargli un avallo filosofico, gliene sforna una che, per buona parte, risponde *ad hoc* alle esigenze più immediate del fascismo affrontando lo squilibrio tra scuola e mercato del lavoro con uno spirito così nettamente reazionario da colpire le *ciance* di mobilità sociale del proletariato (cfr. pp. 90-91, cap. sesto, 132 ss.).

Ebbene, sono tutti aspetti presenti nel saggio di Ambrosoli, sebbene talvolta in maniera implicita, come stimolanti suggestioni per ulteriori approfondimenti, grazie ad una puntuale ricostruzione delle varie tessere del mosaico che si avvale anche di frequenti squarci di storia politica che contribuiscono ad animare, a rendere più vivo e, soprattutto, più comprensibile l'itinerario storico ripercorso.

E anche se spesso, come d'altronde era inevitabile, si giunge a ribadire tesi e posizioni note, lo si fa attraverso una cura nel chiarire le varie pezze d'appoggio utilizzando materiale troppo spesso trascurato, come periodici e quotidiani, che aiuta a dare una maggiore contestualizzazione agli eventi esaminati e "narrati".

Il saggio di Ambrosoli, insomma, riesce a dare una lucida ricostruzione dell'operato di Gentile riformatore scolastico documentando le critiche e le denunce emerse già in tutto il loro valore al momento del varo della riforma.

E la valutazione conclusiva è altrettanto lucida: la riforma Gentile è stato un fatto decisivo nella storia della scuola del nostro paese, ma che sia stato un fatto positivo è difficile poterlo sostenere, dato che essa rappresentò "il rifiuto di progettare una scuola aperta alle esigenze delle masse popolari" (p. 208) con la netta connivenza dei liberali-conservatori, dei cattolici e dei fascisti.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XVI, n. 20, luglio – dicembre 2023, pp. 167-175

## ***DOCUMENTI***

---

Ci è sembrato non solo opportuno, ma addirittura necessario corredare anche questo numero monografico con la rubrica “Documenti”, consueta per la nostra rivista.

E quali documenti erano più adatti, in questo particolare caso, se non i due opposti Manifesti – degli intellettuali fascisti, da una parte, e degli intellettuali antifascisti, dall’altra, – che a distanza di neppure un mese l’uno dall’altro, in quel 1925 che segnò formalmente ed ufficialmente il passaggio alla dittatura, si fronteggiarono mettendo il mondo della cultura dinanzi a due visioni del mondo e della politica tra loro irriducibili<sup>1</sup>. E ciò soprattutto sottolineando la distinzione tra quegli uomini di cultura disposti ad inchinarsi ed affiancarsi ad un regime liberticida, venendo meno al loro ruolo di intellettuali, e coloro che non vollero rinunciare alla loro funzione di sentinelle dell’autonomia di pensiero e di espressione e delle libertà politiche.

<sup>1</sup> Questi due documenti sono stati al centro di numerosi saggi. Qui ci limitiamo a segnalare l’articolo di Rosario Gennaro che presenta per la prima volta la versione francese del manifesto gentiliano, che raggiunse in questa versione le 265 adesioni, ossia parecchie decine di sottoscrizioni in più rispetto a quelle del testo originale e dette voce alle intenzioni dei fascisti di imporsi oltre le frontiere nazionali, come del resto Gentile scrive a più riprese in queste pagine: cfr. *Il Manifesto degli intellettuali fascisti e l’espansione culturale all’estero. La versione francese e due nuove liste di firmatari*, in “Nuova Storia Contemporanea. Bimestrale di studi storici e politici sull’età contemporanea”, XVII, 1, gennaio-febbraio 2013, pp. 79-95. A questo si aggiunga il recente lavoro a cura di Alessandra Tarquini e Giovanni Scirocco, G. Gentile, B. Croce, *I Manifesti degli intellettuali fascisti e antifascisti*, Milano, RCS Media-Group SpA, 2023, in cui il lettore, accanto ai due noti documenti, trova una scelta antologica interessante e significativa di altri esponenti dei due opposti schieramenti: Giuseppe Bottai, Enrico Corradini e Luigi Federzoni, oltre Gentile, da una parte, e, dall’altra, accanto a Croce, le voci di Guido De Ruggiero, Piero Gobetti, Lelio Basso, Guglielmo Ferrero e Giovanni Amendola.

**G. Gentile**  
***Manifesto degli intellettuali fascisti,***  
**in “Il Popolo d’Italia” del 21 aprile 1925**

Il Fascismo è un movimento recente ed antico dello spirito italiano, intimamente connesso alla storia della Nazione italiana, ma non privo di significato e interesse per tutte le altre.

*Le origini*

Le sue origini prossime risalgono al 1919, quando intorno a Benito Mussolini si raccolse un manipolo di uomini reduci dalle trincee e risoluti a combattere energicamente la politica demosocialista allora imperante. La quale della grande guerra, da cui il popolo italiano era uscito vittorioso ma spossato, vedeva soltanto le immediate conseguenze materiali, e lasciava disperdere, se non lo negava apertamente, il valore morale, rappresentandola agli italiani da un punto di vista prettamente individualistico e utilitaristico come somma di sacrifici, di cui ognuno per la parte sua, dovesse essere compensato in proporzione del danno sofferto. Donde una presuntuosa e minacciosa contrapposizione dei privati allo Stato, un disconoscimento della sua autorità, un abbassamento del prestigio del Re e dell’Esercito, simboli della Nazione soprastanti agli individui e alle categorie particolari dei cittadini e un disfrenarsi delle passioni ed istinti inferiori, fomento di disgregazione sociale, di degenerazione morale, di egoistico e incosciente spirito di rivolta ad ogni legge e disciplina. L’individuo contro lo Stato: espressione tipica, dall’aspetto politico, della corruttela degli animi insofferenti di ogni superiore norma di vita umana, che vigorosamente regga e contenga i sentimenti ed i pensieri dei singoli. Il Fascismo pertanto alle sue origini fu un movimento politico e morale. La politica sentì e propugnò come palestra di abnegazione e sacrificio dell’individuo ad una idea, in cui l’individualismo possa trovare la sua ragione di vita, la sua libertà ad ogni suo diritto; idea che è Patria, come ideale che si viene realizzando storicamente senza mai esaurirsi, tradizione storica determinata e individuata di civiltà; ma tradizione che nella coscienza del cittadino, lungi dal restare morta memoria del passato, si fa personalità consapevole di un fine da attuare, tradizione perciò e missione.

### *Il Fascismo e lo Stato*

Di qui il carattere religioso del Fascismo. Questo carattere religioso e perciò intransigente spiega il metodo di lotta seguito dal Fascismo nei quattro anni dal '19 al '22. I fascisti erano in minoranza nel Paese ed in Parlamento, dove entrarono, piccolo nucleo, con le elezioni del 1921. Lo Stato costituzionale era perciò e doveva essere, antifascista, poiché era lo Stato della maggioranza, ed il Fascismo aveva contro di sé appunto quello Stato che si diceva Liberale; ed era Liberale, ma del liberalismo agnostico e abdicatario, che non conosce se non la libertà esteriore; lo Stato che è Liberale perché si ritiene estraneo alla coscienza del libero cittadino, quasi meccanico sistema di freni all'attività dei singoli. Non era perciò, evidentemente, lo Stato vagheggiato dai socialisti, quantunque i rappresentanti dell'ibrido socialismo democratizzante e parlamentaristico, si fossero, anche in Italia, venuti adattando a codesta concezione individualistica della funzione politica. Ma non era neanche lo Stato, la cui idea aveva potentemente operato nel periodo eroico italiano del nostro Risorgimento, quando lo Stato era sorto dall'opera di ristrette minoranze, forti della forza di un'idea alla quale gli individui si erano in diversi modi piegati e si era fondato col grande programma di fare gli italiani dopo aver dato loro l'indipendenza e l'unità.

