# *Pedagogie in conflitto: giudizi critici sulla riforma Gentile tra 1923 e 1924*

Gabriele Borghese*

Riassunto

*Viene proposta un'interpretazione della riforma, svolta alla luce della situazione sociale e politica in cui fu varata, come espressione del moto di repressione in atto a livello politico-sociale delle forze popolari progressive che crebbero in maniera considerevole dal 1917 in avanti, giungendo all'apice nel cosiddetto 'biennio rosso'. Queste forze, interpretate a livello filosofico dal positivismo, dal socialismo e dal materialismo storico, si erano adoperate per la diffusione e l'attuazione di un modello pedagogico basato sulla riduzione dell'analfabetismo, riponendo grande fiducia nella funzione delle scuole popolari. Si analizzano alcuni giudizi critici sulla riforma Gentile, apparsi su riviste di partiti dell'opposizione e di associazioni tra il 1923 e il 1924 che hanno posto il problema delle ricadute negative della riforma sull'educazione della classe lavoratrice e che rappresentano un punto di partenza di grande interesse per lo studio del dibattito pubblico dell'epoca.*

Parole-chiave: *pedagogia sociale; idealismo; materialismo storico; storia della pedagogia; politica scolastica.*

Pedagogies in conflict: critical judgments on the Gentile reform between 1923 and 1924

Abstract

*The article proposes an interpretation of the reform in light of the social and political situation in which it was enacted, as an expression of the ongoing political-social movement of repression of the progressive popular forces that grew considerably from 1917 onward, reaching its peak in the so-called 'red biennium'. These forces, interpreted at the philosophical level by positivism, socialism and historical materialism, had worked for the dissemination and implementation of a pedagogical model based on the reduction of illiteracy, placing great faith in the function of popular schools. Some critical judgments on the Gentile reform are analized, which appeared in journals of opposition parties and associations between 1923 and 1924, which raised the issue of the reform's negative effects on work-*

* Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli (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: 10.7413/2281-9568077
© 2023 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

*ing-class education and which represent a starting point of great interest for the study of the public debate of the time.*

Keywords: *social pedagogy; Idealism; Historical materialism; History of pedagogy; School policies.*

## 1. Il contesto socio-politico della riforma

Prima di procedere alla presentazione e all'analisi di alcuni giudizi critici sulla riforma Gentile legati alla questione dell'educazione della classe lavoratrice, pare opportuno chiarire le condizioni politiche e sociali nelle quali la riforma si concretizza, rispetto alle forze in campo nel tormentato periodo del primo dopoguerra italiano che ebbe notevoli ricadute sulla scuola e sull'università (cfr. Corbi, 2014: 61-71; Sirignano, 2015: 53-62).

Frutto del compromesso operato da Mussolini con le formazioni paramilitari, il partito fascista postosi "all'avanguardia della reazione borghese" (Astuto, 2009: 191) nei confronti di quei movimenti che destabilizzavano l'ordine sociale, era costruito su una cultura politica consistente in una forte componente simbolica e mitica (cfr. Astuto, 2009: 192; Gentile E., 2011: 506), con una ideologia dai caratteri individuabili (cfr. Colarizi, 2008: 24; Gentile E., 2011: 10, 506-507), ma privo di una solida base teorica. Sono soprattutto la stabilizzazione sociale autoritaria[1] e il compromesso con le vecchie élite di cui fu capace Mussolini a favorirgli la nomina a formare il governo, ben vista dai gruppi dirigenti tradizionali, gli industriali inclusa la borghesia produttiva, gli agrari, che avevano potuto contare sul ruolo svolto dagli squadristi e dal fascismo nei confronti della repressione degli scioperi e del contrasto alla politica socialista, che avevano raggiunto il loro apice pochi mesi prima (cfr. Salvemini, 1966/1979).

Il partito giunto così al potere non disponeva di una vera e propria classe dirigente[2], non aveva una visione completa di come riformare lo stato e la scuola[3], operazione per la quale del resto nemmeno i governi precedenti si erano dimostrati all'altezza, motivo questo che spiega in parte anche il lungo spazio temporale nel quale si dispiega l'operazione di ri-strutturazione dello stato (la 'costituente' fascista durò più di sei anni).

L'incarico di Giovanni Gentile al Ministero della Pubblica istruzione diede quindi una legittimazione culturale e "un fondamento teorico [,] un

1 Ad esempio il liberale Gino Sarrocchi nel gennaio del 1921 aveva definito alla Camera dei Deputati il fascismo "salutare reazione" nei confronti dei fatti del biennio rosso (Sarrocchi, 1921/1982: 317).

2 "Nella esperienza di questi 14 mesi di governo io ho veduto che la classe dirigente fascista non c'è. Non posso improvvisare i funzionari in tutta l'amministrazione dello Stato" dirà Mussolini in occasione del *Discorso agli Universitari Fascisti* il 13 dicembre 1923, dopo le proteste studentesche nei confronti della riforma Gentile (Mussolini, 1923).

3 "L'imprecisione del programma, anziché essere un ostacolo allo sviluppo del fascismo, facilita il suo reclutamento, la sua capacità di adattamento alle situazioni locali" (Tasca, 2002: 311; cfr. Melis, 2022: 249-265; Genovesi G., 2004: 139).

appoggio pratico al fascismo, riconoscendo l'autorità dello Stato di Mussolini" (Genovesi, 2004: 141)[4].

La nomina di una personalità della cultura filosofica come Giovanni Gentile aveva anche lo scopo di colmare il vuoto di una visione teorica del partito vaga ed eclettica su un tema come quello della scuola.

