La selezione scolastica della Riforma Gentile: nascita e diffusione di un concetto

Chiara Martinelli*

Riassunto

Lascito tra i maggiori della Riforma Gentile, la questione della selettività degli studi trae in realtà origine da un dibattito radicatosi all'inizio del Ventesimo secolo. A scatenarla, l'aumento registratosi, tra 1896 e 1913, degli studenti delle scuole post-elementari. Proprio questa unanimità dei pareri consentì a Gentile, una volta nominato Ministro della Pubblica Istruzione, di rivendicare, in questo ambito, una stretta continuità con il dibattito culturale dell'anteguerra. L'articolo cercherà di analizzare come la riforma Gentile colse il dibattito e come influenzò i decenni successivi.

Parole-chiave: *scuole post-elementari; Ernesto Codignola; Carta della Scuola.*

The scholastic selection of the Gentile Reform: foundation and spread of an idea

Abstract

The selectivity of studies has been of the most important legacies of the Gentile Reform and it took its roots from a debate originated from the very first years of the Twentieth century. That debate has been triggered by increase in pupils' enrolment in post-elementary schools between 1896 and 1913. This unanimity of opinions allowed Gentile to claim the closeness of his reform to the cultural debate originated before the First World War. The paper aims at analysing how Gentile Reform elaborated that debate and how it exerts its influence on the following decades.

Keywords: *post-elementary schools; Ernesto Codignola; Carta della Scuola.*

1 * Università degli Studi di Firenze (Italy).

Civitas educationis, a. XII, n. 2, dicembre 2023 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9791222308678 • DOI: 10.7413/2281-9568078
© 2023 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

1. Crescita degli iscritti e reazione degli intellettuali durante l'età giolittiana

> Nel proporre la istituzione della Commissione, nel definirne i compiti e nello stabilirne i modi di composizione e di funzionamento, siamo stati determinati da molteplici ma collegate considerazioni che si impongono a chiunque viva con consapevolezza e ansia sincera di effettivo progresso la vita della scuola e quella generale del paese. […]
> L'abbassamento del livello degli studi, l'aumento eccezionale della scolaresca bramosa di promozioni e diplomi, e insieme la deficienza di energie qualificate in determinati campi del lavoro nazionale, sono stati e sono gli aspetti più appariscenti del fenomeno che ha destato e desta le più vive preoccupazioni, e che ha diffuso in quanti sian vigili e attenti, la certezza non solo di un disfunzionamento tecnico, determinato da contingenti condizioni, ma anche, e soprattutto, di una grave crisi intervenuta nelle essenziali strutture della scuola (Gonella, 1948: 7).

27 Gennaio 1948. Guido Gonella, titolare del dicastero della Minerva nel quarto gabinetto De Gasperi, deve motivare al Consiglio della Pubblica Istruzione le ragioni che lo hanno condotto a nominare una Commissione per la riforma del sistema scolastico italiano (Pomante, 2018: 67-69; de Giorgi, 2014: 178-94). Lo fa ricorrendo a convinzioni antiche e sedimentate: quelle di una scolaresca tacciata di eccessiva numerosità e di scarsa propensione alle fatiche dello studio; e di istituti educativi considerati non rispondenti alle presupposte necessità sociali di una nazione impegnata negli sforzi della ricostruzione. Non era la sua una percezione isolata. Simili erano le preoccupazioni e le analisi delle cause fornite dagli insegnanti e dai capi d'istituto intervistati dall'inchiesta propedeutica ai lavori della Commissione (Galfrè, 2017: 156). E sugli stessi binari, del resto, si sarebbe mosso il progetto stesso di riforma, che a conclusione della quinta elementare prevedeva, in luogo della biforcazione tra scuola media e scuola d'avviamento, una segmentazione ben più accentuata tra scuola classica (propedeutica ai licei), scuola tecnica (che avrebbe consentito la frequenza degli istituti professionali) e una scuola normale che, inclusa nell'ordine elementare e perciò affidata ai maestri, avrebbe subito introdotto i suoi licenziati nel mondo del lavoro (Sani, 2011: 580-628; Damiano, 2018: 334).

La riforma Gonella non vide mai la luce (Sani, 2011: 553-554). Ne resta la rilevanza: perché evidenzia, sia nelle argomentazioni addotte a suo sostegno, sia nella sua delineazione, la persistenza di stilemi culturali e mentali che, sorti nei primi anni del Ventesimo secolo, ricevettero struttura e inquadramento dal lavoro – prima di carattere polemista ed editoriale, e successivamente di natura organizzativa e politica – di Giovanni Gentile e dei suoi collaboratori (Chiosso, 2004: 175; cfr. Turi, 2006). A costituire, infatti, uno degli inderogabili successi della Riforma del 1923 fu la capacità di introdurre paradigmi mentali destinati a un largo successo: tra questi, un ruolo di tutto rilievo è senza dubbio occupato dalla

coincidenza tra la qualità dell'insegnamento impartito e la selezione della scolaresca, con toni e problemi che, destinati a reiterarsi in condizioni, anni e regimi diversi, hanno costituito uno dei lasciti maggiori della stagione idealista (Galfré, 2000: 8).

È un'eredità con cui la scuola e la società italiana, dunque, continuano a fare i loro conti. Di questi cercherà di rendere ragione il presente articolo, teso a ricostruire genesi, radicamento e successo del concetto di selezione lungo un percorso che si snoda durante i primi decenni del Ventesimo secolo, dall'età giolittiana alla "Carta della Scuola".

Un *caveat* è tuttavia necessario. Il termine 'selezione' non è di fattura gentiliana. Diversamente da Croce, e soprattutto da quello che fino al 1929 sarà uno dei suoi più assidui collaboratori – ovvero Ernesto Codignola – il filosofo di Castelvetrano non ricorre nei suoi scritti al lemma, a cui preferisce circonlocuzioni e terminologie di altra natura (Codignola, 1930: 15, 48, 351). 'Affollamento', 'pletora': questi sono i termini prediletti dal futuro Ministro, con un'accezione che marca il terreno più sulla presunta problematicità della situazione presente che sulle caratteristiche salienti di una progettualità futura (Gentile, 2003: 106; Gentile, 1920: 20). È un utilizzo che lo accomuna a Gaetano Salvemini, con cui condivideva la diffidenza verso un'espansione dell'istruzione secondaria realizzatasi nei primi anni del Ventesimo secolo (cfr. Cegolon, 2022). Diversi furono i punti di partenza, i presupposti sociali, culturali, politici che li animarono; proprio per questo, la somiglianza della conclusione a cui giunsero costituisce il segnale di quanto gli intellettuali italiani fossero stati colti impreparati dal primo, timido mutamento socio-scolastico verificatosi nella storia d'Italia.