### *Gioventù e squadristo*

Contro tale Stato il Fascismo, si accampò anch'esso con la forza della sua idea, la quale, grazie al fascino che esercita sempre ogni idea religiosa che inviti al sacrificio, attrasse intorno a sé un numero rapidamente crescente di giovani, e fu il partito dei giovani (come dopo i moti del '31, da un analogo bisogno politico e morale, era sorta la "Giovine Italia" di Giuseppe Mazzini). Questo partito ebbe anche il suo inno della Giovinezza che venne cantato dai fascisti con gioia di cuore esultante! E cominciò ad essere, come la "Giovine Italia" mazziniana, la fede di tutti gli italiani sdegnosi del passato e bramosi del rinnovamento. Fede, come ogni fede che urti contro una realtà costituita da infrangere e fondere nel crogiuolo delle nuove energie e riplasmare in conformità del nuovo ideale, ardente e intransigente. Era la fede stessa maturatasi nelle trincee, e nel ripensamento intenso del sacrificio consumatosi nei campi di battaglia pel solo fine che potesse giustificarlo: la vita e la grandezza

della Patria. Fede energica, violenta, non disposta a nulla rispettare, che si opponesse alla vita, alla grandezza della Patria. Sorse così lo squadristo. Giovani risoluti, armati, indossanti la camicia nera, ordinati militarmente, si misero contro la legge per instaurare una nuova legge; forza armata contro lo Stato per fondare il nuovo Stato, lo squadristo agì contro le forze disgregatrici antinazionali, la cui attività culminò nello sciopero generale del luglio 1922 e finalmente osò l'insurrezione del 28 ottobre 1922, quando colonne armate di fascisti, dopo aver occupato gli edifici pubblici delle provincie, marciarono su Roma. La marcia su Roma, nei giorni in cui fu compiuta e prima, ebbe i suoi Morti soprattutto nella valle Padana. Essa, come tutti i fatti audaci di alto contenuto morale, si compì da prima tra la meraviglia e poi l'ammirazione, e in fine il plauso universale. Onde parve che ad un tratto il popolo italiano avesse ritrovato la sua unanimità entusiastica della vigilia della guerra, ma più vibrante per la coscienza della vittoria già riportata, e dalla nuova onda di fede ristoratrice venuta a rianimare la Nazione vittoriosa sulla nuova via faticosa della urgente restaurazione delle sue forze finanziarie e morali.

#### *Il governo fascista*

Lo squadristo e l'illegalismo cessavano e si delineavano gli elementi del regime voluto dal Fascismo. Tra il 29 e il 30 ottobre ripartirono da Roma nel massimo ordine le cinquantamila camicie nere che dalle provincie avevano marciato sulla Capitale, partirono, dopo aver sfilato innanzi a S. M. il Re, partirono ad un cenno del loro Duce, divenuto Capo del Governo e anima della nuova Italia auspicata dal Fascismo. La rivoluzione era finita? In un certo senso: lo squadristo non aveva più ragione d'essere. Fu creata la Milizia volontaria nazionale per inquadrare nelle forze armate dello Stato gli antichi squadristi. Ma lo Stato non è il Governo, ed il Governo attende tuttavia, tra il consenso della grande maggioranza degli italiani, che nel Fascismo vedono la forza politica più possente e capace di esprimere dal seno della Nazione e disciplinare tutte le sue forze, alla trasformazione della legislazione, in cui lo Stato deve trovare oggi la forma più adeguata alle correnti sociali e alle esigenze spirituali del popolo italiano. Questa trasformazione ha luogo gradualmente in mezzo ad un perfetto ordine pubblico, sotto un regime finanziario severo che ha ricondotto il bilancio dissestato del dopoguerra al pareggio attraverso il riordinamento dell'Esercito, della

magistratura e delle istituzioni scolastiche senza scosse né incertezze, quantunque non sian mancate e non manchino oscillazioni dell'opinione pubblica agitata violentemente da una pubblica stampa che, irrigiditasi in una opposizione tanto più accanita quanto più disperata di ogni possibilità di ritorno al passato, profitta di ogni errore e di ogni incidente per sobillare il popolo contro la tenace e dura opera costrittiva del nuovo Governo. Ma gli stranieri, che sono venuti in Italia, sorpassando quella cerchia di fuoco creata intorno all'Italia fascista dai tiri di interdizione con cui una feroce propaganda cartacea e verbale, interna ed esterna, di italiani e non italiani, ha cercato di isolare l'Italia fascista, calunniandola come un paese caduto in mano all'arbitrio più violento e più cinico, negatore di ogni civile libertà legale e garanzia di giustizia; gli stranieri che hanno potuto vedere coi propri occhi questa Italia, e udire coi propri orecchi i nuovi italiani e vivere la loro vita materiale e morale, hanno cominciato dall'invidiare l'ordine pubblico oggi regnante in Italia, poi si sono interessati allo spirito che si sforza ogni giorno più d'impossessarsi di questa macchina così bene ordinata e hanno cominciato a sentire che qui batte un cuore pieno di umanità, quantunque scosso da un'esasperante passione patriottica; giacché la Patria del fascista è pure la Patria che vive e vibra nel petto di ogni uomo civile, quella Patria cui il sentimento dappertutto si è riscosso nella tragedia della guerra e vigila, in ogni paese, e deve vigilare a guardia di interessi sacri anche dopo la guerra; anzi per effetto della guerra, che nessuno più crede l'ultima.

Codesta Patria è pure riconsacrazione delle tradizioni e degli istituti che sono la costanza della civiltà, nel flusso e nella perennità delle tradizioni. Ed è scuola di subordinazione di ciò che è particolare ed inferiore a ciò che universale ed immortale, è rispetto della legge e disciplina, è libertà ma libertà da conquistare attraverso la legge, che si instaura con la rinuncia a tutto ciò che è piccolo arbitrio e velleità irragionevole e dissipatrice. È concezione austera della vita, è serietà religiosa, che non distingue la teoria dalla pratica, il dire dal fare, e non dipinge ideali magnifici per relegarli fuori di questo mondo, dove intanto si possa continuare a vivere vilmente e miseramente, ma è duro sforzo di idealizzare la vita ed esprimere i propri convincimenti nella stessa azione o con parole che siano esse stesse azioni, impegnando chi le pronuncia e impegnando con lui il mondo stesso di cui egli è parte viva e responsabile in ogni istante del tempo, in ogni segreto respiro della coscienza. Questo ideale è un ideale, ma un ideale per cui si lotta in Italia

oggi, con contrasti fierissimi che dimostrano che si fa sul serio e che c'è una fede negli animi. Il Fascismo, come tutti i grandi movimenti individuali, si fa sempre più forte, più capace di attrazione e di assorbimento, più efficiente e ingranato nel congegno degli spiriti, delle idee, degli interessi, delle istituzioni; insomma nella compagine viva del popolo italiano. E allora non è più in caso di contare e misurare i singoli uomini, ma di guardare e valutare l'idea, la quale, come ogni vera, cioè viva, dotata di una sua potenza non è fatta dagli uomini, ma per gli uomini.