Per il fatto di essere un neoidealista di stampo conservatore, la figura di Gentile si contrappose sin da subito, anche in maniera simbolica, rispetto all'opposizione politica, che in termini filosofici si rappresentava nel positivismo e nel materialismo. Il nazionalista Antonio Pagano accolse l'incarico a Gentile scrivendo: "per ora importa che la grave soma materialistica sia scossa […] salutiamo, per ciò che significa, il fatto che il filosofo critico del materialismo filosofico segga ministro accanto al duce debellatore del materialismo politico" (Pagano, 1922: 3).

Secondo Gentile, la questione dell'educazione della nazione era legata direttamente al Risorgimento (cfr. Breschi, 2022: 209) interpretato come evento di lunga durata, che aveva rappresentato per il filosofo siciliano una controffensiva romantica contro "il materialismo dell'Illuminismo e della rivoluzione francese" (Chiosso, 2019a: 208). Egli era anche convinto che in Italia si era diffuso un clima in cui "tutti i valori spirituali" dovevano essere difesi da "gli assalti del materialismo e del positivismo" (Gentile, 1923b/2003: 27) e che andava estirpata quella concezione di cultura frutto dell'incontro tra socialismo, materialismo e scienza positivistica (cfr. Gentile, 1918/1989: 177; Chiosso, 2019a: 236; Pirro, 2011: 191).

La nomina di Gentile fu anche apprezzata da altri esponenti proventienti da vari ambienti politici, come quello cattolico e conservatore, e quello liberale (cfr. Franzinelli, 2021: 15; su Lombardo Radice e Codignola cfr. Chiosso, 2019a: 223-228; Corbi, 2014: 71-72).

Inoltre Gentile riteneva l'insegnamento della religione propedeutico allo studio successivo della filosofia, e si adoperò per inserire l'insegnamento della dottrina cristiana "secondo la forma ricevuta nella tradizione cattolica […] a fondamento e coronamento dell'istruzione" (art. 3 del R.D. 1 ottobre 1923, n. 2185).

Il filosofo siciliano giustificò successivamente questa scelta[5], ed era nella consapevolezza di Gentile il fatto che l'inserimento dell'insegnamento della religione cattolica poteva essere possibile allora in quella nuova fase culturale e politica:

4 Dopo gli anni al Ministero della Pubblica Istruzione Gentile fu posto alla presidenza della 'commissione dei Soloni', che ebbe il compito di definire i rapporti tra potere legislativo e potere esecutivo, in vista della riforma costituzionale.

5 In un discorso pubblico del 1926, a Firenze, egli affermava: "nella vecchia scuola del popolo si insegnavano gli elementi del leggere, scrivere e far di conto. […] Da questa scuola due cose erano messe al bando; due cose che sono la vita della scuola, […] l'arte e la religione. Eppure noi viviamo, se viviamo da uomini, di queste due cose: d'arte e di religione" (Gentile, 1926/2003: 302).

> Oggi la coltura ha fatto grandi progressi e l'evoluzione degli spiriti ci consente una libertà di giudizio che vent'anni fa non sarebbe stata possibile, anche per motivi d'indole politica, che per fortuna adesso sono superati (Gentile, 1923a; cfr. Chiosso, 2019a: 238).

Dal suo insediamento il Ministero si mosse per reinserire il crocifisso nell'aula scolastica (Circolare del Ministero della P.I., n. 68 del 22 novembre 1922, poi art. 118 R.D. 30 aprile 1924, n. 965; cfr. Lupi, 1924: 185-186), accanto al ritratto del Re.

La fase politica che si apre dal 1921-22, a valle della "Caporetto socialista" (cfr. Tasca, 2002: 303-393; Nenni, 1946: 147-223), rappresenta la base su cui può svilupparsi l'intervento di Gentile, ministro in un governo che dalla fine di novembre del 1922 ottiene la delega di pieni poteri per il riordinamento della pubblica amministrazione e del sistema tributario.

Per integrare il quadro in cui la riforma di Giovanni Gentile si inserisce, può essere utile considerare uno dei problemi principali di quel periodo storico, che costituisce anche in gran parte il motivo della nomina di Mussolini al governo, cioè il mantenimento dell'ordine sociale e la necessità di agire su alcune condizioni che lo determinavano.

L'ipotesi di Barbagli è che la riforma Gentile fu

> anche una risposta reazionaria allo squilibrio esistente fra scuola e mercato del lavoro, che si manifestava soprattutto in una crescente sovrapproduzione di forza lavoro intellettuale, e alle tensioni sociali e politiche che questo squilibrio produceva (Barbagli, 1974: 159).

La disoccupazione intellettuale e le mobilitazioni degli intellettuali rappresentarono quindi, per Barbagli, le condizioni che determinarono la necessità di operare una riforma delle leggi sulla scuola e sull'università[6]. La disoccupazione intellettuale riguardava soprattutto i maestri e gli ingegneri (Ibid.: 181), e i primi avevano dato vita nel 1919 a uno sciopero di nove giorni con una partecipazione altissima (Ibid.: 182).

Occorreva pertanto dal punto di vista dei conservatori, operare dei tagli sia rispetto alla platea di coloro i quali potevano accedere all'istruzione e in particolare a quella classica e alla formazione superiore, sia rispetto al numero di scuole e, conseguentemente, di maestri (il problema si era posto anche ai governi precedenti). In un'intervista del 29 agosto 1923 al *Giornale d'Italia* Gentile chiariva:

> Come si fa a trovare posto per tutti gli alunni? – io rispondo: Non si deve trovare posto per tutti. E mi spiego. La riforma tende proprio a questo: a

6 "Era necessario superare in maniera radicale quello squilibrio fra scuola e mercato del lavoro che era tanto disfunzionale alle esigenze di qualsiasi gruppo al potere, e dunque anche di quello fascista" (Barbagli, 1974: 196).