I venti anni del tornante di fine secolo e della cosiddetta "età giolittiana" segnarono infatti un cambio di passo nelle iscrizioni ai percorsi di studio post-elementari. Ad aumentare non furono tanto gli studenti del ginnasio-liceo, ovvero di quello che fino allora aveva costituito il tradizionale vivaio delle élite dirigenti (Martinelli, 2019: 235-236), quanto quelli delle scuole tecniche e normali. 37.305 erano gli iscritti alle scuole tecniche governative, pareggiate e private nel 1895; diciotto anni dopo, nel 1913, erano più che triplicati, diventando 107.856 (Ibid.: 233). I 24.152 studenti delle scuole normali del 1895 divennero, invece, 57.759 nel 1913 (Ibid.: 237). Sono mutamenti rilevanti, che nel donare strutturalmente nuovi caratteri all'assetto scolastico secondario, sanciscono un primo ingresso nell'istruzione post-elementare dei ceti medi, le cui risorse economiche e culturali, pur consentendo la prosecuzione degli studi oltre le scuole elementari, non potevano tuttavia essere immobilizzate in un percorso – quello del ginnasio-liceo – lungo e complicato, e perciò di dubbia riuscita.

A capitalizzare le maggiori preferenze di chi si avvicinava per la prima volta all'istruzione secondaria furono perciò le scuole tecniche. Previste anch'esse dalla Legge Casati, le scuole tecniche avevano conosciuto numerose riforme in un breve torno d'anni, a significare i dubbi di Governi e Ministeri sulla loro funzione in una società non ancora pienamente investita dalle trasformazioni industriali (Viola, 2016: 40-52, 159-161; cfr.

Soldani, 1981). Inizialmente vagheggiate come scuole d'impianto professionale, acquisirono un assetto più teorico con gli anni e, soprattutto, con il passaggio degli Istituti tecnici dal Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio al Ministero della Pubblica Istruzione, nel 1878 (Viola, 2016: 75-80). Le scuole tecniche, nel divenire quindi i canali per l'iscrizione agli Istituti, assursero alle fattezze di un percorso di studio che, pur concedendo una licenza valida per gli impieghi pubblici e pur non prevedendo l'insegnamento delle lingue classiche, non precludeva la possibilità di intraprendere altri percorsi (Silvestri, 2016: 163); un assunto destinato ad ampliarsi quando l'Istituto tecnico si arricchì della sezione fisico-matematica, dall'impianto maggiormente teorico e propedeutica agli studi di Ingegneria (Viola, 2016: 75-80).

Abbiamo parlato degli iscritti alle scuole post-elementari in termini assoluti. Ma quanti erano in termini relativi? È una domanda destinata a ridimensionare un evento apparentemente incessante e impetuoso. Pesare gli iscritti ai percorsi di istruzione post-elementare sulle stime delle coorti di età deputate a frequentarle è un'operazione che le frequenti bocciature e i rientri nel sistema d'istruzione rendono più approssimativa di quanto non sarebbe per decenni a noi più vicini; ma è tuttavia il solo modo per apprezzare la reale portata dell'istruzione post-elementare sul totale della popolazione italiana (Checchi, 1994). E i risultati sono ben miseri. Nel 1896, gli iscritti a un percorso di studio post-elementare assommavano al 2% della popolazione tra gli 11 e i 18 anni (Martinelli, 2019). Nel 1913, la percentuale aumentò al 6%: un incremento relativamente notevole, ma che non consentiva certo all'Italia il recupero delle posizioni perse nei confronti di nazioni come la Svezia, gli Stati Uniti o addirittura dell'Impero austro-ungarico, dove è stato stimato che nel 1913 circa il 20% della popolazione tra gli 11 e i 18 anni frequentasse un percorso di studi post-elementare (Goldin, 1998: 345-374). E ad aiutare non contribuivano neanche le leggi sull'obbligo: fino al 1904, in virtù della Legge Coppino, l'obbligo scolastico era adempiuto con la frequenza della terza elementare; la Legge Orlando, che da quell'anno elevò l'obbligo fino al dodicesimo anno d'età, non produsse i mutamenti sperati; ancora negli anni Venti e Trenta, quando la legge Gentile aveva ulteriormente innalzato l'obbligo a quattordici anni, il tasso di inadempienza restava cospicuo (Sante di Pol, 2002: 26-27; Charnitzky, 1994: 240).

Rispetto ad altri contesti occidentali, dunque, la situazione italiana non sembrava richiedere una riduzione degli studenti iscritti a percorsi di istruzione post-elementare. Ma l'incremento dei primi anni del Ventesimo secolo era destinato a scontrarsi con una società arretrata, avara, nonostante l'incipiente industrializzazione del cosiddetto 'triangolo industriale', di occasioni lavorative di livello medio-alto (Barbagli, 1975: 31-35; Alberti, 2016: 18-20). Lo spettro della disoccupazione intellettuale cominciava ad accompagnare abitualmente politici, polemisti e giornali di vario genere, come dimostrano gli articoli e i discorsi di quegli anni. Correva il 1897 e un commerciante napoletano cercava dodici commessi viaggiatori: secon-

do la rivista *La Sveglia*, venne sommerso da 2.571 domande, e molte sono di laureati in medicina, giurisprudenza e farmacia (*Gli spostati e le tasse scolastiche,* 1897: 4). Trascorsero tre anni e il comune di Torino bandì un concorso per quindici impiegati a cui guardarono con interesse numerosi toscani: secondo l'articolista del settimanale *Il Popolo pistoiese*, tra questi ultimi si contavano 80 laureati in lettere, 56 in giurisprudenza e 30 in medicina (Ricci, 1900: 1). Più vaghi Salvemini e Galletti, pronti a riferire nel loro *La riforma della scuola* di numerosi ex-liceali che, privi di un impiego con cui sbarcare il lunario, si affollavano nelle aule delle scuole normali per poter tentare l'alea della carriera magistrale (Salvemini & Galletti, 1908: 150). Ogni notizia è un accenno; ma, tutte insieme, restituiscono quel senso di oppressione in cui l'espansione del sistema scolastico, in un contesto di sviluppo economico irregolarmente distribuito, gettava classi dirigenti timorose di dover affrontare nelle vicissitudini professionali e concorsuali una concorrenza sempre più numerosa e agguerrita (Tognon, 1990: 11).