### *Stato e sindacato*

Il Fascismo viene accusato di essere un movimento reazionario, antiliberal e antioperaio, ma l'accusa è falsa. Il Fascismo è spirito di progresso e di propulsione di tutte le forze nazionali. Intende piuttosto a rompere la crosta che il vecchio ordinamento politico aveva creato, attraverso apparenza fallace del vecchio liberalismo democratico, intorno alla effettiva attività individuale del cittadino, mediante l'atomismo del suffragio universale polverizzatore degli interessi reali, onde ogni individuo è portato a sentirsi impegnato nel sistema delle forze economiche, quell'ordinamento dava il popolo in mano ai politicanti di professione, dominati dalla coalizione sempre più potente di interessi particolari e perché antitetici all'interesse comune della Nazione. Il Fascismo, i cui Capi, a cominciare dal supremo, hanno tutti vissuto l'esperienza socialista, intendono conciliare due termini finora sembrati irriducibilmente contrari: Stato e sindacato. Stato, come forza giuridica della Nazione nella sua unità organica e funzionale; sindacato, come forza giuridica dell'individuo quale attività economica, che nel diritto possa avere la sua garanzia: attività quindi specificata socialmente e appartenente ad una categoria sociale. Stato come organizzazione di tutte le attività individuali, nel loro ordine organico e concreto. Non regresso, perciò, rispetto allo Stato costituzionale, anzi sviluppo, maggiore determinazione intrinseca e realizzazione del suo principio di effettiva rappresentanza popolare nel potere legislativo. Insomma, al Governo fascista si imputano misure di polizia lesive della libertà di stampa.

Questioni di fatto più che di principio. Tutte le libertà costituzionali negli Stati più liberali sono state sospese, quando particolari ragioni ne abbiano dimostrata la necessità e tutti i teorici difensori del liberalismo hanno sempre riconosciuto la legittimità di simili sospensioni. Si tratta

di vedere quando il Governo ha fatto uso di queste misure di polizia, se è vero o non è vero che certa stampa (di proposito o no poco importa) facesse correre alla Nazione il rischio dei più gravi turbamenti dell'ordine pubblico; e se perciò il Governo non abbia bene meritato dal Paese e dalla libertà che quei turbamenti avrebbero compromessa, operando come ha operato. La verità è, e la grande massa del popolo italiano lo sente, e ne dà prova, con la tranquilla indifferenza con cui assiste alle calorose proteste e querimonie delle opposizioni, che chi lavora oggi in Italia per la libertà, per una libertà durevole, sicura, per la libertà di tutti della Nazione nel mondo, non è l'antifascismo, ma il Fascismo, il quale faticosamente attende a costruire sopra solide fondamenta l'edificio nel quale possono infatti esplicarsi le libere attività dei cittadini, garantiti da una legge che sia veramente l'espressione della loro reale, organica, concreta volontà. Oggi in Italia gli animi sono schierati in due opposti campi. Da una parte i fascisti, dall'altra i loro avversari, democratici di tutte le tinte e tendenze, due mondi che si escludono reciprocamente. Ma la grandissima maggioranza degli italiani rimane estranea, e sente che la materia del contrasto, scelta dalle opposizioni, non ha una consistenza politica apprezzabile e atta a interessare l'anima popolare. Quanti sono estranei personalmente al contrasto, sanno bene che l'invocata libertà è una parola di significato elasticissimo, se può essere in bocca a così diversi partiti.

#### *L'opposizione al Fascismo*

In secondo luogo, questa piccola opposizione al Fascismo, formata dai detriti del vecchio politicantismo italiano (democratico, razionalistico, radicale, massonico) è irriducibile e dovrà finire a grado a grado per interno logorio e inazione, restando sempre al margine delle forze politiche effettivamente operanti nella nuova Italia. E ciò perché essa non ha propriamente un principio opposto, ma soltanto inferiore al principio del Fascismo, ed è legge storica che non ammette eccezioni che di due principi opposti nessuno vinca, ma trionfi un più alto principio, che sia la sintesi di due diversi elementi vitali, a cui l'uno e l'altro separatamente si ispirano; ma di due principi uno inferiore e l'altro superiore, uno parziale e l'altro totale, il primo deve necessariamente soccombere, perché esso è contenuto nel secondo, e il motivo della sua opposizione è semplicemente negativo, campato nel vuoto.

Questo sentono i fascisti di fronte ai loro avversari, e perciò hanno

una fede inconcussa nel trionfo della loro parte, e non transigono; e non possono ormai con pazienza longanime attendere che le opposizioni, come hanno abbandonato il terreno legale della lotta in Parlamento, finiscano col persuadersi della necessità ineluttabile di abbandonare anche quello illegale, per riconoscere che il residuo di vita e di verità dei loro programmi è compreso nel programma fascista, ma in una forma più alta, più complessa, più rispondente alla realtà storica e ai bisogni dello spirito umano.

Allora la presente crisi spirituale italiana verrà superata. Allora nel seno stesso dell'Italia fascista e fascistizzata matureranno lentamente e potranno in fine venire alla luce nuove idee, nuovi programmi, nuovi partiti politici.

Gli intellettuali italiani aderenti al Fascismo, convenuti a Bologna per la prima volta a Congresso (29-30 marzo), hanno voluto formulare questi loro concetti, e ne vogliono rendere testimonianza a quanti, in Italia e fuori d'Italia, desiderino rendersi conto della dottrina e dell'azione del Partito Nazionale Fascista.

Sottoscrissero l'appello di Giovanni Gentile:

Giovanni Acerbo, Fernando Agnoletti, Franco Alfano, Mario Allegretti, Dino Alfieri, Italo Arnaldi, Ermanno Amicucci, Ugo Antonielli, Luigi Arata, Ageo Arcangeli, Dino Arias, Carlo Arnò, Leandro Arpinati, Alberto Asquini, Giuliano Balbino, Nino Barbantini, Bruno Barilli, Pier Arrigo Barnaba, Nino Barratini, Celesia Barone, Luigi Barzini, Giuseppe Bastianini, Ernesto Belloni, Luigi Bellucci, Giuseppe Belluzzo, Antonio Beltramelli, Daniele Bertacchi, Dante Bertelli, Michele Bianchi, Roberto Biscaretti, Umberto Biscottini, Gian Alberto Blanc, Emilio Bodrero, Giuseppe Bolognesi, Giorgio Bombi, Giuseppe Bonamartini, Francesco Boncompagni Ludovisi, Rodolfo Bottacchiari, Giuseppe Bottai, Filippo Bottazzi, Giuseppe Brunati, Arnaldo Bruschettini, Vincenzo Buronzo, Giacomo Calcagno, Guido Calderini, Roberto Cantalupo, Enrico Cardile, Mario Carli, Plinio Carli, Armando Carlini, Mario Carusi, Vincenzo Casagrandi, Gherardo Casini, Giulio Ceretti, Widar Cesarini Sforza, Gino Chiarini, Vittorio Cian, Costanzo Ciano, Franco Ciarlantini, Antonio Cippico, Guelfo Civinini, Ernesto Codignola, Pietro Cogliolo, Gaetano Mario Columba, Francesco Coppola, Arsenio Corocco, Enrico Corradini, Eugenio Coselsch, Emilio Crepas, Vincenzo Crescini, Alfredo Cucco, Auro D'Alba, Beniamino Donzelli, Francesco Saverio D'Ayala, Paride Debella, Attilio De Cicco, Alfredo Degasperì, Federico De Gasperi, Alessandro Del Vita, Augusto De Marsanich, Alfredo De Marsico, Luigi De Rosa, Antonio De Tullio, Salvatore Di Giacomo, Pietro Di Scalea, Mario Donati, Pericle Ducati, Alessandro Dudan, Francesco Ercole, Roberto Farinacci, Pietro Fedele, Saverio Fera, Mario Ferraguti, Lando Ferretti, Armando Ferrini, Carlo Foà, Giovanni Forconi, Roberto Forges Davanzati, Francesco Formigari, Andrea Franzoni, Fabio Frassetto, Arnaldo Frateili, Umberto Gabbi, Arturo Galli, Gian Battista Garassini, Diego Garoglio, Gaetano Gasperoni, Salvatore Gatti, Michele Gervasio, Alfredo Giarratana,