> ridurre la popolazione scolastica che, negli ultimi anni, per universale riconoscimento, s'era accresciuta fino a diventare pletorica (Gentile, 1923c).

Seguendo il principio dello "sfollamento", teorizzato anni prima (cfr. Gentile, 1909), la riforma avrebbe dovuto quindi selezionare l'utenza scolastica dirottando una parte degli alunni verso il liceo (aggravando i percorsi con un sistema di esami per la progressione della carriera scolastica) e tutti gli altri nelle scuole secondarie tecnico-professionali, che non davano accesso agli studi universitari.

Il sistema puntava ad accentuare la professionalizzazione delle scuole secondarie, e per questo "la funzione quasi esclusiva che gli istituti tecnici dovevano avere […] era quella di formare quadri professionali intermedi e non – come era avvenuto prima – studenti universitari" (Barbagli, 1974: 200). Con la scuola complementare poi si giungeva a fiaccare del tutto le aspirazioni della classe lavoratrice, a cui fu destinata una "scuola di cose" (Ibid.: 201), l'unica a non avere limitazione degli iscritti, descritta dal senatore Tamassia come quella che "doveva ingoiare l'alunno, restituirlo saturo di scienza misurata e ridotta e fermo lì. Sicuro: per evitare la creazione di spostati, avvocati, letterati, filosofi, quella scuola tagliava corto" (Atti Parlamentari, 1925, cit. in Barbagli, 1974: 201). Un editoriale del mensile *La Coltura Popolare* (su cui si tornerà più avanti) nel febbraio 1924 le definì scuole fini a sé stesse, che nessuno avrebbe scelto di frequentare (An., 1924). Mondolfo scrisse che il restringimento all'ingresso delle scuole pubbliche generato dalla riforma avrebbe avuto come conseguenza un maggiore afflusso verso istituti privati e religiosi (Mondolfo, 1923: 471-476).

Non si intende in questa sede entrare nell'aspetto tecnico della riforma e nel vasto dibattito che su questa è sorto a-posteriori e che continua a svilupparsi, temi su cui esiste ampia bibliografia, ma invece ci si soffermerà sulla ricostruzione di alcuni giudizi di poco successivi all'approvazione dei primi decreti, su cui invece si sono ritrovate meno analisi in letteratura, in particolare sviluppando la questione dell'educazione della classe lavoratrice, al fine di far emergere alcuni aspetti specifici della riforma.

## 2. Alcuni giudizi critici sulla riforma tra il 1923 e il 1924

Diverse e di varia provenienza furono le critiche nei confronti della riforma, e si è scelto di trattare qui quelle concentrate tra gli anni 1923 e 1924, specialmente quelle che hanno avuto meno risonanza in studi successivi, pur con il limite alla ricerca che è rappresentato dal fatto che la riforma della scuola viene realizzata dal Governo dotato di pieni poteri, che a colpi di decreti ristruttura nel giro di un anno e mezzo tutto l'impianto scolastico[7]

7 "Credaro ricorse all'immagine di un lampo improvviso che solcava la notte" (Chiosso, 2019a: 234).

senza passare per il Parlamento (come accadde per la legge Casati). Il luogo principale del dibattito pubblico quindi non ha quasi traccia della Riforma, se non in quelle discussioni riguardanti la delega ai pieni poteri e l'autorizzazione per l'esercizio finanziario provvisorio in cui emerge in maniera occasionale anche il tema dell'istruzione (il dibattito è ricostruito in Genovesi P., 1996: 59-88).

Questo dibattito quindi si realizza sui giornali principalmente legati a partiti e associazioni ed è stato tra l'altro anche uno degli ultimi momenti di confronto pubblico avvenuto sulla stampa libera italiana.

L'ulteriore taglio che si è voluto dare è quello di presentare alcune di quelle che hanno fatto emergere il punto nodale che si è esposto sopra, cioè la funzione che la riforma doveva avere rispetto all'educazione della classe lavoratrice, e quindi anche rispetto al movimento dei lavoratori (compresi i maestri), rimandando a un possibile futuro lavoro la lettura complessiva della riforma.

Per quanto riguarda l'area socialista e comunista, un punto di partenza è la sintesi offerta da Antonio Casali nel suo libro dedicato a Claudio Treves (Casali, 1985), che nella sezione dedicata ai brani antologici, introducendo un articolo di Treves su *La Giustizia* del '25, scrive:

> La riforma Gentile suscitò subito l'intransigente opposizione dei socialisti: dall'*Avanti*, a *Critica sociale*, alla *Cultura popolare*, alla *Giustizia*, grazie alle penne di Lazzari e Turati, Matteotti ed Agostinone, Adelchi Baratono ed Alessandro Levi fu un vero e proprio concerto di critiche. Fra le accuse più ricorrenti quelle di autoritarismo, classismo, selettività artificiosa, anacronismo, favoritismi verso la scuola confessionale (Casali, 1985: 223).

Tra i primi 'strumenti' a 'suonare' in questo "concerto di critiche" ci fu Emidio Agostinone che nel gennaio del 1923 su *La Coltura Popolare*[8] si esprimeva a proposito delle *Prime Riforme del Ministro Gentile* (Agostinone, 1923) criticando i primi atti con cui il Ministero portava a sé poteri che prima erano collegiali:

> diremo subito che, il primo provvedimento, quello con cui ha sciolto l'attuale Consiglio superiore delle Belle Arti, e lo ha ricostituito a soli cinque membri di esclusiva nomina ministeriale, non gode le nostre simpatie (Agostinone, 1923: 5).