È in questo contesto che sorsero le prime riflessioni su come incidere sulla supposta, eccessiva 'apertura' del sistema scolastico casatiano, definendo tante scuole post-elementari quante erano le classi sociali a cui destinarle. Già alcuni progetti avevano cercato di aumentare le tasse di iscrizione per scoraggiare l'afflusso di studenti universitari – ci aveva provato Guido Baccelli nel 1893, ci riuscì Nasi nel 1902 (Simeti, 2000: 509-538; Gorrini, 1898: 1052). Il primo decennio del nuovo secolo guardò tuttavia anche al segmento immediatamente inferiore, intravvedendo nella riduzione degli studenti e nella limitazione della mobilità socio-scolastica l'antidoto alla disoccupazione intellettuale. È il 1905 quando il Ministro della Pubblica Istruzione Leonardo Bianchi nominava una Commissione Reale per la riforma degli studi medi. Nel 1909, anno di conclusione dei lavori, trovò pubblicazione un corposo volume che raccoglieva le inchieste e le proposte di riforma (Commissione Reale, 1909). Molte di queste ultime servivano a dimidiare il carattere socialmente avanzato assunto dalle scuole tecniche: questo proposito, ad esempio, era assunto dalla trasformazione della sezione fisico-matematica dell'Istituto tecnico in un Liceo scientifico, frequentabile (parimenti a Liceo classico e Liceo moderno) solo dopo tre anni di "ginnasio unico" (Ibid.: 267). Nessun accesso universitario era garantito a chi si sarebbe iscritto, dopo la quinta elementare, alla scuola tecnica; accanto a quest'ultima, infine, sarebbe dovuta sorgere una "scuola complementare dell'istruzione elementare", biennale o triennale, di impianto professionalizzante e destinata a tutte quelle persone che non intendevano proseguire negli studi dopo il primo gradino dell'istruzione media (Ibid.: 240-241). Base filosofica per la riforma, intesa a incoraggiare "lo sfollamento delle scuole secondarie" (Ibid.: 14), era una concezione della politica e della società nazionali che, radicata in una tradizione culturale di lungo corso, avrebbe costituito, nel secondo dopoguerra, il baricentro della critica storico-educativa di Lamberto Borghi (Sani, 2020: 26-30; Borghi, 2021: 136-137): una divisione degli italiani in "Due […] principali fonti e ragioni di vita", quella intellettuale e quella economica, "che debbono

[…] essere tenute, nella scuola, nettamente separate" (Commissione Reale, 1909: 279). Una formulazione che conduceva ad auspicare una diffusione dell'istruzione professionale per scopi di prevalente contenimento sociale, giacché "l'ordinamento della scuola tecnica e professionale […] ha per immediata conseguenza la selezione naturale della scolaresca e quindi la liberazione della scuola di cultura da tutti gli elementi non destinati, per condizioni economico – sociali e per attitudini speciali, a seguire le vie dell'istruzione superiore (Ibid.: 454).

A chi auspicava un irrigidimento dei canali di accesso all'istruzione secondaria, tuttavia, la proposta della Commissione Reale apparve come troppo morbida. Critici ad esempio furono Gaetano Salvemini e Alfredo Galletti. Nel dissociarsi dai lavori della Commissione a cui pur avevano partecipato, diedero alle stampe la famosa contro-inchiesta *La riforma della scuola*, dove il ginnasio unico, bocciato dai due pedagogisti, si segmentava in tante scuole quanti erano i licei previsti dalla Commissione (Salvemini & Galletti, 1908: 311-326). E la polemica era di natura sociale: una scuola unica, secondo Galletti e Salvemini, avrebbe privilegiato i più ricchi, alle cui dotazioni economiche e culturali l'insegnamento dei professori si sarebbe adeguato; estremamente difficile sarebbe divenuto, per gli altri, la conclusione del corso (Ibid.: 62-63). Lampante esempio di tutto ciò erano considerate le vicissitudini della scuola tecnica, la cui eterogenea platea, nel conoscere un tasso di bocciatura ben più alto di quello registrato nei ginnasi-licei, si dimezzava nel passaggio dalla prima alla terza classe della scuola tecnica (Ibid.: 61).

In questo quadro, la rigida divisione tra scuole professionalizzanti, scuole di natura tecnica e licei proposta dai due educatori avrebbe rispecchiato un quadro sociale che la scuola non poteva modificare e che, anzi, avrebbe dovuto emulare per garantire una formazione degna di questo nome anche alle classi più umili: lo 'sfollamento' e la selezione della scolaresca su base economica erano considerate, da Salvemini, le uniche misure capaci di tutelare i più poveri, perché tendente a 'instradarli' in istituti adatti a loro.

Diversa era invece la prospettiva culturale da cui Gentile giungeva a richiedere un uguale provvedimento. I primi anni del Novecento segnarono per il filosofo siciliano un periodo tumultuoso ma denso, in cui la redazione, l'organizzazione e il successo de *La Critica* conviveva con il difficile barcamenarsi tra aspirazioni accademiche e necessità della vita (Turi, 1995: 101-113). Fino al 1906 – anno in cui, vincitore della cattedra di filosofia teoretica all'Università di Palermo, poté finalmente dedicarsi a un unico lavoro –, Gentile fu infatti costretto a destreggiarsi tra la libera docenza in filosofia teoretica presso l'Università di Napoli e l'insegnamento secondario (Ibid.: 95, 99-100, 148): di filosofia, nelle classi aggiunte del locale Liceo Vittorio Emanuele, innanzitutto, ma anche, negli anni successivi, di latino e greco in due altri licei della città campana, secondo la consuetudine – allora ampiamente diffusa tra la classe docente – di rimpinguare lo scarso stipendio accettando ore e cattedre in eccedenza. L'interesse per i problemi educativi, già evidente fin dai suoi primi sforzi letterari di nor-

malista (cfr. Gentile, 1896), non poterono presumibilmente che rafforzarsi nei suoi anni di docente di liceo. È stato ipotizzato che proprio a partire dai problemi pedagogici abbia elaborato la peculiarità maggiore del suo attualismo, ovvero quell'esigenza di unitarietà che, nel contraddistinguere i suoi interventi teoretici e politici, avrebbe dato alla sua proposta educativa una solidità cultuale e un anelito di rinnovamento non contemplati altrove.

Già nel 1902 era tornato sull'argomento, con un articolo in cui sosteneva l'unicità del ginnasio-liceo nel formare l'individuo, in quanto consono allo svolgimento dello spirito (Gentile, 1908: 114). Ma fu il congresso della Federazione Insegnanti Medi, tenutosi nel 1906 a Napoli, a costituire l'occasione per delineare una proposta più organica, entro cui saldare visione della scuola ed esperienze di vita. È necessario riformare la scuola media, esordiva Gentile richiamandosi ai contemporanei lavori della Commissione Reale (Ibid.: 175). Qual era tuttavia l'obiettivo da raggiungere? Torna, nel filosofo di Castelvetrano, il concetto di scuola media quale sfondo prediletto per lo svolgimento dello Spirito: "scuola di preparazione alla scienza", dove gli insegnamenti scientifici avrebbero dovuto essere limitati a tutto vantaggio di quelli classici e umanistici (Ibid.: 188). Per un tale scopo, argomentava Gentile, il liceo classico era pressocché perfetto (Ibid.: 199). Perché allora i risultati erano ben lontani da quelli auspicati? Lungi dall'identificarsi nell'ordinamento della scuola, la causa, secondo il futuro docente di Palermo e Roma, andava ricercata nel "numero eccessivo dei giovani che affollano le scuole medie" (Ibid.: 200). Sul banco d'accusa figuravano il valore legale del titolo di studio, in particolare quello delle licenze ginnasiali e liceali, che dava adito alla partecipazione ai concorsi come impiegato nella Pubblica Amministrazione; l'assenza di scuole professionali (Ibid.: 201); e l'indulgenza degli insegnanti, che, approvando agli esami un numero di studenti giudicato via via maggiore, avevano, secondo il filosofo di Castelvetrano, snaturato l'ordinamento e il fine originario della scuola classica (Ibid.: 202). È un concetto destinato a tornare nel prosieguo del dibattito, allorché Gentile criticò la proposta di istituire, accanto al Liceo classico, il Liceo moderno. "Il maggior difetto, secondo me, della scuola classica" – ribadiva infatti Gentile in un intervento su *La Voce*