Odoardo Giglioli Hillyer, Giulio Quirino Giglioli, Corrado Gini, Paolo Giordani, Antonio Giubbini, Giovanni Giuriati, Lorenzo Giusso, Antonio Goglia, Dino Grandi, Ezio Maria Gray, Francesco Guardabassi, Donato Guarino, Augusto Guzzo, Guido Jung, Vincenzo Labella, Lando Landucci, Agostino Lanzillo, Pier Silverio Leicht, Valentino Leonardi, Leonardo Leoni, Mario Giacomo Levi, Carmelo Licitra, Emilio Liguori, Luigi Lucatello, Luigi Luiggi, Italo Lunelli, Dario Lupi, Latino Maccari, Quirino Majorana, Amedeo Maiuri, Edoardo Maragliano, Alessandro Maraldo, Maurizio Maraviglia, Corrado Marchi, Giovanni Marchi, Arturo Marescalchi, Filippo Tommaso Marinetti, Marcello Marini, Francesco Marsarelli, Gino Marinuzzi, Alessandro Martelli, Fausto Maria Martini, Ferdinando Martini, Giorgio Masi, Serafino Mazzolini, Giovanni Melodia, Francesco Meriano, Clemente Merlo, Luigi Messedaglia, Giacomo Miari de' Cumani, Giuseppe Miceli, Vincenzo Miceli, Antonio Minto, Luigi Molina, Eugenio Morelli, Enrico Morselli, Giovanni Mrach, Ernesto Muralo, Arnaldo Mussolini, Raffaello Nasini, Cesare Nava, Abele Negri, Dario Niccodemi, Pietro Nicolini, Francesco Nonni, Adone Nosari, Ugo Ojetti, Angelo Olivetti, Cipriano Efisio Oppo, Paolo Orano, Pietro Orsi, Biagio Pace, Sergio Panunzio, Alfredo Panzini, Luigi Pareti, Ferruccio Pasqui, Giuseppe Lando Passerini, Orazio Pedrazzi, Piera Pedrazzi, Vico Pellizzari, Camillo Pellizzi, Nicola Pende, Luigi Pernier, Ludovico Perrane, Uberto Pestalozza, Maria Pezzé Pascolato, Vittorio Piea, Luigi Pirandello, Romualdo Piratta, Piero Pisenti, Ermenegildo Pistelli, Ildebrando Pizzetti, Gino Pollacci, Gaetano Polverelli, Francesco Porra, Giovanni Preziosi, Francesco Primiero, Saverio Procida, Vittorio Puntoni, Mario Racheli, Domenico Rambelli, Federico Valerio Ratti, Ercole Reggio, Giuseppe Reina, Antonio Renda, Paolo Revelli, Corrado Ricci, Salvatore Riccobono, Alfredo Rocco, Artura Rocco, Michele Romano, Carlo Rosati, Ettore Rosboch, Oreste Rossi, Vittorio Rossi, Edoardo Rotigliano, Remigio Rugani, Ferdinando Russo, Giuseppe Saitta, Edoardo Salerno, Fausto Salvadori, Carlo Sanna, Nicola Sansarelli, Quinto Santoli, Vittorio Santoli, Rubens Santora, Margherita Sarfatti, Antonio Scialoia, Carlo Scorza, Emilio Settimelli, Tomaso Sillani, Pietra Sitta, Ardengo Soffici, Pietra Solari, Arrigo Solmi, Ugo Spirito, Augusto Stefanelli, Curzio Suckert (Curzio Malaparte), Fulvio Suvich, Luigi Talamo, Antonio Taramelli, Giuseppe Tarantino, Giovanni Tinivella, Giovanni Treccani, Giovanni Tracconaglia, Cesare Tumedei, Augusto Turati, Giuseppe Ungaretti, Filippo Ungaro, Lionello Venturi, Giuseppe Vicentini, Guido Vitali, Gioacchino Volpe, Arnaldo Volpicelli, Giuseppe Zuccante.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XVI, n. 20, luglio – dicembre 2023, pp. 177-181

**DOCUMENTI**

---

**Benedetto Croce**  
***Manifesto degli intellettuali antifascisti***  
**in “Il Mondo”, 1 maggio 1925**

Gl'intellettuali fascisti, riuniti in congresso a Bologna, hanno indirizzato un manifesto agli intellettuali di tutte le nazioni per spiegare e difendere innanzi ad essi la politica del partito fascista.

Nell'accingersi a tanta impresa, quei volenterosi signori non debbono essersi rammentati di un consimile famoso manifesto<sup>1</sup>, che, agli inizi della guerra europea, fu bandito al mondo dagli intellettuali tedeschi; un manifesto che raccolse, allora, la riprovazione universale, e più tardi dai tedeschi stessi fu considerato un errore.

E, veramente, gl'intellettuali, ossia i cultori della scienza e dell'arte, se, come cittadini, esercitano il loro diritto e adempiono il loro dovere con l'isciversi a un partito e fedelmente servirlo, come intellettuali hanno il solo dovere di attendere, con l'opera dell'indagine e della critica e le creazioni dell'arte, a innalzare parimenti tutti gli uomini e tutti i partiti a più alta sfera spirituale affinché con effetti sempre più benefici, combattano le lotte necessarie.

Varcare questi limiti dell'ufficio a loro assegnato, contaminare

<sup>1</sup> Croce si riferisce qui all'*Aufruf an die Kulturwelt*, noto anche come *Manifesto dei Novantatré*, dal numero dei sottoscrittori, pubblicato il 3 ottobre del 1914, redatto e diffuso sia nei paesi neutrali sia nei giornali tedeschi, per smentire – in maniera categorica, ma inutile, visto che lo stesso governo del Paese aveva ammesso le sue responsabilità al riguardo – le colpe della Germania nel proditorio e terribile attacco al Belgio. Insomma si protestava contro le calunnie con cui i nemici attaccavano la Germania in lotta per la propria stessa vita. Tra i firmatari, assai numerosi, si trovano il filosofo Rudolf Christoph Eucken, premio Nobel nel 1908, il musicista Engelbert Humperdinck, entrambi morti prima dell'avvento di Hitler al potere, Max Planck, che anni dopo si disse pentito di aver aderito a questo manifesto, ma che durante il Nazismo non ne fu esplicito oppositore, e Siegfried Wagner, figlio del famoso musicista Richard e direttore del Festival di Bayreuth, che, sebbene conservatore, tuttavia non mostrò apprezzamento per l'ideologia hitleriana fin dalla sua comparsa sulla scena pubblica.

politica e letteratura, politica e scienza è un errore, che, quando poi si faccia, come in questo caso, per patrocinare deplorevoli violenze e prepotenze e la soppressione della libertà di stampa, non può dirsi nemmeno un errore generoso.

E non è nemmeno, quello degli intellettuali fascisti, un atto che risplende di molto delicato sentire verso la patria, i cui travagli non è lecito sottoporre al giudizio degli stranieri, incuranti (come, del resto, è naturale) di guardarli fuori dei diversi e particolari interessi politici delle proprie nazioni.