E già traspare dal giudizio di Agostinone una lettura della Riforma come rivolta verso il passato: "Le decisioni del ministro, rappresentan quindi ai nostri occhi un ritorno a forme e a concezioni antiquate" (*Ibidem*).

8 Organo della Società Umanitaria, quest'ultima fondata nel 1893. L'obiettivo della Società era quello di "aiutare i diseredati a rilevarsi da sé medesimi, procurando loro assistenza, lavoro e istruzione, e più in generale di operare per il migliore sviluppo educativo e socio-culturale in ogni settore della vita individuale e collettiva" (Seveso, 2023: 19).

Il primo settembre 1923 *La battaglia socialista*[9] riprendeva un articolo che commentava gli esiti della riforma in relazione alle classi più povere: "studenti che, con la riforma delle scuole medie, non potranno trovar posto sui banchi delle medesime, in notevole e preoccupante quantità […] lasciamoli pure un pochino analfabeti" (An. 1923a).

Rodolfo Mondolfo in un lungo articolo per *La Coltura Popolare*, intitolato *Libertà e funzione sociale nella riforma Gentile*, uscito nei mesi di ottobre e novembre del 1923, notava: "l'incompatibilità dei principi di libertà e di concezione democratica della vita sociale con i criteri informatori del nuovo disegno della scuola italiana" (Mondolfo, 1923: 471). Egli inoltre metteva in luce come, ostacolando la partecipazione alle scuole pubbliche, si minava al diritto della libertà di scelta delle famiglie che così erano spinte a iscrivere i loro figli in scuole private e religiose:

> non c'è libertà vera se non c'è possibilità di scelta; dove un solo cammino esiste per il viandante della vita o della cultura, esso è *costretto*, non *libero* di percorrer quello. Se dunque lo Stato non offre a tutti i richiedenti, ma solo ad una parte di essi, la possibilità della scelta; se restringe, come fa ora il Gentile, l'ingresso alle scuole pubbliche ad una frazione soltanto di quel numero, che è pur necessario a coprire il fabbisogno sociale […] evidentemente esso *costringe* gli altri a rivolgersi altrove (*Ibidem*).

La critica di Mondolfo copre ad ampio raggio i vari temi della riforma (lo spirito antipopolare della riforma, l'esame di stato, la riduzione delle scuole magistrali, le nomine ministeriali in ruoli-chiave) e per la vastità di argomenti trattati, per la ricchezza della sua elaborazione personale con cui connetteva educazione e riforma politica, meriterebbe trattazione a parte. È utile però riassumere una questione sollevata da Mondolfo che rientra in un tema che si è già trattato: l'impegno di Gentile nella riduzione della disoccupazione e della platea degli 'spostati'. Mondolfo nota che in un'economia di tipo 'liberale' l'andamento della domanda e dell'offerta di lavoro è variabile e che nei momenti di crisi la disoccupazione dilaga. Egli evidenzia quindi un'incongruenza nell'impianto di Gentile, su questo aspetto, che pareva applicare un criterio 'socialistico' di controllo rispetto a questa dinamica economica. Infatti egli argomentava:

> perché lo Stato non fissa allora il numero degli allievi falegnami, fabbri, muratori, ecc., come fissa il numero degli allievi maestri e degli aspiranti alle lauree, per impedire che ne escan fuori in eccesso e restino spostati? Il sistema del 'socialismo di stato' è logico se integralmente applicato; limitato al terreno della scuola, in pieno regime di individualismo e di libero contrasto delle energie e delle iniziative, dal quale deve risultare l'equilibrio complessivo, è un assurdo. […] [lo scollamento tra domanda ed offerta è] un'esigenza ineliminabile in regime d'individualismo, in cui la distribuzio-

9 Settimanale della Federazione Provinciale Socialista milanese.

> ne delle funzioni e delle posizioni sociali non è regolata da una direzione centrale, ma risulta dalla confluenza e dall'urto delle iniziative dei singoli (Mondolfo, 1923: 529).

Lelio Basso in un articolo pubblicato su *La Critica sociale* dell'ottobre 1923 (quindi pubblicato a ridosso dell'emanazione del primo blocco di decreti, di cui l'ultimo è il Regio Decreto datato 1 ottobre 1923, n.2185), oltre a situare la riforma nell'economia dei rapporti tra Stato e Chiesa, si sofferma sulla sua matrice anti-popolare, mettendo in luce come il suo fine ultimo sarebbe stato quello di escludere dall'accesso alla cultura le classi meno abbienti, cogliendo sin da subito un'impronta conservatrice della riforma e un carattere ostile-repressivo nei confronti della classe lavoratrice.

Al fine di delineare l'idea di scuola di Gentile, Basso istituisce un confronto tra quest'ultima e quella di un filosofo come Antonio Labriola, che individuava la necessità di alfabetizzare le masse per consentire a queste la piena partecipazione alla vita politica della nazione e di allargare quindi la partecipazione scolastica. Inoltre Lelio Basso legge la riforma come una tappa di un più lungo percorso:

> io non insisterò sul quel lato della riforma che rappresenta il trionfo della conclamata libertà d'insegnamento, cioè in sostanza, l'asservimento della Scuola alla Chiesa. Sotto questo aspetto la riforma non è che un episodio dell'avvicinamento del Vaticano al Viminale, di quel connubio fra Stato e Chiesa, che fu già glorioso vanto della borghesia l'avere spezzato dopo una lotta secolare, e che oggi in Italia, non ostante qualche apparenza contraria, è di nuovo un fatto compiuto (Basso, 1923).