> consiste nella varia e diversa, e però eccessiva scolaresca che lo Stato vi ammette, anzi vi richiama, facendo di questa scuola la sola via, o quasi, di tutte le carriere e professioni. Chi ha insegnato nei ginnasi e nei licei sa per prova, che, se in ogni classe potesse restare un terzo della scolaresca che c'è, quel terzo che l'insegnante trova sempre docile e pronto ad accogliere la sua parola, a chiedergli spiegazioni, a profittare di tutta la sua opera quotidiana, la scuola darebbe frutti eccellenti (ora in Gentile, 2003: 135).

Altri elementi, presentati dal futuro Ministro come strettamente intrecciati al problema delle iscrizioni, figuravano sul banco d'accusa. Tra questi, un ruolo di rilievo era occupato dalle condizioni economiche degli insegnanti che, costretti – come Gentile medesimo – ad accettare ore di lavoro

in eccedenza, non riuscivano a dedicare alla preparazione delle lezioni e alla propria formazione il tempo dovuto. Ma anche questi ultimi servivano ad affermare la cogenza e la necessità di una riduzione del corpo studentesco e di quello insegnante da cui far procedere, nell'idea di Gentile, un miglioramento del tenore di vita di questi ultimi. Legato all'idea napoleonica di istruzione secondaria come vivaio di formazione per le classi dirigenti, deluso dall'esperienza nelle classi aggiunte, Gentile restava fedele a un concetto di istruzione secondaria come strutturalmente elitario, destinato a riguardare poche persone e pochi insegnanti. E infatti:

> L'uomo non è l'animale bipede e implume, che abbiamo sempre sott'occhio. Né s'è fatto l'uomo quando questo animale sia diventato l'automa semovente che, introdotto in un certo ingranaggio gerarchico o sociale, vi adempie più o meno meccanicamente la parte sua, guadagnandovi di che sbarcare il lunario o di che scialare lui e i figliuoli, vita natural durante. […] Ma non è questa l'umanità: o almeno non è questa l'umanità di cui vogliamo parlare. L'uomo nostro è l'uomo che ha quello che si dice una coscienza; è l'uomo, dicasi pure, delle classi dirigenti […]. A quest'uomo credo pensino tutti quando chiedono che la scuola sia per la vita (Gentile, 1908: 189).

2. Il tornante del primo dopoguerra

Negli anni precedenti allo scoppio della guerra, Gentile e i suoi collaboratori avevano guardato con interesse crescente alle potenzialità dischiuse dall'attività pubblicistica ed editoriale: oltre a *La Critica* (che tuttavia non trattava in primo luogo di problemi educativi) e alla collaborazione (non sistematica) con *La Voce*, non bisogna infatti dimenticare la rivista *Nuovi doveri* con cui Giuseppe Lombardo-Radice, in contatto con Gentile dagli anni della Normale, aveva cercato di diffondere la pedagogia idealista in ambito educativo (Chiosso, 2014: 113; Oliviero, 2007: 36-39). L'attenzione verso le riviste sorgeva da lontano. Data ai primi anni universitari di Gentile la sua collaborazione con la rivista culturale di Castelvetrano *Helios*, attraverso cui aveva sperato di influenzare la vita culturale di una regione reputata troppo chiusa e ligia ai dettami del positivismo filosofico (Turi, 1995: 36-37, 49).

Fu con il dopoguerra, tuttavia, che queste iniziative riuscirono a organarsi in una presenza destinata a segnare e influenzare la vita culturale italiana (Oliviero, 2007: 67; Turi, 2002: 18). Nel dicembre 1917 Gentile comincia a lavorare come editorialista per *Il Resto del Carlino* (Turi, 1995: 249). Due anni dopo, nel 1919, Giuseppe Lombardo Radice fonda, con l'intenzione di proseguire l'esperienza avviata con i *Nuovi doveri*, *L'Educazione Nazionale*. Data al 1919 la collaborazione di Ernesto Codignola con le *Edizioni de la Voce* per cui organizza una collana editoriale dedicata esplicitamente a temi pedagogici ed educativi, mentre, nel frattempo, fervevano le sue iniziative come organizzatore e fondatore di testate dedicate al

settore: *La Nostra Scuola*, dal 1920, *Levana*, dal 1922, e *La Nuova Scuola Italiana*, dal 1923, costituirono degli strumenti di imprescindibile importanza per rendere l'idealismo educativo un *habitus mentale* della classe docente italiana (Mariani, 2018: 26; Cambi, 2003: 17-18).

A fungere da cerniera, il conflitto; le modificazioni sociali che ne conseguirono, in primo luogo l'aumento della disoccupazione intellettuale favorito dal maggior numero di diplomati e licenziati di quegli anni (Barbagli, 1975: 168-169); e il ruolo di 'pedagogista politico' che Gentile seppe ritagliarsi con gli interventi confluiti in *Guerra e fede* (Gentile, 1919), e, soprattutto, con il famoso ciclo di lezioni tenuto, all'indomani della conclusione delle ostilità, ai maestri triestini sulla pedagogia idealista (Gentile, 1923). Furono le polemiche successive alla sconfitta di Caporetto, soprattutto, a rafforzare nel filosofo di Castelvetrano le sue convinzioni pedagogiche ed educative: i dibattiti parlamentari successivi alla disfatta italiana gli sembrarono additare la necessità di una classe dirigente unitaria, educata con gli stessi metodi in uno stesso tipo di scuola (Gentile, 1919: 70-73): "Il popolo è quello che lo fanno i governi", affermava del resto icasticamente in uno dei suoi editoriali su *Il Resto del Carlino* (Ibid.: 76). Ma per formare una classe dirigente unitaria era necessario, secondo il filosofo di Castelvetrano, agire a livello educativo. Unitarietà nella cultura e nell'organizzazione: unitarietà nella direzione del Preside; nel *modus operandi* degli insegnanti; nella formazione degli allievi, che per questo stesso motivo non avrebbero potuto che essere pochi, e ben selezionati.