Nella sostanza, quella scrittura è un imparaticcio scolastico, nel quale in ogni punto si notano confusioni dottrinali e mal filati raziocini; come dove si prende in iscambio l'atomismo di certe costruzioni della scienza politica del secolo decimottavo col liberalismo democratico del secolo decimonono, cioè l'antistorico e astratto e matematico democraticismo, con la concezione sommamente storica della libera gara e dell'avvicinarsi dei partiti al potere, onde, mercé l'opposizione, si attua quasi graduandolo, il progresso; o come dove, con facile riscaldamento retorico, si celebra la doverosa sottomissione degli individui al tutto, quasi che sia in questione ciò, e non invece la capacità delle forme autoritarie a garantire il più efficace elevamento morale; o, ancora, dove si perfidia nel pericoloso indiscernimento tra istituti economici, quali sono i sindacati, ed istituti etici, quali sono le assemblee legislative, e si vagheggia l'unione o piuttosto la commistione dei due ordini, che riuscirebbe alla reciproca corruttela, o quanto meno, al reciproco impedirsi.

E lasciamo da parte le ormai note e arbitrarie interpretazioni e manipolazioni storiche. Ma il maltrattamento delle dottrine e della storia è cosa di poco conto, in quella scrittura, a paragone dell'abuso che si fa della parola "religione"; perché, a senso dei signori intellettuali fascisti, noi ora in Italia saremmo allietati da una guerra di religione, dalle gesta di un nuovo evangelo e di un nuovo apostolato contro una vecchia superstizione, che rilutta alla morte la quale, (sic) le sta sopra e alla quale dovrà pur acconciarsi; e ne recano a prova l'odio e il rancore che ardono, ora come non mai, tra italiani e italiani.

Chiamare contrasto di religione l'odio e il rancore che si accendono contro un partito che nega ai componenti degli altri partiti il carattere di italiani e li ingiuria stranieri, e in quell'atto stesso si pone esso agli occhi di quelli come straniero e oppressore, e introduce così nella vita della Patria i sentimenti e gli abiti che sono propri di altri conflitti; nobilitare

col nome di religione il sospetto e l'animosità sparsi dappertutto, che hanno tolto persino ai giovani delle università l'antica e fidente fratellanza nei comuni e giovanili ideali, e li tengono gli uni contro gli altri in sembianti ostili; è cosa che suona, a dir vero, come un'assai lugubre facezia.

In che mai consisterebbe il nuovo evangelo, la nuova religione, la nuova fede, non si riesce a intendere dalle parole del verboso manifesto; e, d'altra parte, il fatto pratico, nella sua muta eloquenza, mostra allo spregiudicato osservatore un incoerente e bizzarro miscuglio di appelli all'autorità e di demagogismo, di proclamata riverenza alle leggi e di violazione delle leggi, di concetti ultramoderni e di vecchiumi muffiti, di atteggiamenti assolutistici e di tendenze bolsceviche, di miscredenza e di corteggiamenti alla Chiesa cattolica, di aborrimenti della cultura e di conati sterili verso una cultura priva delle sue premesse, di sdilinquiamenti mistici e di cinismo.

E se anche taluni plausibili provvedimenti sono stati attuati o avviati dal governo presente, non è in essi nulla che possa vantarsi di un'originale impronta, tale da dare indizio di nuovo sistema politico che si denominino dal fascismo.

Per questa caotica e inafferrabile "religione" noi non ci sentiamo, dunque, di abbandonare la nostra vecchia fede: la fede che da due secoli e mezzo è stata l'anima dell'Italia che risorgeva, dell'Italia moderna; quella fede che si compose di amore alla verità, di aspirazione alla giustizia, di generoso senso umano e civile, di zelo per l'educazione intellettuale e morale, di sollecitudine per la libertà, forza e garanzia di ogni avanzamento.

Noi rivolgiamo gli occhi alle immagini degli uomini del Risorgimento, di coloro che per l'Italia operarono, patirono e morirono; e ci sembra di vederli offesi e turbati in volto alle parole che si pronunziano e agli atti che si compiono dai nostri avversari, e gravi e ammonitori a noi perché teniamo salda la loro bandiera.

La nostra fede non è un'escogitazione artificiosa ed astratta o un invasamento di cervello cagionato da mal certe o mal comprese teorie; ma è il possesso di una tradizione, diventata disposizione del sentimento, conformazione mentale o morale.

Ripetono gli intellettuali fascisti, nel loro manifesto, la trita frase che il Risorgimento d'Italia fu l'opera di una minoranza; ma non avvertono che in ciò appunto fu la debolezza della nostra costituzione politica e sociale; e anzi par quasi che si compiacciano della odierna per lo meno

apparente indifferenza di gran parte dei cittadini d'Italia innanzi ai contrasti fra il fascismo e i suoi oppositori.

I liberali di tal cosa non si compiacquero mai, e si studiarono a tutto potere di venire chiamando sempre maggior numero di italiani alla vita pubblica; e in questo fu la precipua origine anche di qualcuno dei più disputati loro atti, come la largizione del suffragio universale.

Perfino il favore col quale venne accolto da molti liberali, nei primi tempi, il movimento fascista, ebbe tra i suoi sottintesi la speranza che, mercé di esso, nuove e fresche forze sarebbero entrate nella vita politica, forze di rinnovamento e (perché no?) anche forze conservatrici.

Ma non fu mai nei loro pensieri di mantenere nell'inerzia e nell'indifferenza il grosso della nazione, appoggiandone taluni bisogni materiali, perché sapevano che, a questo modo, avrebbero tradito le ragioni del Risorgimento italiano e ripigliato le male arti dei governi assolutistici o quietistici.

Anche oggi, né quell'asserita indifferenza e inerzia, né gl'inadempimenti che si frappongono alla libertà, c'inducono a disperare o a rassegnarci.

Quel che importa è che si sappia ciò che si vuole e che si voglia cosa d'intrinseca bontà. La presente lotta politica in Italia varrà, per ragioni di contrasto, a ravvivare e a fare intendere in modo più profondo e più concreto al nostro popolo il pregio degli ordinamenti e dei metodi liberali, e a farli amare con più consapevole affetto.

E forse un giorno, guardando serenamente al passato, si giudicherà che la prova che ora sosteniamo, aspra e dolorosa a noi, era uno stadio che l'Italia doveva percorrere per ringiovanire la sua vita nazionale, per compiere la sua educazione politica, per sentire in modo più severo i suoi doveri di popolo civile.

Sottoscrissero:

Filippo Abignente, Alberto Albertini, Luigi Albertini, Pietro Albertoni, Sibilla Aleramo, Giulio Alessio, Enrico Altavilla, Corrado Alvaro, Luigi Ambrosini, Giovanni Amendola, Antonino Anile, Alfredo Annunziata, Giovanni Ansaldo, Vincenzo Arangio-Ruiz, Vincenzo Ariola, Luigi Armani, Carlo Avetta, Riccardo Bachi, Giuseppe Bagnera, Dario Baldi, Riccardo Balsamo Crivelli, Antonio Banfi, Corrado Barbagallo, Alfredo Bartolomei, Giulio Battaglini, Adriano Belli, Giovan Battista Belloni, Sem Benelli, Ugo Bernasconi, Giovanni Bertacchi, Leonardo Bianchi, Cesare Biondi, Giulio Bisconcini, Mario Borsa, Giorgio Bosco, Mario Bracci, Roberto Bracco, Costantino Bresciani Turrone, Virgilio Brocchi, Pietro Enrico Brunelli, Ignazio Brunelli, Filippo Burzio, Natale Busetto, Andrea Caffi, Romolo Caggese,