Egli intravede subito il carattere di classe della Riforma, che nel porsi l'obiettivo di tagliare il numero dei potenziali alunni, finisce per discriminare inevitabilmente proprio chi è sprovvisto dei mezzi per provvedere all'istruzione, infatti non vi sarebbero stati grossi problemi per "gli aspiranti alle professioni liberali, i quali, provenendo quasi tutti dalla borghesia, troveranno facilmente i mezzi di supplire alla deficienza delle scuole" (*Ibidem*). Egli vede la riforma soprattutto volta a "ostacolare alle classi lavoratrici, scarse di mezzi pecuniari, il conseguimento di una coltura media o tecnica" con la conseguenza dell'"abbassamento del livello della coltura in Italia, ch'egli [Gentile] giudica sia già troppo elevato" denunciando l'orientamento del Ministro, del tutto indisponibile a ricevere critiche: "e chi pensa il contrario, chi cioè si propone l'incremento della istruzione popolare non può essere che un "antinazionale" (*Ibidem*).

Su *Diritti della scuola*[10], giornale a carattere sindacale di orientamento laico, il 10 ottobre 1923 si riproduceva un estratto dall'edizione napole-

10 Fondato da Guido Antonio Marcati, maestro elementare e direttore didattico molto attivo nel giornalismo scolatico, insieme ad altri fogli intese promuovere la fondazione, che avvenne nel 1901, dell'Unione Magistrale Nazionale (cfr. Chiosso, 2019b: 25).

tana del *Roma*, con un articolo di Arturo Labriola, che commentava così l'operato di Gentile:

> [G]li scopi che gli si propone sono: riduzione della popolazione scolastica, eliminazione dalla scuola dei figli delle classi disagiate che dovrebbero avviarsi verso i commerci e il lavoro, sostituzione di una coltura terminale (classica) ad una cultura strumentale (tecnica). [….] Le riforme Gentile, rendendo per la soverchia altezza delle tasse scolastiche e per i vantaggi accordati all'insegnamento classico, inaccessibile l'insegnamento medio alla piccola borghesia e all'artigianato, ne condannano i figli alla miseria o ne fanno i candidati al professionalismo sovversivo, perché il figlio del piccolo borghese respinto dalla scuola media e messo nella impossibilità di trovar posto nell'officina – dove nemmeno l'operaio provetto trova sempre posto – non avrà per unica risorsa che farsi 'rivoluzionario' professionale: rosso, nero o bianco, ció ha poca importanza (Labriola, 1923: 3).

Egli argomentava che in sostanza la riforma avrebbe creato uno scontento tale da incentivare, in luogo di ridurre, lo scontento di coloro i quali si sarebbero ritrovati esclusi dalla scuola.

La rivista ospitò anche un articolo di Credaro (delle bozze in realtà, che dovevano confluire in un suo articolo per la *Rivista pedagogica*). Anche secondo Credaro la riforma riportava l'Italia ai tempi del passato, dal momento che stroncava la possibilità di una formazione pedagogica universitaria per i maestri:

> Nulla più mi dolora in questa avanzata età che il vedere incompreso tutto il lavoro che in Italia in un faticato ventennio, da più parti e da più uomini, era stato compiuto per stabilire tra i maestri del popolo italiano e lo Stato italiano un'armonia al di sopra dei partiti politici. […] Ma ora lo stato giuridico profondamente ferito, la possibilità di ascensione degli ottimi impedita per la soppressione dei Corsi magistrali, per l'abolizione quasi completa dello ispettorato centrale e provinciale, per l'esclusione dei rappresentanti magistrali dalle commissioni centrali e provinciali, dove essi, con vantaggio dell'educazione politica della classe, avevano potuto constatare con quanta giustizia e ponderazione procedeva lo Stato italiano nel trattare dei loro diritti, in ultimo la soppressione delle Scuole pedagogiche, che attribuivano ai maestri una specie di cittadinanza accademica, hanno creato una situazione psicologica che ci risospinge indietro di oltre un ventennio (Credaro, 1923: 70).

Sullo stesso giornale, poco dopo l'approvazione del decreto che riorganizzava la scuola elementare (R.D. 1 ottobre 1923, n. 2185) apparse un editoriale a cura della redazione che giudicava le caratteristiche degli ultimi interventi ministeriali, specialmente in riferimento alla condizioni degli insegnanti e al numero delle scuole:

> [A] nostro avviso, questi due sono i caratteri essenziali dei nuovi provvedimenti: la diffidenza contro i maestri, in molti modi espressa, e il fastidio derivante dal peso delle troppe scuole, con la tendenza a liberarsene e a offrirle a organizzazioni private, preferibilmente confessionali, che tolgano dalle spalle dello Stato il gravissimo fardello della istruzione pubblica. […] Il Ministro abbassa la condizione giuridica di tutti i maestri d'Italia; alza su di essi, su tutti, la frusta minacciosa di nuove punizioni disciplinari, sopprimendo la discussione e la difesa; allarga sempre di più la zona di scuole ove nessuna garenzia è stabilita, neppur quella che il più umile addetto a servizi privati ottiene dalla legge (Anon., 1923b).

Secondo un editoriale anonimo apparso su *La Coltura Popolare* nel febbraio del '24, la riforma rendeva il percorso scolastico arduo soprattutto per chi aveva meno mezzi propri per istruirsi:

> Rende l'istruzione un privilegio dei più abbienti, non soltanto aumentando le tasse scolastiche, senza allargare e facilitare le dispense, ma sopra tutto costringendo i più a ricorrere all'insegnamento domestico o privato, costosissimo e riservato ai somari dal basto d'oro (Anon., 1924).