Era con queste convinzioni che, nel maggio 1918, Gentile inviava a *Il Resto del Carlino* una lettera aperta all'allora Ministro dell'Istruzione Agostino Berenini, fautore di una riforma degli istituti magistrali (Gentile, 1920). "Esiste una scuola in Italia?" Si domandava l'autore fin dal titolo (Ibid.: 11). La risposta è negativa: a causa della "pletora d'alunni" e delle tanto vituperate sezioni aggiunte, la scuola media era diventata una "vera baraonda" (Ibid.: 13). Non esenti da critica erano anche le università, attraversate in quegli anni da un incremento relativamente corposo degli iscritti (Ibid.: 78). Ma le classi aggiunte significavano anche supplenti; e i supplenti, nella visione gentiliana, con la loro precarietà d'impiego, impedivano al Preside di conoscere tutti i suoi collaboratori, e di poterli influenzare nel lavoro in classe. Introdurre una sorta di numero chiuso negli istituti pubblici significava dunque imporre alle scuole unitarietà didattica ed educativa, attraverso il potenziamento del ruolo del Preside; e concentrare i fini della scuola media pubblica nella formazione di un ristretto numero di alunni, chiamati, proprio in virtù del loro numero, ad assumere il ruolo di futura classe dirigente. Ma come selezionare, come riconoscere queste poche persone? La proposta – poi attuata da Gentile stesso con la riforma del 1923 – si identificava nell'istituzione di un esame di accesso, sulla cui base stilare una graduatoria di merito. I non ammessi, qualora forniti di sufficienti entrate economiche, sarebbero stati dirottati verso l'istruzione privata, a cui spettava di accogliere quegli studenti che Gentile considera-

va, per le scuole pubbliche, una "zavorra" (Ibid.: 18). "L'idea mia, dunque, è: che le scuole tenute dallo Stato devono essere poche, ma buone; e potrei dire poche, ma scuole!", esclama Gentile (*Ibidem*), che così continuava:

> La scuola media deve essere sgombrata da tutta questa folla, che vi fa ressa, e abbassa ogni giorno di più il livello degli studi, deprimendo la cultura nazionale. Se no, rimarrà e diventerà sempre più una colossale menzogna, in cui il paese sprecherà il suo denaro (Ibid.: 20).

Le posizioni contrarie di Berenini, fautore, come rivela a un'intervista a *Il Resto del Carlino*, di "molte e buone" scuole (Ibid.: 29), prorogavano la polemica, sia da parte di Gentile (Ibid.: 54) stesso, sia da parte di tutti quegli intellettuali che si riconoscevano, in tutto o in parte, nel suo progetto educativo. Del 1918 è *L'educazione nazionale* di Giuseppe Fraccaroli, in cui il filologo veronese, pochi mesi prima di esser investito mortalmente da un carro, concordava con il progetto esposto su *Il Resto del Carlino* (Fraccaroli, 1918: 274-284). Al 1919 data la pubblicazione di *Per la libertà e la dignità della scuola*, che raccoglie, tra gli altri scritti, l'intervento con cui Ernesto Codignola al congresso pisano della Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media, auspicava – invero senza successo – l'adesione alle posizioni idealistiche (Garin, 1974: 157-160; Codignola, 1919).

Sono molti i *leit-motiv* degli scritti scolastici gentiliani richiamati dall'incipit del discorso di Codignola: "la pletora degli alunni" e la "deficienza sempre più grave di educatori valenti" come ragione fondamentale della "disorganizzazione" degli studi medi (Ibid.: 8); la proposta di affidare allo Stato un ruolo di controllore, non di gestore dell'istruzione nazionale, da derubricare, in massima parte, all'iniziativa privata. Allo Stato sarebbe rimasto il compito di organizzare, oltre a un ridotto numero di "istituti modello" con insegnanti e alunni "trascelti […] con metodi selettivi rigorosissimi", gli esami di accesso attraverso cui verificare negli alunni la capacità di poter intraprendere un percorso siffatto (Ibid.: 9-10). Il sistema di selezione proposto comportava un mutamento di paradigma della concezione di Stato: lungi dal configurarsi, secondo la filosofia – allora agli albori – del welfare state, come un garante di determinati diritti (cfr. Pavan, 2019), lo Stato di Codignola e Gentile assumeva le fattezze di uno Stato sanzionatore, deputato a controllare e a verificare la presenza (o l'assenza) nei suoi abitanti di determinate caratteristiche da acquisirsi tramite un intenso e autonomo sforzo individuale. Da 'scuola statale', il sistema di istruzione sarebbe perciò diventato quello di una 'scuola nazionale', non gestito, ma controllato dallo Stato. La prolusione al congresso pisano fu anche l'occasione con cui Codignola cercò di confutare due tra le obiezioni più diffuse alle proposte gentiliane: il sospetto che l'ampliamento dell'iniziativa privata scolastica potesse condurre a un rafforzamento della Chiesa, innanzitutto; e la replica di chi osservava che maggiori stanziamenti di bilancio avrebbero potuto facilmente ovviare al problema retributivo del personale docente. Per

quanto riguardava la prima questione, sosteneva Codignola, un maggior spazio all'iniziativa privata avrebbe consolidato la presenza ecclesiastica solo qualora quest'ultima godesse già di influenze e strumenti ramificati; e, anche in quel caso, la concessione di maggiori o minori spazi di azione all'iniziativa privata non sarebbe stata dirimente. La seconda obiezione, invece, era considerata anti-economica e irrealistica per una nazione le cui finanze erano state messe a dura prova dal recente sforzo bellico (Codignola, 1919: 9).

Furono argomentazioni che non bastarono a convincere la Federazione, restia alle implicazioni profondamente elitarie che la proposta idealista comportava; e l'insuccesso al congresso pisano fu la molla che condusse Codignola e Lombardo Radice ad allontanarsi dall'organizzazione per costituire, con il Fascio di Educazione Nazionale, un'organizzazione che sposasse l'idea di "scuola nazionale, non statale" e la proposta di selezione che da essa conseguiva (Codignola, 1930: 351-352). Contemporaneamente, numerose esperienze editoriali si affiancarono alla costituzione del Fascio: numerose riviste, da *La Nostra Scuola*, a *Levana* fino a *La Scuola Nazionale*, agirono a supporto degli sforzi idealisti (Oliviero, 2007: 16), destinati a sfociare in un primo sbocco pratico nel 1920, con la nomina di Benedetto Croce a Ministro della Pubblica Istruzione. Senza esiti legislativi rimase tuttavia quell'esperienza, durante la quale il filosofo di origini abruzzesi aveva cercato di introdurre gli Esami di Stato e di eliminare le classi aggiunte (Tognon, 1990: 327-422; Codignola, 1930: 41-43, 47-50, 53-61, 79-85). La breve permanenza di Croce al dicastero, se non fu il motivo scatenante, figurò presumibilmente tra i fattori che avvicinarono il gruppo idealista a cercare un accordo con il movimento fascista. Non era la loro un'adesione di comodo (Turi, 2002: 162): ad accomunare idealisti e P.N.F., infatti, figurava la convinzione di dover respingere un pluralismo parlamentare tacciato di "disorganizzazione" e "frammentazione" in nome di un'esigenza di unitarietà che, proprio in quegli anni, Gentile cercava di trasferire dall'ambito teoretico a quello pratico e politico (Tarquini, 2009: 28-29). D'altra parte, la relativa libertà d'azione concessa a Gentile da Mussolini derivava dalla volontà di radunare attorno a sé un consenso del ceto medio colto a cui, nel corso del Regime, il Duce dedicò sempre gran parte delle sue energie (Turi, 2002: 18).