Alessandro Cagli, Piero Calamandrei, Gennaro Calcagni, Vittorino Cannavina, Pietro Capasso, Luigi Capponago Del Monte, Giulio Caprin, Santino Caramello, Giovanni Carano Donvito, Enrico Carrara, Mario Carrara, Mario Casella, Adolfo Cassiani, Carlo Cassola, Guido Castelnuovo, Emilio Cecchi, Roberto Ceni, Emidio Cesari, Raffaele Chiarolanza, Mario Chini, Emilio Chioventa, Alberto Cianca, Raffaele Ciasca, Francesco Coletti, Ugo Coli, Michele Coppola, Epicarmo Corbino, Giovanni Costetti, Luigi Credaro, Giorgio Dal Piaz, Capecelatro D'Andria, Alessandro D'Artri, Vincenzo De Bartholomaeis, Francesco Degni, Vincenzo Del Giudice, Giuseppe Delogu, Cesare De Lollis, Guido De Ruggiero, Roberto De Ruggiero, Floriano Del Secolo, Gaetano De Sanctis, Francesco De Sarlo, Guido Della Valle, Agostino Diana, Giuseppe Donati, Luigi Einaudi, Giorgio Errera, Carlo Fadda, Mario Falco, Francesco Fancello, Guido Ferrando, Mario Ferrera, Guglielmo Ferrero, Nicola Festa, Enrico Finzi, Ugo Forti, Giustino Fortunato, Angelo Fraccacreta, Plinio Fraccaro, Enrico Maria Fusco, Vincenzo Galderisi, Umberto Galeota, Tommaso Gallarati Scotti, Alfredo Galletti, Giuseppe Gangale, Panfilo Gentile, Vincenzo Gerace, Piero Giacosa, Annibale Gilardoni, Giovanni Battista Grassi Bertazzi, Augusto Grazieni, Mario Grieco, Benvenuto Griziotti, Ezechiele Guardascione, Vittorio Gui, Gustavo Ingrosso, Emilio Juvalta, Ettore Janni, Arturo Carlo Jemolo, Arturo Labriola, Ferdinando Laghi, Paolo Lamanna, Eugenio Lapegna, Ernesto Laura, Eugenia Lebrecht Vitali, Mary Lenardinis, Arrigo Levasti, Adolfo Levi, Alessandro Levi, Beppo Levi, Giuseppe Levi, Tullio Levi-Civita, Giorgio Levi della Vida, Ludovico Limentani, Carlo Linati, Paola Lombroso Carrara, Luigi Lordi, Arrigo Lorenzi, Giovanni Lorenzoni, Gino Luzzatto, Edgardo Maddalena, Aldobrandino Malvezzi, Efisio Mameli, Flaminio Mancaleoni, Augusto Mancini, Carlo Manes, Carlo Maranelli, Teodosio Marchi, Mariano Maresca, Alberto Margheri, Gerardo Marone, Pietro Marrucchi, Nello Martinelli, Guido Martini, Salvatore Mastrogiovanni, Lavinia Mazzucchetti, Giuseppe Melli, Francesco Messineo, Giovanni Miranda, Pompeo Molmenti, Attilio Momigliano, Gennaro Mondaini, Rodolfo Mondolfo, Eugenio Montale, G. Montanelli, Giuseppe Montesano, Marino Moretti, Assunto Mori, Giuseppe Morici, Benedetto Morpurgo, Gaetano Mosca, Gioacchino Nicoletti, Bartolo Nigrisoli, Adriano Nisco, Alessandro Padoa, Maurizio Padoa, Enzo Palmieri, Ugo Enrico Paoli, Novello Papafava, Carlo Pascal, Ernesto Pascal, Mario Pascal, Giorgio Pasquali, Alessandro Pellegrini, Silvio Perozzi, Gian Giacomo Perrando, Decio Pettoello, Raffaello Piccoli, Gaetano Pieraccini, Giulio Pittarelli, Aldo Pontiroli, Mario Ponzio di San Sebastiano, Enrico Presutti, Angelo Pugliese, Cesare Ranzoli, Giuseppe Rensi, Giuseppe Ricchieri, Eugenio Rignano, Vincenzo Rivera, Giulio Emanuele Rizzo, Melchiorre Roberti, Pasquale Romano, Luigi Rossi, Tullio Rossi Doria, Francesco Ruffini, Meuccio Ruini, Alfredo Vittorio Russo, Enrico Ruta, Luigi Sabbatini, Cesare Sacerdoti, Luigi Sala, Luigi Salvatorelli, Gaetano Salvemini, Giuseppe Salvioli, Giuseppe Sanarelli, Ireneo Sanesi, Giuseppe Santoro, Michele Saponaro, Emilio Scaglione, Paolo Scarfoglio, Domerico Schiapoli, Pio Schinetti, Michelangelo Schipa, Emanuele Sella, Matilde Serao, Francesco Severi, Pietro Silva, Raffaello Silvestrini, Manfredo Siotto Pintor, Arturo Solari, Siro Solazzi, Enrico Somar , Aldo Sorani, Giuseppe Tarozzi, Enrico Tedeschi, Adriano Tilgher, Pietro Toldo, Leonida Tonelli, Luigi Tonelli, Vincenzo Torraca, Silvio Trentin, Pietro Paolo Trompeo, Nunzio Vaccalluzzo, Giuseppe Valeri, Manara Valgimigli, Vittorio Vettori, Natale Vianello, Giovani Vidari, Mario Vinciguerra, Guido Villa, Vito Volterra, Guido Zacchetti, Giuseppe Zampini, Umberto Zanotti Bianco, Adolfo Zerboglio, Giuseppe Zippel, Angelandrea Zottoli.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XVI, n. 20, luglio – dicembre 2023, pp. 183-184

## Collaboratori

**A questo numero hanno collaborato, oltre il direttore e alcuni componenti della redazione della rivista,**

**Lucia Ariemma**, professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università della Campania "Luigi Vanvitelli". Socia della SPES, ne è attualmente la segretaria-tesoriera. I suoi interessi di ricerca riguardano la pedagogia sociale con particolare riferimento alla relazione tra educazione e politica, alle emergenze dell'educazione e all'inclusione. Tra i suoi ultimi lavori si segnalano: *Il lavoro di gruppo, dispositivo metodologico per l'inclusione*, in M. Musello, V. Sarracino (a cura di), *Il docente di sostegno. Tra formazione generale e formazione specialistica*, Barletta, Cafagna Editore, 2022; *Mare Nostrum, luogo di cittadinanza e di inclusione*, in F. M., Sirignano, F. Chello (a cura di), *Il Mediterraneo delle culture. Educazione, intercultura, cittadinanza*, Lecce, PensaMultimedia, 2019; *'Nessuno si salva da solo'. Affrontare l'emergenza attraverso il lavoro di gruppo*, in G. Annaconini, A. Vaccarelli, E. Zizioli (a cura di), *Sesto Atto. Pedagogia dell'Emergenza. Concetti, linguaggi, metodologia*, Bari, Progedit, 2022.

**Hervé Antonio Cavallera**, professore onorario di Storia della Pedagogia nell'Università del Salento, dove ha ricoperto le cariche di Direttore del Dipartimento di Scienze Pedagogiche, Psicologiche e Didattiche e di Presidente dei Corsi di laurea in Area pedagogica, è componente di Comitati scientifici di varie Fondazioni, tra cui quelle intitolate rispettivamente a Ugo Spirito e Giovanni Gentile. È il curatore delle *Opere complete* di Giovanni Gentile e componente del comitato scientifico per l'edizione nazionale delle opere di Ugo Spirito. Tra i suoi più recenti volumi: *Introduzione alla Storia della pedagogia*, Lecce, PensaMultimedia, 2016, in nuova edizione, 2022; *Storia delle dottrine e delle istituzioni educative*, Brescia, La Scuola, 2017.