Nello stesso articolo anche dei commenti critici in vista dell'approssimarsi dell'esame di stato:

> l'esame di Stato, infine, che doveva essere il controllo e la sanzione dell'insegnamento, minaccia di risolversi in una periodica strage degli innocenti, perché serve a respingere gl'impreparati, ma dimentica di eliminare chi non li ha saputi preparare. È il maestro che fa la scuola, non il programma appeso al muro (*Ibidem*)

e sullo stesso periodico, nel numero di Settembre-Ottobre 1924, il giudizio di Zibordi a esame avvenuto:

> [L]e immediate, dirette ingiustizie ch'esso ha prodotte, il turbamento gettato nelle famiglie, il disordine accresciuto nella Scuola, la sfiducia e il discredito diffuso contro di essa, sono danni […] gravi e permanenti (Zibordi, 1924).

Queste critiche però avevano sicuramente in sé la difesa dello *status quo ante* della scuola e miravano a conservare l'approccio verso la cultura popolare e destinata alle classi lavoratrici che si era concretizzato fino a quel momento. Da questo punto di vista pare opportuno mettere in luce la differenza tra la posizione socialista 'riformista' e quella comunista. Pur essendo uniti da uno sfondo filosofico comune, c'è una differenza sostanziale nella logica di fondo dei due atteggiamenti. Le posizioni del socialismo riformista che prevedevano delle scuole 'pensate' per i lavoratori attirarono infatti le critiche di Gramsci che in occasione del Congresso della Gioventù comunista svoltosi verso la fine del Marzo 1922 notava:

> I socialisti accettano il concetto che la scuola professionale sia la scuola degli operai. In ciò sta il riconoscimento che le classi debbono essere sempre ereditariamente due. Tutti gli scrittori socialisti hanno sempre combattuto questa tesi. Essa è chiaramente controrivoluzionaria. […] Nessun pedagogista può essere un ministro borghese della Pubblica istruzione (Gramsci, 1922).

In effetti, già nel giugno del ’19 in un articolo intitolato *Il problema della scuola* Gramsci denunciava i limiti della scuola popolare per come si era andata realizzando:

> La scuola popolare che la borghesia, e specialmente quella italiana, ha saputo elargire alla classe lavoratrice in tre quarti di secolo di predominio politico, è ben lungi dal soddisfare le esigenze e ai bisogni del popolo. Non sono i socialisti soltanto a fare l’amara constatazione, la condanna sorge unanime dalla voce di quanti si occupano della scuola. La scuola del popolo è l’ultima delle istituzioni, è la povera cenerentola a cui sono riservate le briciole più meschine e vergognose. Eppure in sett’anni di accademie e di congressi non sono mancate le belle frasi e i magnifici propositi a suo riguardo, e gli omenoni della politica e della scienza sono sempre andati a gara nell’infiorarsi le labbra della più amabile rettorica ogni volta che si è trattato della scoletta elementare (Gramsci, 1919a).

In sintesi, se i riformisti criticarono Gentile più per aver depotenziato le scuole per gli operai e tutti coloro i quali necessitavano di una maggiore alfabetizzazione, dall’altro lato Gramsci criticherà a Gentile di aver sostanzialmente fatto di tutto per impedire l’accesso delle classi originariamente meno colte alla scuola superiore, in particolare al liceo classico. Alla base di questa tesi di Gramsci sta in effetti una interpretazione viva e solida del nesso tra lavoro manuale e lavoro intellettuale sviluppato da Marx ed Engels. La prospettiva comunista espressa da Gramsci punta a superare la divisione tra lavoro manuale e lavoro intellettuale, in una prospettiva mira al superamento della stessa divisione in classi della società.

A questo proposito Gramsci afferma che non doveva appartenere ai comunisti un’idea di cultura “disinteressata”:

> Male sarebbe se il movimento operaio diventasse campo di preda o strumento di esperienza per la sufficienza di male accorti pedagoghi, se esso perdesse i suoi caratteri di appassionata milizia per assumere quelli di studio oggettivo e di «cultura» disinteressata. Né uno «studio oggettivo», né una «cultura disinteressata» possono aver luogo nelle nostre file, nulla quindi che assomigli a ciò che viene considerato come oggetto normale di insegnamento secondo la concezione umanistica, borghese, della scuola (Gramsci, 1925).

Di questa cultura astratta e generale, Gramsci negava l'esistenza,

> non esiste una 'cultura' astratta, generale, una specie di patrimonio indiviso e complesso, in cui ognuno deve cercare di farsi la parte maggiore, una specie di torta di cui toccano i grossi quarti ai pochi, le briciole ai più (Gramsci, 1919b)

essendo egli passato in quel periodo – come ha evidenziato M.A. Manacorda (1980: XV) – "dalla pura rivendicazione del diritto dei proletari a una cultura indifferenziata e disinteressata, alla ricerca della definizione di una cultura proletaria autonoma e impegnata".