Con quest'accordo Gentile poté intervenire sulla scuola italiana, introducendovi quel principio di selezione su cui, come abbiamo visto, da più di un decennio ferveva il dibattito. Selezione esplicita, innanzitutto, da identificarsi nei numerosi esami destinati a costellare la carriera degli studenti: esami di accesso, esami di passaggio, esami conclusivi (Charnitzky, 1994: 115). Con un esame si accedeva al corso inferiore dell'istituto tecnico, unico canale di accesso agli studi tecnici e (insieme al ginnasio) al Liceo scientifico. Con un esame si accedeva al ginnasio inferiore, in un percorso – quello degli studi classici – che di prove ne prevedeva altre quattro in otto anni (una tra la terza e la quarta ginnasio; un esame conclusivo, in quinta

ginnasio; un esame di ammissione al Liceo; l'esame di Stato conclusivo in terza liceo). Il controllo del Ministero sulle singole commissioni esaminatrici avrebbe dovuto garantire, almeno sulla carta, la severità del processo. Sempre nominate da Roma erano le commissioni che avrebbero dovuto presiedere a un'altra selezione: quella dei docenti, chiamati a sottoporsi ad una nuova tipologia centralizzata di concorsi nazionali i cui primi esiti, tacciati come deludenti, furono utilizzati dagli idealisti per screditare la didattica pre-gentiliana esaltando, per converso, la riforma del 1923 (Galfrè, 2000: 187-209).

Ma vi erano anche altre modalità di selezione, meno esplicite. Vi era il restringimento dei canali di accesso all'Università, a cui dopo la riforma potevano iscriversi soltanto i licenziati del Liceo classico (limitatamente ad alcune facoltà) del Liceo scientifico (Gentile, 1932: 35-40). Ma vi erano anche la chiusura delle classi aggiunte e delle sezioni parallele, evento che nell'anno scolastico 1923-24 impedì a 18.301 studenti l'ammissione a un percorso di studio post-elementare (Cavallera, 2008: 173-174; Gentile, 1932: 162) scatenando proteste destinate a protrarsi lungo tutto il 1923. E vi era, infine, la selezione implicita del latino, quella "salda base classica" che Codignola (1930: 162) evidenziava nelle diverse scuole medie: presente in tutte le scuole medie inferiori, il latino era assente solo dai programmi della scuola complementare, dove, in teoria, avrebbero dovuto convergere chi non avrebbe presumibilmente proseguito negli studi (Charnitzky, 1994: 198). Sono le proposte di cui Gentile, nelle interviste dell'epoca, rivendicava la necessità, ritenendole l'unica strategia di cui lo Stato disponesse per formare una classe dirigente capace di guidare la vita politica e culturale della nazione. Così infatti il Ministro bolla la scuola pre-riforma:

> Una scuola materialistica, rivolta all'interesse individuale, non curante di quello nazionale e superiore […]. Aperta a chi volesse entrarvi non precisamente per concorrere alla cultura e mettersi in grado di acquistare le cognizioni e le abilità occorrenti al soddisfacimento dei bisogni materiali e morali del paese, ma unicamente per risolvere il problema domestico e personale del proprio avvenire (Gentile, 1932: 155).

Ed è sintomatico come, a questo proposito, le difese del nuovo assetto scolastico insistano strutturalmente sul contrasto all'iniziativa individuale che la riforma, nell'accentrare il controllo selezionatore dello Stato, comportava. Lo sottolinea sulle pagine de *La Nuova Scuola Italiana* Ardengo Soffici, nel bollare gli oppositori alla riforma come una congrega di

> insegnanti disamorati, sonnolenti, scansafatiche […] scolari di poca voglia o mal sicuri nel loro ingegno […] genitori maneggioni, abituati a veder passare a scapaccione i figlioli da una classe all'altra, e fino alle lauree, mediante appoggi, amicizie o corruzioni (Soffici, 1923: 116).

e questo perché la scuola, secondo l'opinione, espressa un paio di mesi dopo sulla stessa testata, di Giovanni Tinivella,

> era aperta a tutti, non nel vero e più alto senso democratico di creare in ognuno l'aristocrazia dello spirito, ma nel cattivo senso materialistico della parola, in quanto si credeva che la scuola assolvesse il compito suo sovraccaricando di un pesante di fatti le intelligenze di quanti più alunni fosse possibile, senza riguardo alle specifiche finalità delle varie classi (Tinivella, 1924: 186).

3. La persistenza di un concetto al di là e oltre la Riforma Gentile: la Carta della Scuola

Scandagliare le riviste scolastiche di epoca fascista mostra, negli anni 1925-37, una significativa assenza di discorsi attorno al principio di selezione. Il riassestamento della riforma e la successiva 'politica dei ritocchi', che, nel mutare alcuni aspetti della struttura scolastica italiana, non ne sconfessava tuttavia gli assunti di fondo, non costituirono un campo in cui il concetto potesse conoscere riformulazioni o conferme. È quindi con le fattezze del fiume carsico che il tema torna a essere ribadito e ampliato alla fine degli anni Trenta, quando sempre più palesi diventano le intenzioni di riformare nuovamente la scuola e quando, nel gennaio 1939, il Ministro dell'Educazione Nazionale Giuseppe Bottai presentò la sua *Carta della Scuola* (cfr. Bottai, 1939). Gli sforzi bellici avrebbero impedito la realizzazione di gran parte della riforma bottaiana, attuata solo per la parte riguardante la scuola media (cfr. Oliviero, 2023). Ma molti erano gli elementi anti-gentiliani che il filosofo di Castelvetrano, allora Senatore del Regno nonché *longa manus* della cultura fascista, dovette accettare *obtorto collo* (Ostenc, 2019: 41-42; Bottai, 1940: 88-89). Il lavoro manuale, presente nei programmi delle scuole di ogni ordine e grado, licei inclusi. L'unificazione dei primi tre anni di ginnasio, istituto tecnico inferiore e istituto magistrale inferiore in una nuova 'scuola media' contro la cui realizzazione, anche in età liberale, Gentile aveva sempre polemizzato (cfr. Oliviero, 2023; Gentile, 2003: 136).