**Michel Ostenc** è stato professore ordinario all'Università di Angers. L'Università di Macerata gli ha conferito, il giorno 1 febbraio 2007, la

laurea *honoris causa* in Scienze della formazione. Le sue ricerche si sono principalmente indirizzate ad approfondire la relazione tra politica, educazione e scuola in Italia, durante il periodo fascista. Tra i suoi lavori recenti ricordiamo: *Ciano, un conservateur face à Hitler et Mussolini*, Paris, Editions du Rocher, 2007 e *L'educazione in Francia (1870-1968)*, traduzione di Giovanni Ugo Cavallera, Lecce-Brescia, PensaMultimedia, 2017 (volume inedito in Francia).

**Paolo Russo**, già professore ordinario di Pedagogia Generale all'Università di Cassino, è membro della SPES, del cui Consiglio Direttivo ha fatto parte per due consiliature, e tra i fondatori della SPECIES. Tra le sue pubblicazioni si ricordano: *L'ossimoro intrigante. Studi di pedagogia degli adulti*, Milano, Angeli, 2004 (in collaborazione con L. Bellatalla ed E. Marescotti); la curatela di *Storiografia dell'educazione: metodi, fonti, modelli e contenuti*, Milano, FrancoAngeli, 2005 (in collaborazione con L. Bellatalla) e di *Educazione e politica in Italia (1945-2008)- Università e organizzazione della scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

**Letterio Todaro** è professore ordinario presso il Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università di Catania. È membro di associazioni scientifiche italiane e straniere, tra cui l'ISCHE e la SPES. Tra i suoi interessi di ricerca: il tema della scientificità del sapere sull'educazione e la cultura del libro per l'infanzia. Fra le sue recenti pubblicazioni: *L'alba di una nuova era. Teosofia ed educazione in Italia all'inizio del Novecento*, Sant'Arcangelo di Romagna, Maggioli Editore, 2020, e le curatele di *Claparède e la scuola su misura*, Roma, Avio Edizioni Scientifiche, 2022 e, in collaborazione con J. Irving, di *Paulo Freire's Philosophy of Education in Contemporary Context*, Oxford, Peter Lang, 2022.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XVI, n. 20, luglio – dicembre 2023, pp. 185-190

## Indice dei nomi<sup>1</sup>

- Agostinone E. 120n, 164  
Ajello N. 129  
Albanese G. 70n  
Alemanni F. 114n  
Alfieri V. 116, 130  
Ambrosoli L. 14n, 22n,  
57n, 159 e n, 160-165  
Amendola G. 167  
Andreoni E. 68  
Anile A. 162, 164  
Aporti F. 82  
Ariemma L. 6, 7  
Ariosto L. 117  
Aristophane 117  
Ascenzi A. 61n  
Auguste 118
- B**alani D. 27n  
Banchetti S. 36n  
Banti A. M. 155n  
Baratono A. 120n, 164  
Barbacci I. 99n, 101n  
Barbagallo C. 23n  
Barbagli M. 44 e n  
Bartholomäi F. 51n  
Basso L. 167n  
Bedeschi G. 129  
Belardelli G. 129,  
135, 136n  
Bellatalla L. 6, 7, 9n,  
27n, 47 e n, 88
- Bérard V. 120  
Berenini A. 89  
Bergson H. 134  
Berlinguer L. 38  
Bertoni Jovine D. 81n  
Betti C. 7  
Bettini P. 86, 87n  
Blondel M. 133  
Boccaccio G. 117  
Bocchini A. 78  
Boncompagni C. 82  
Bonetta G. 39n, 42n,  
155n  
Bonghi R. 18n, 85  
Borghi L. 26n  
Boselli P. 88  
Bottai G. 93, 167n  
Brandimarte P. 68  
Braudel F. 37 e n, 38 e n  
Bruno G. 30  
Burgio A. 128n, 131n,  
133 e n, 134, 137
- Calamandrei P. 30n  
Cambi F. 150n  
Campanella T. 30  
Canali M. 77m  
Canapini N. 52n  
Canestri G. 26n, 33n  
Cantoni C. 21, 23  
Caravale G. 139 e n

<sup>1</sup> Per quanto riguarda i nomi dei firmatari del Manifesto degli intellettuali fascisti e del Manifesto degli intellettuali antifascisti, rimandiamo rispettivamente alle pp. 174-175 e 180-181.

- Casati A. 123 e n  
 Casati G. 15, 17, 37,  
 56, 57, 79, 81, 82, 85,  
 87, 88, 164  
 Casotti M. 34n  
 Castelnuovo G. 124 e n  
 Catarsi C. 22n  
 Cattaneo C. 135  
 Catulle 117  
 Cavallera H. A. 6 , 39n,  
 49n, 50n, 52n, 54n, 56n,  
 57n, 61n, 63n, 64n,79n,  
 127n, 151n, 152n, 153n,  
 155n  
 Cavallera U. G. 50n  
 Cellini B. 117  
 Cibrario L. 82  
 Charnitzky J. 35n,79n,  
 143n, 146n  
 Chiarini G. 49 e n  
 Chiosso G. 31n, 98 e n,  
 147n, 148n, 149n, 150n,  
 156, 157 e n  
 Ciliberto M. 128n  
 Cives G. 22n, 147n, 155n  
 Claverini C. 128n  
 Codignola E. 20, 28n, 29 e  
 n, 35n, 80, 91, 123n, 160  
 Colucci F. P. 14n  
 Cominelli G. 99n, 100n  
 Coppino M. 57, 85  
 Corbino O. M. 164  
 Corradini E. 167n  
 Costa P. 132 n  
 Covato C. 81  
 Credaro L. 50n, 52 e n, 53,  
 88, 89, 111  
 Crispi F. 18 e n  
 Crivellucci A. 17  
 Croce B. 13 e n, 19, 22, 23,  
 80, 87, 90, 127, 130, 131,  
 132, 136, 138, 164, 167n,  
 177n  
**D'**Amico S. 131n  
**D'**Ancona A.17  
**D'**Annunzio G. 77  
**D'**Arcangeli M. A. 50n  
 Daneo E. 88  
 Dante 18n, 117  
 De Conca M. 99n, 102n  
 De Felice R. 77n, 154n  
 De Gasperi A. 161  
 De Gaulle Ch. 20  
 De Giorgi F. 81n  
 De Negri F. 69n  
 de Luca V. 63n  
 De Ruggiero G. 23n, 167n  
 De Sanctis F. 85  
 De Sarlo F. 124 e n  
 De Vivo F. 82n  
 Dei M. 44 e n  
 Del Noce A. 153n  
 Dessardo A. 150n  
 Detragiache D. 68n  
 Di Mario A. 99n  
 Di Pol R. S. 31, 82n  
 Dogliani P. 157n  
 Donati I. 86  
 Durantis S. 70n  
  