L'idea dichiaratamente idealista, pura, di cultura "disinteressata" assunta da Gentile[11] si manifesta invece tramite la riforma – alla luce della sua contestualizzazione storica e delle ricadute che ebbe – benissimo inserita nel gioco di interessi dell'epoca, che ha delineato uno sviluppo in senso classista della scuola. Questa concezione in fondo, ha qualche cosa in comune con certe critiche che le sono state rivolte nell'immediato, e la comunanza si rintraccia sia in un atteggiamento di 'conservazione' (intendevano conservare, naturalmente, Gentile e i suoi oppositori, elementi differenti del passato della scuola), sia in una concezione 'disinteressata' di cultura, che nel caso dei critici di Gentile andava trasmessa a prescindere, senza incardinarla in un progetto politico e con dei riferimenti al mondo del lavoro concepiti quasi esclusivamente nell'ottica che intende lo studio e la formazione professionale come condizioni per il proletariato di collocarsi nel mercato, in fondo sanando la stessa contraddizione che si esponeva prima a margine del primo paragrafo, a proposito della questione del rapporto tra riforma e disoccupazione.

## 3. Conclusioni

Si è voluto mostrare come la mutata fase politica e sociale che si apre dal 1921-22 rappresenta la base concreta su cui il filosofo di Castelvetrano impianta il suo disegno di riforma. Questa cercava di risolvere problematiche individuate dalla classe colta già da diverso tempo, ma alle quali i governi liberali non erano riusciti a porre rimendio. Il problema degli 'spostati' era percepito come un'urgenza vera e propria da risolvere, e il contenimento della disoccupazione è uno degli obiettivi che la riforma attuata da Gentile intendeva mettere in atto.

Egli si fece quindi interprete di queste esigenze che erano condivise in determinati settori della società e della cultura dell'epoca. È infatti a par-

11 La formazione stessa per Gentile si snoda, come ha scritto Cambi, "nell'interiorità del soggetto, e fa parte della sua stessa 'vitalità' non organica/empirica/storico-sociale, bensì 'spirituale'" (Cambi, 2008: 22-23); d'altro canto anche la figura del maestro "è spiritualizzata e associata alla generazione del sapere e del senso etico, non una professione come le altre, ma qualcosa di molto diverso e superiore, espressione stessa 'dello Spirito universale nella sua realtà individuale e soggettiva'" (Chiosso, 2019a: 201).

tire da queste dinamiche sociali che si possono comprendere i mutamenti di una istituzione così immersa nella società come la scuola. Nelle pagine conclusive del suo lavoro su *Benedetto Croce e la politica scolastica in Italia nel 1920-21*, Remo Fornaca notava che:

> [I]n fondo, la logica, compresa quella scolastica ed educativa, bisogna cercarla, più che nelle pagine dei pedagogisti, nel vivo della società, altrimenti si rischia di prendere farfalle o, peggio ancora, di non sapere individuare le forze sociali ed economiche che determinano ed incanalano le scelte (Fornaca, 1968: 167).

In accordo con questa indicazione di Fornaca, la lettura della riforma Gentile non può essere derivata in maniera rigida a partire solo dal momento politico in cui si realizza. È necessaria un'analisi più complessa che sia in grado di comprendere i fattori economici e sociali, ma anche i fattori culturali della storia italiana, il neo-idealismo italiano e le tendenze filosofico-educative alle quali si contrapponeva.

Le critiche alla riforma che si sono qui esposte, pur aprendo un interessante orizzonte sul dibattito dell'epoca, hanno colto le caratteristiche antipopolari della riforma, ma non hanno delineato un quadro di organizzazione della scuola capace di proporsi come alternativa all'organica azione di Gentile, perché basate in gran parte anch'esse sul motivo della conservazione, al punto da esserne schiacciate, e sull'interpretazione del tipo di scuola rivolto alla classe lavoratrice sostanzialmente teso a sanare le contraddizioni, più che a svilupparle in maniera dialettica.

La critica di Gramsci, precedente di pochi mesi l'avvio della riforma, e rivolta soprattutto ai socialisti riformisti, invece fa emergere un punto di apertura, la possibilità di agire in quella contraddizione (superando una concezione di cultura e di formazione tesa a sviluppare solo le capacità professionali dei futuri lavoratori), non accettando per i lavoratori la semplice istruzione strumentale-produttiva che li rende soggetti passivi, ma reclamando per loro la possibilità di accedere alla cultura classica e alta, che fornisce gli strumenti per svolgere una funzione dirigente nella società. Questa critica sarà poi sviluppata da Gramsci nei *Quaderni del carcere*, ed egli tornerà in più momenti sulla scuola e sulla riforma Gentile, elaborando delle analisi che saranno riprese poi idealmente nel corso degli anni '60, nei progetti di riforma per la scuola media unica.

## Bibliografia

Anon. (1923a), "Minerva spensierata", in *La battaglia socialista. Settimanale socialista*, a. VII, n. 22, 1° settembre.

Anon. (1923b), "Il nuovo ordinamento della scuola e dei maestri", in *I diritti della scuola*, a. XXV, n. 3, 28 Ottobre, p. 3.

Anon. (1924), "Filosofia e politica nella riforma Gentile", in *La Coltura Popolare*, a. XIV, n. 2, Febbraio, pp. 55-60.

Atti Parlamentari (1925), Senato, *Discussioni*, XXVII Legislatura, tornata del 2 febbraio 1925.

Agostinone, E. (1923), "Le prime riforme del Ministro Gentile", in *La Coltura Popolare. Rivista dell'Unione Italiana dell'educazione popolare,* a. XIII, n. 1, pp. 5-11.

Astuto, G. (2009), *L'amministrazione italiana. Dal centralismo napoleonico al federalismo amministrativo*, Roma: Carocci.

Barbagli, M. (1974), *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna: il Mulino.

Basso, L. (1923), "L'educazione della classe lavoratrice e la Riforma Gentile", in *Critica sociale*, a. XXXIII, n. 19, pp. 300-302.