Colpisce dunque la permanenza e, anzi, il ribadimento del concetto di selezione all'interno del dettato bottaiano, che, isolandolo dal più vasto complesso riformistico gentiliano, lo conferma, almeno teoricamente, nel suo ruolo di caposaldo della struttura scolastica italiana. A esplicitare un tale atteggiamento, le stesse battute iniziali della Carta, pronta, nella sezione *Principi, fini e metodi della scuola fascista*, ad affermare che "Il principio della selezione opera di continuo nella Scuola, a salvaguardia della sua funzione e della particolarità dei suoi istituti" (Carta della Scuola, 1939: 1294). E il concetto di selezione diventa un elemento a cui riviste e commenti dedicano ampio spazio. Accade sulle pagine della rivista *Scuola nazionale fascista*, che, diretta non a caso da un ex-collaboratore di Gen-

tile (Pietro Japichino), destina all'argomento accenti violentemente antiborghesi (Berardi, 1939: 2; *La nuova funzione della scuola fascista*, 1939: 1). Ma accade anche nel più impostato *Commento alla Carta della Scuola* dove il pedagogista Luigi Volpicelli cerca di analizzare il nesso tra selezione e stabilità sociale. Può operare la selezione in una società che contempli divisioni di classe?, si domanda. E così risponde:

> Abbiamo perciò ragione di credere che il principio selettivo della riforma non sia utopistico e che molta maggiore utopia si nasconda nella diffidenza degli scettici. La Carta che orienta la scuola verso la selezione e verso il superamento dello studentato per censo, interpreta un sentimento comune, un'esigenza vera dello spirito moderno: chi chiede il risultato al cento per cento, poi, mostra di vivere fra le astrazioni (Volpicelli, 1941: 19).

Era una selezione che la propaganda fascista identificava soprattutto con le funzioni e lo scopo della nuova scuola media. A lei il compito di 'orientare' e 'selezionare' gli studenti verso le scuole superiori più adatte a loro, instradando agli studi classici anche persone che per condizione sociale avrebbero, con la riforma gentiliana, scelto altro. Nel rimproverare (sia pur implicitamente) alla legge del 1923 la troppo ampia discrezionalità lasciata alle famiglie nella scelta dei percorsi di studio per i propri figli, commenti e riviste affermavano un'idea di Stato 'forte', a cui spettava, attraverso il criterio di selezione, regolare i criteri di accesso alle professioni più appetibili. "La nuova riforma è un ponte gettato al popolo per l'aristocratica scalata dei valori ideali" affermava ad esempio *Scuola nazionale fascista* (Berardi, 1939: 2). E simili erano le argomentazioni di Bottai, per il quale "La vitalità d'un popolo si dimostra, soprattutto, nella sua capacità di rinnovare le proprie aristocrazie" (Bottai, 1939: 51).

Ma era veramente il principio di selezione garantito a tutta la popolazione scolastica italiana, come asserivano commenti e propaganda? La presentazione della riforma alla Camera dei fasci e delle corporazioni sembra aprire altri spiragli. La scuola media infatti, argomentava Bottai, non è la "scuola di tutti" (Bottai, 1941: 61): l'esame di accesso, destinato a operare "la prima selezione tra coloro, che possono aspirare a un titolo di studi superiori, e coloro che sono destinati a ricoprire i quadri delle maestranze", ne era la prova patente (Bottai, 1939: 51). Altre erano le istituzioni che la Carta destinava a "i nove decimi" degli italiani (Gabrielli, 1940: 185): la scuola professionale, un percorso triennale secondario che, destinato a formare le future maestranze operaie cittadine, avrebbe tutt'al più consentito la prosecuzione degli studi in un corso di specializzazione biennale; e, soprattutto, la scuola artigiana, anch'essa triennale ma affidata, poiché parte dell'ordine elementare, ai maestri, e dove avrebbero dovuto essere educati i futuri lavoratori dei piccoli centri e delle campagne. Entrambe sarebbero dovute sorgere dalle ceneri delle "enciclopediche e mal congeniate scuole d'avviamento" (Ibid.: 184), tacciate di non garantire quel conservatorismo territoriale e sociale per cui erano state diffuse nel 1929. Nessuna delle

due istituzioni vide la luce. Le limitate capacità di riforma dettate dalle contingenze belliche, nel costringere il Ministro dell'Educazione Nazionale a scegliere le proprie priorità, evidenziarono ancora una volta la maggior attenzione riservata a quella che avrebbe dovuto diventare la scuola di base della futura classe dirigente – ovvero la scuola media, l'unica istituzione della Carta che, insieme al più marginale Istituto tecnico femminile, riuscì a vedere la luce.

Resta, in conclusione, la cogenza della narrazione selezionatrice nella storia dell'educazione italiana. Introdotto dai primi anni del Ventesimo secolo, con il primo, relativamente ridotto, incremento di studenti nei percorsi di studi post-elementari, il principio della selezione evidenziava il crescente disagio delle classi dirigenti di fronte a un mondo in cambiamento. Da questo punto di vista, un più forte e pervasivo ruolo statale era visto come il possibile antidoto alla mobilità socio-scolastica che, fin dai primi anni del Novecento, i ceti medi avevano cercato di attuare in un quadro economicamente e socialmente arretrato, dove scarsi erano gli spazi concessi alle professioni liberali e apicali. Con la sua proposta, il filosofo di Castelvetrano si inseriva dunque in una corrente di pensiero di cui non era l'unico esponente (Chiosso, 2019: 196). Fu tuttavia Gentile a conferire al concetto saldezza e organicità teoretica, innestandolo su un sistema filosofico che, nel suo anelito all'unitarietà, appariva ai suoi contemporanei come un araldo dei tempi nuovi: tempi di controllo, di ordine, di tranquillità.

Bibliografia

(1897), *Gli spostati e le tasse scolastiche*, «La Sveglia», n. 6, p. 5.

(1939), *Carta della Scuola*, «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», 61, pp. 1294-1298.

(1939), "La nuova funzione della scuola fascista", in *Scuola nazionale fascista*, n. 10, pp. 1-2.

Alberti, M. (2016), *Senza lavoro. La disoccupazione in Italia dall'Unità ad oggi*, Roma-Bari: Laterza.

Berardi, M.R. (1939), "La Carta della scuola e la borghesia", in *Scuola nazionale fascista*, 4, pp. 2-3.

Barbagli, M. (1975), *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna: il Mulino.

Borghi, L. (2021), *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Brescia: Junior.

Bottai, G. (1941), *La nuova scuola media*, Sansoni: Firenze.

Bottai, G. (1939), *La carta della scuola: relazione del Ministero Bottai al Duce. La carta della scuola approvata dal Gran Consiglio del fascismo. Istruzioni ministeriali. Illustrazioni e commenti*, Bologna: La Diana Scolastica.

Cambi, F. (2007), *Gentile pedagogista e educatore nazionale*, in D. Coli (a cura di), "Giovanni Gentile filosofo e pedagogista", Firenze: Le Lettere, pp. 119-127.

Cavallera, H.A. (2008), *L'immagine del fascismo in Giovanni Gentile*, Lecce: Pensa MultiMedia.

Checchi, D. (1994), "L'efficacia del sistema scolastico italiano in una prospettiva storica", in N. Rossi (a cura di), *L'istruzione in Italia: solo un pezzo di carta?*, Bologna: il Mulino.

Chiosso, G. (2019), *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, Bologna: il Mulino.