**Eucken R. Ch. 177n**  
  
**Falchi F. 67n**  
**Fazio Allmayer V. 23n**  
**Federzoni L. 167n**  
**Ferrari M. 49n**  
**Ferraris M. 95n**

- Ferrari Zumbini R. 88n  
 Ferrero G. 167n  
 Fichte J. G. 12, 13 e n  
 Fiorentino F. 19n, 23, 27  
 Fornaca R. 36n  
 Fornero G. 13n  
 Fortini Santarelli S. 51n  
 Franzinelli M. 135, 139 e n  
 Frassati A. 121  
 Fröbel F. 53
- Galilei G.** 117  
 Gallini C. 121  
 Gallitto A. 34n  
 Galluppi P. 12, 27  
 Garin E. 80  
 Garzarelli B. 69n  
 Gaudio A. 81n  
 Gemelli A. 162  
 Gennaro R. 167n  
 Genovesi A. 27 e n  
 Genovesi G. 9n, 22n, 27n, 31n, 32n, 33n, 35n, 81n, 82n, 88, 96n  
 Genovesi P. 6, 7, 31n, 35n, 38n, 66n, 69n  
 Gentile E. 30n, 148n, 151n, 152n  
 Gentili R. 32 e n  
 Gianini Belotti E. 86n  
 Giannone A. 109n  
 Gianturco E. 85  
 Giarrizzo G. 157n  
 Giuntella M. C. 69n  
 Giuseppe II 81  
 Giusti G. 118  
 Gobetti P. 121, 128-141, 167n
- Goldoni C. 116, 117, 118  
 Gonzi G. 6, 94n  
 Goy H. 111n, 113n  
 Gramsci 128, 131 e n, 134  
 Grieco R. 72 e n  
 Guazzotti G. 131n  
**Harari Y.N.** 109n  
 Hegel G. F. W. 11, 12, 13, 19, 22, 24, 30, 90, 128  
 Herbart J. F. 12, 19n, 51n, 52  
 Hérodote 117  
 Homère 117  
 Humperdinck E. 177n
- Iacovelli D.** 122n
- Jaja D.** 17 e n, 19, 22, 23, 25, 27, 29, 35  
 Janz O. 150n
- Kant I,** 12, 27 e n, 30,51, 53  
 Kerbaker M. 21  
 Kuliscioff A. 67 e n
- La Lovere L.** 70n, 76n  
**La Marmora A.** 81  
**Labanca N.** 150n  
**Laberthonnière L.** 133  
**Lanza G.** 82  
**Laporta R.** 46n  
**Leopardi G.** 117  
**Levi A.** 164  
**Limentani L.** 121  
**Lodi M.** 102  
**Lombardi G.** 22n

Lombardo Radice G. 22,  
23n, 30n, 80, 92, 134, 137,  
150n, 156 e n, 157, 160  
Luppi A. 6,7, 96n  
Luzzatto S. 141

**Manacorda M. A.** 15n, 34n  
Mancini A. 122 e n  
Mancini P. 121n  
Mantegazza P. 19n  
Manzoni A. 116  
Marco Lollo 34n  
Maria Teresa 81  
Marinetti F. T.137  
Martinazzoli A. 50n  
Marx K. 133, 135  
Mascellani E. 99n, 103n  
Masci F. 50n  
Matteotti G. 69, 104,  
164  
Mattone A. 69n, 94n  
Mazzini G. 121, 135, 169  
Mazzoni G. 19n  
Mecacci L. 32n  
Messina A. 98n  
Michel Ange 117  
Miglioli G. 161  
Milani L. (don) 42,  
44, 46, 102  
Missiroli M. 24  
Misuri A. 77n  
Momigliano F. 23n  
Mondolfo R. 23n, 120n,  
164  
Montemagno M. 107n  
Monti A. 23n, 121  
Montesor L. M. 162  
Morandi M. 49n  
Moretti M. 69n, 94

Moroni S. 72n  
Moss M 11 e n  
Mussolini B. 18n, 28n, 29,  
30, 32, 33, 34, 39, 64, 65n,  
67, 68, 71 e n, 72, 74, 75, 76,  
77, 78, 79, 80, 81, 123, 125,  
135, 136, 137, 138, 141,  
161, 163, 168  
Nasi N. 87, 88  
Natale G. 14n  
Natoli A. 14n  
Necker de Saussure A. 53  
Negri A. 62n  
Nello P. 69n  
Nida Rumelin J. 95n  
Nistri E. 97n  
Nudi E. 36

**Omodeo A.** 23n  
**Omodeo Z.** 23n  
Orazio/Horace 34n,  
117, 118  
Orlando V. E. 88  
Ostenc M. 7, 31n, 32n, 79n,  
116n, 145n, 146n, 147n,  
149n  
Ovide 117

**Païs E.** 121, 123  
Pantaleoni M. 71 e n, 73  
Papa C. 67n, 69n  
Papagno G. 35n  
Parini G. 117  
Parodi E. G. 19n  
Pazzaglia L. 155n  
Pellizzi C. 163  
Pestalozzi J. H. 53 G.  
Petrocchi G. 123n  
Piazzi A. 21

- Pintor F. 18n  
 Pitagora 54  
 Planck M. 177n  
 Platone/Platon 28 e n, 54,  
 118  
 Plaute 118  
 Prezzolini G. 22  
 Properce 117  
 Prospero Gobetti A. 132 e  
 n, 133n  
 Pruneri F. 81n  
 Pulci L. 117  
  
**Quazza G.** 25n, 32n  
 Quintilien 118  
  
**Ragazzini D.** 22n, 35n,  
 147n  
 Raicich M. 33n  
 Rajna P. 19n  
 Rava L. 88  
 Ricuperati G. 25n, 26n,  
 33n, 155n  
 Riscassi A. 132n  
 Roggero M. 27n  
 Rolleri B. 99n, 103n  
 Romano S. 21n, 25n  
 Rosmini A. 12, 30  
 Rossi P. G. 46n  
 Rossi M. 163  
 Rota Rossi G. 17n  
 Rousseau J.J. 53  
 Russo P. 7, 38n, 82n  
  
**Salandra A.** 24  
 Sallwük E. (von) 51n  
 Salvati M. 31n  
 Salvatorelli L. 121  
  
**Salvemini G.** 15, 23n, 80,  
 131  
 Salza A. 18n  
 Sani R. 61n, 115n  
 Santamaita S. 6  
 Santoni Rugiu A. 22n  
 Sanzo A. 50n  
 Saracco G. 95n  
 Sarracino V. 6  
 Sasso G. 134 e n, 149n,  
 155n  
 Schettini Piazza E. 49n  
 Schiff U. 19n  
 Scirocco G. 167n  
 Scotto di Luzio A. 99n,  
 103n, 105, 106n  
 Scroccu G. 129n, 130n  
 Segni A. 93  
 Sénèque 118  
 Signori E. 69n  
 Solari G. 130  
 Solieri F. 77n  
 Sonnino S. 56 81n  
 Sorel G. 136  
 Sorge A. M. 81n  
 Spadafora G. 146n, 147n,  
 150n, 155n, 157n  
 Spaventa B. 19, 26 e n, 27  
 Spencer H. 51 e n, 53  
 Spontoni G. 99n, 103n  
 Sturzo L. 123, 162  
  
**Tacite** 117  
 Tamaro A. 119n  
 Tamassia N. 119  
 Tanucci B. 27n  
 Tarquini A. 167n  
 Tassinari S. 13n  
 Tasso T. 117

- Telesio 30  
Terence 117  
Terruzzi R. 65, 66, 67n, 68  
Théocrite 118  
Tibulle 117  
Tilgher A.120  
Tocco F. 19n, 22  
Todaro L. 7  
Togliatti P. 128  
Tognon G. 79n  
Tomasi T. 22n, 26n, 33n  
Treves C. 120n  
Turati F. 67 e n, 120, 161  
Turi G. 17n, 18n, 21n, 22n,  
23, 129, 146n, 151n, 155n,  
158n
- V**alditara G. 99n, 100 e n  
Vico G. B. 11, 30  
Villani S. 7  
Villari P. 19n  
Visalberghi A. 121n  
Vitelli G. 119  
Vittorio Emanuele III  
Volpe G. 18n  
Volterra V. 119
- W**agner R. 177n  
Wagner S. 177n  
Weber M. 136  
Weidenfeld N. 95n
- X**énophon 117
- Z**ibordi G. 72 e n, 120n

FRANCESCO MORRA

*Scel. 570/3/12*

# Numeri e Figure

**MATEMATICA**  
PER LA SCUOLA MEDIA



**ELEMENTI DI  
ALGEBRA**  
PER LA III<sup>a</sup> CLASSE

TREVISINI - EDITORE - MILANO