Breschi, D. (2022), *La cultura fascista,* in G. Pasquino (a cura di) *Fascismo. Quel che è stato, quel che rimane*, Roma: Treccani, pp. 207-226.

Cambi, F. (2008), *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari: Laterza.

Casali, A. (1985), *Socialismo e internazionalismo nella storia d'Italia. Claudio Treves 1869-1933,* Napoli: Guida Editori.

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

Chiosso, G. (2019b), "La stampa pedagogica e scolastica in Italia tra otto e novecento", in *Revista História da Educação (online)*, vol. 23, pp. 1-51, https://www.scielo.br/j/heduc/a/qxvdkJgzptQ9ssFnj8yBF6Q/?format=pdf&lang=it, consultato il 15 Luglio 2023.

Credaro, L. (1923), "Le scuole pedagogiche e i maestri", *I diritti della scuola*, a. XXV, n. 10, dicembre, pp. 168-170.

Colarizi, S., (2008), "La percezione del totalitarismo nell'antifascismo italiano", in E. Gentile, *Modernità totalitaria*, Roma-Bari: Laterza, pp. 23-55.

Corbi, E. (2014), "La Riforma Gentile: il contesto storico", in E. Corbi & V. Sarracino (a cura di) (2014), *Politiche e riforme della scuola in Italia. Linee di sviluppo storico*, Napoli: Liguori Editore, pp. 65-75.

Genovesi, G. (2004), *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi,* Bari: Laterza.

Genovesi, P. (1996), *La riforma Gentile tra educazione e politica: le discussioni parlamentari*, Ferrara: Corso.

Gentile, E. (2011), *Le origini dell'ideologia fascista (1918-1925)*, Bologna: il Mulino.

Gentile, G. (1909), su *La Voce*, a. I, n. 44, 14 Ottobre.

Gentile, G. (1918/1989), "La rivolta ideale", in G. Gentile, *Guerra e fede*, Firenze: Le Lettere, pp. 175-179.

Gentile, G. (1923a), intervista su la *Gazzetta di Venezia*, citata in *Il Corriere Vicentino*, 4 Gennaio.

Gentile, G. (1923b/2003), "Filippo Masci", in *La riforma della scuola in Italia*, Firenze: Le Lettere, p. 27.

Gentile, G. (1923c), intervista al *Giornale d'Italia*, 29 Agosto.

Gentile, G. (1926/2003), "Il maestro della scuola riformata" in G. Gentile, *La riforma della scuola in Italia*, Firenze: Le Lettere, pp. 291-307.

Gramsci, A. (1919a), "Il problema della scuola", in *L'Ordine Nuovo*, 21 Giugno.
Gramsci, A. (1919b), "Cultura e socialismo", in *L'Ordine Nuovo*, 5 Luglio.
Gramsci, A. (1922), "Editoriale", in *L'Ordine Nuovo*, 1 Aprile.
Gramsci, A. (1925), "Editoriale", in *L'Ordine Nuovo*, 1 Aprile.
Fornaca, R. (1968), *Benedetto Croce e la politica scolastica in Italia nel 1920-21*, Roma: Armando Editore.
Franzinelli, M. (2021), *Il filosofo in camicia nera: Giovanni Gentile e gli intellettuali di Mussolini*, Milano: Mondadori.
Labriola, A. (1923), articolo sul *Roma* ripreso da *Diritti della scuola*, a. xxv, n. 1, 10 Ottobre, p. 3.
Lupi, D. (1924), *La riforma Gentile e la nuova anima della scuola*, Milano: Mondadori.
Manacorda, M.A. (1980), "Introduzione" all'antologia di scritti di A. Gramsci, *L'alternativa pedagogica*, Firenze: La Nuova Italia, pp. IX-XXXIX.
Melis, G. (2022), *Lo Stato fascista*, in Pasquino G. (a cura di) *Fascismo. Quel che è stato, quel che rimane*, Roma: Treccani, pp. 249-266.
Mondolfo, R. (1923), "Libertà e funzione sociale della scuola nella riforma Gentile", in *La Coltura Popolare*, a. XIII, nn. 10-11, ottobre-novembre, pp. 471-483, 519-533.
Mussolini, B. (1923), "Discorso agli Universitari Fascisti", in *Il Popolo d'Italia,* 14 Dicembre.
Nenni, P. (1946), *Storia di quattro anni: 1918-1922*, Roma: Einaudi.
Pagano, A. (1922), "Giovanni Gentile Ministro", in *L'idea nazionale*, 11 Novembre.
Pirro, V. (2011), *Regnum hominis. L'umanesimo di Giovanni Gentile*, Roma: Nuova Cultura.
Salvemini, G. (1966/1979), *Le origini del fascismo in Italia. Lezioni di Harvard*, Milano: Feltrinelli.
Sarrocchi, G. (1921/1982), "Fascismo reazione salutare", in C. Casucci (a cura di), *Interpretazioni del fascismo*, Bologna: il Mulino, pp. 317-322.
Seveso, G. (2023), "Educare insieme? Il dibattito sulla coeducazione all'inizio del Novecento nelle pagine della rivista milanese *La Coltura Popolare*", in *Women & Education*, I, n. 1, pp. 18-22.
Sirignano, F.M. (2015), *Per una pedagogia della politica*, Roma: Editori Riuniti University Press.
Tasca, A. (2002), *Nascita e avvento del fascismo*, Firenze: La Nuova Italia.
Zibordi, G. (1924), *La riforma Gentile all'esame*, in "La Coltura Popolare", a. XIV, n. 9-10, settembre-ottobre, pp. 357-359.