Chiosso, G. (2004), "La Riforma Gentile e i contraccolpi sull'editoria scolastica", in C. Betti (a cura di), *Percorsi del libro per la scuola tra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Italia*, Firenze: Pagnini, pp. 175-195.

Cegolon, A. (2022), "Ad ogni piede la scarpa più adatta: classismo e democrazia nella scuola plurale di Salvemini", in *Formazione, lavoro, persona*, vol. 12, n. 38, pp. 27-48.

Charnitzky, J. (1994), *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze: La Nuova Italia.

Codignola, E. (1919), *Per la libertà e la dignità degli insegnanti*, Roma: La Voce.

Codignola, E. (1930), *Il problema della educazione in Italia*, Milano: Vallecchi.

Commissione Reale (1909), *Commissione Reale per l'Ordinamento degli studi secondari in Italia: Relazione. Risposte al questionario, diffuso con circolare 27 Marzo 1906*, Roma: Cecchini.

Damiano, E. (2018), "Per la scuola media unica. Pedagogia della scuola e riformismo scolastico nel secondo dopoguerra", in E. Damiano, B. Orizio & E. Scaglia (a cura di), *Vittorino Chizzolini e "Scuola Italiana Moderna" contro il dualismo scolastico*, Roma: Studium, pp. 224-335.

De Giorgi, F. (2014), *La Repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*, Brescia: La Scuola.

Fraccaroli, G. (1918), *L'educazione nazionale*, Bologna: Zanichelli.

Gabrielli, G. (1940), *Principi, fini e metodi della scuola fascista secondo la Carta della Scuola*, Firenze: La Nuova Italia.

Galfrè, M. (2017), *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Milano: Carocci.

Galfrè, M. (2000), *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*, Milano: FrancoAngeli.

Garin, E. (1974), *Gli intellettuali italiani del XX secolo*, Roma: Riuniti.

Gentile, G. (1908), *Scuola e filosofia. Concetti fondamentali e saggi di pedagogia sulla scuola media*, Palermo: Sandron.

Gentile, G. (1919), *Guerra e fede*, Napoli: Ricciardi.

Gentile, G. (1920), *Il problema scolastico del dopoguerra*, Napoli: Ricciardi.

Gentile, G. (1923), *La riforma dell'educazione: discorsi ai maestri di Trieste*, Bari: Laterza.

Gentile, G. (2003), *La nuova scuola media*, Firenze: Le Lettere.

Goldin, C. (1998), "America's Graduation from High School: the Evolution and Spread of Secondary Schooling in the Twentieth Century", in *The Journal of Economic History,* vol. 58, n. 2, pp. 345-374.

Gonella, G. (1948), *La costituente della scuola: discorso tenuto al Ministero della pubblica istruzione per l'inaugurazione dei lavori della Commissione e delle*

sottocommissioni nazionali d'inchiesta per la riforma della scuola, Roma: Poligrafico dello Stato.
Gorrini, G. (1898), "La riforma universitaria secondo il progetto Baccelli", in *La Riforma Sociale*, vol. 8.
Mariani, A. (2018), "Ernesto Codignola: un Maestro di ieri (e non solo)", in *Studi sulla Formazione*, n. 21, pp. 25-32.
Martinelli, C. (2019), *Fare i lavoratori? Le scuole industriali e artistico-industriali italiane in età liberale*, Roma: Aracne.
Oliviero, S. (2023), *Una scuola democratica per una società democratica. La scuola media unica nelle pagine di "Scuola e città"*, Livorno: Astarte.
Oliviero, S. (2007), *L'editoria scolastica nel progetto egemonico dei neoidealisti*, Firenze: ETS.
Ostenc, M. (2019), "Attualismo filosofico e umanesimo del lavoro nella Carta della Scuola", in F. Togni (a cura di), *Giovanni Gentile e l'umanesimo del lavoro*, Roma: Studium, pp. 41-56.
Pavan, S. (2019), "War and the welfare State: the case of Italy, from WWI and Fascism", in *Historia Contemporanea*, n. 61, pp. 835-72.
Pomante, L.A. (2018), "La politica universitaria del ministro Guido Gonella negli anni della ricostruzione postbellica: dall'Inchiesta per la riforma della scuola al D.D.L. n. 2100", in *Annali di storia delle Università italiane*, vol. 22, n. 1, pp. 67-92.
Ricci, M. (1900), "Il proletariato intellettuale in Italia", in *Il Popolo Pistoiese*, 29 dicembre 1900, p. 1.
Salvemini, G. & Galletti, A. (1908), *La riforma della scuola media*, Palermo: Sandron.
Sani, R. (2020), *La scuola e l'università nell'Italia unita: da luoghi di formazione delle classi dirigenti a spazi e strumenti di democratizzazione e di promozione sociale delle classi subalterne*, in. R. Sani & A. Ascenzi (a cura di*), Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Milano: FrancoAngeli, pp. 25-46.
Sani, R. (2011), *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*, Macerata: EUM.
Silvestri, A. (2016), *Francesco Brioschi e l'istruzione tecnica*, in C.G. Lacaita & M.C. Fugazza (a cura di), *L'istruzione secondaria nell'Italia unita (1861-1901)*, Milano: FrancoAngeli, pp. 157-73.
Simeti, M. (2000), "La "triplice autonomia" dell'Università. La riforma Baccelli vista nelle pagine dei giornali", in *Rassegna Storica del Risorgimento*, vol. 87, n. 4, pp. 509-538.
Sante di Pol, R. (2002), *Scuola e popolo nel riformismo liberale d'inizio secolo*, Torino: Valerio.
Soffici, A. (1923), "I programmi di Gentile per la scuola media", in *La Nuova scuola italiana*, 29 Novembre, pp. 116-8.
Soldani, S. (1981), "L'istruzione tecnica nell'Italia liberale (1861-1900)", in *Studi Storici*, vol. 22, n. 1, pp. 79-117.
Spectator (1902), "L'aumento delle tasse universitarie e la libertà economica", in *Riforma sociale*, n. 12, pp. 563-565.

Tarquini, A. (2009), *Il Gentile dei fascisti. Gentiliani e antigentiliani nel regime fascista*, Bologna: il Mulino.
Tassinari, G. & Ragazzini, D. (2003), *Ernesto Codignola pedagogista e promotore di cultura*, Milano: Carocci.
Tinivella, G. (1924), "Lo spirito dei nuovi programmi", *La Nuova scuola italiana*, 6 Gennaio, p. 186.
Tognon, G. (1990), *Benedetto Croce alla Minerva*, Brescia: La Scuola.
Turi, G. (2002), *Lo Stato educatore. Politica e intellettuali nell'Italia fascista*, Roma-Bari: Laterza.
Turi, G. (1995), *Giovanni Gentile. Una biografia*, Firenze: Giunti.
Viola, V. (2016), *Il segreto degli altri paesi è la scienza, è l'istruzione tecnica*, Lecce: Pensa MultiMedia.
Volpicelli, L. (1940), *Commento sulla Carta della Scuola*, Roma: Istituto di cultura fascista.