

## Gramsci e le riforme scolastiche dell'idealismo

Marcello Mustè

Università di Roma La Sapienza, marcello.muste@uniroma1.it

---

Received: 16.01.2025 - Accepted: 22.05.2025 - Published: 30.06.2025

### *Abstract*

Il confronto di Gramsci con le “riforme scolastiche dell'idealismo” è sviluppato nei *Quaderni del carcere* a vari livelli di complessità. Accanto a una valutazione puntuale del modello educativo di Casati, che definisce “schema razionale” (perché espressione del suo tempo), Gramsci prende in considerazione la riforma di Giovanni Gentile del 1923 e gli ulteriori cambiamenti apportati dal Concordato del 1929. Egli rivolge alla riforma di Gentile tre critiche principali. In primo luogo, discute i fondamenti teorici della pedagogia attualista, considerandola una ripresa anacronistica della teoria “spontaneista” iniziata dal pensiero di Rousseau. In secondo luogo, critica il sistema organizzativo della scuola di Gentile e lo contrappone alla propria idea di “scuola unitaria”. Infine, considera l'introduzione dell'insegnamento della religione cattolica nelle scuole elementari come l'inizio della capitolazione dello Stato nei confronti della Chiesa, che si realizzerà poi pienamente con il Concordato.

### *Keywords*

Storia della pedagogia, Riforma Gentile, Idealismo, Concordato, Istituzioni educative

## Gramsci and the School Reforms of Idealism

### *Abstract*

Gramsci's engagement with the “school reforms of Idealism” is developed in the *Prison Notebooks* at various levels of complexity. Alongside his precise evaluation of Casati's educational model as a «rational scheme» (as it is an expression of its time), Gramsci also considers Giovanni Gentile's School Reform of 1923 and the subsequent amendments introduced by the 1929 Concordat. He offers three main criticisms of Gentile's reform. Firstly, he discusses the theoretical foundations of actualist pedagogy, viewing it as an anachronistic revival of the “spontaneity” theory initiated by Rousseau. Secondly, he critiques the organisational system of Gentile's school, contrasting it with his concept of the “scuola unitaria”. Thirdly, he views the introduction of Catholic religious instruction in primary schools as the State's initial capitulation to the Church, a process that would be fully realised with the Concordat.

### *Keywords*

History of Pedagogy, Giovanni Gentile's School Reform, Idealism, Concordat, Educational Institutions

## *Gramsci e le riforme scolastiche dell'idealismo*

Marcello Mustè

Le “riforme scolastiche dell'idealismo” (come recita il titolo di questo articolo) sono un tema di riflessione presente in Gramsci quasi esclusivamente nei *Quaderni del carcere*, in una stretta relazione con l'approfondimento e la trasformazione del concetto di egemonia. A parte alcuni riferimenti autobiografici (come quello famoso della lettera a Tatiana del 2 gennaio 1928 sugli «84 articoli dello Statuto del regno»<sup>1</sup> da imparare a memoria o il più tardo giudizio che si legge nella lettera al figlio Giuliano del 25 gennaio 1936, dove definì «molto arretrato» il «sistema di scuola» che aveva frequentato da ragazzo),<sup>2</sup> nel primo periodo della biografia di Gramsci emergono alcuni aspetti caratteristici: una evidente influenza della pedagogia e della filosofia idealistiche<sup>3</sup>, una certa difesa della scuola classica e disinteressata<sup>4</sup> e l'idea della «scuola libera», «lasciata all'iniziativa privata e ai comuni», «indipendente – scrisse – dal controllo dello Stato».<sup>5</sup> Dopo la rivoluzione del 1917, Gramsci conquistò un problema nuovo e cominciò a pensare a una diversa organizzazione del processo educativo. Dal 1924 questa riflessione si concentrò sui corsi per corrispondenza e sulla creazione delle scuole di partito, con il duplice obiettivo di costruire l'organizzazione politica come “intellettuale collettivo” («il compito che agli inizi del movimento fu svolto da singoli intellettuali (come Marx ed Engels) [...] oggi è svolto dai partiti comunisti e dalla Internazionale nel suo complesso»)<sup>6</sup> e di formare i quadri dirigenti. In alcune occasioni, come nella introduzione alla seconda dispensa del 1925, la riflessione si allargava a un discorso più generale sulla «scuola modello». Gramsci adoperò allora la formula del «sistema Taylor

---

<sup>1</sup> *LC*, p. 198.

<sup>2</sup> *Ivi*, p. 1088.

<sup>3</sup> Cfr. M.A. Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, Roma, Armando, 1970, pp. 15-63.

<sup>4</sup> Cfr. *Uomini o macchine* (24 dicembre 1916), in *Scritti*, vol. 1, pp. 797-98.

<sup>5</sup> *La libertà nella scuola* (14 settembre 1918), in *Scritti*, vol. 3, p. 640.

<sup>6</sup> *Il partito si rafforza combattendo le deviazioni antileniniste* (5 luglio 1925), in *CPC*, p. 251.

dell'educazione», per sottolineare che la scuola «non è sufficiente a educare e formare l'individuo», perché «ognuno si educa e si forma prevalentemente da sé, ognuno è, prima di tutto, un autodidatta». <sup>7</sup> Perciò la scuola «accelera la formazione», ma non la costituisce, sostituendosi alla società e alla vita, fornisce soltanto «un metodo» e «una disciplina intellettuale». Questo aspetto era sviluppato, nella seconda parte del brano, con una riflessione sulla «scuola di classe». Mentre il borghese arriva nella «sua» scuola con una visione del mondo già modellata, l'operaio deve conquistarla attraverso lo studio e l'educazione, se non vuole «seguire le idee degli altri» e restare subalterno alla classe dominante. Gramsci aggiungeva che la classe operaia

è stata privata sistematicamente del sapere scientifico; per la classe operaia lo Stato borghese ha organizzato un particolare tipo di scuola, la scuola popolare e la scuola professionale, che è rivolta a mantenere la divisione delle classi, a ottenere che il figlio dell'operaio sia anch'egli un operaio. <sup>8</sup>

Per quanto la riflessione giovanile di Gramsci accenni a idee così interessanti, che in seguito saranno riprese e approfondite, negli scritti e nelle lettere di questo periodo, come, più in generale, nelle pubblicazioni della stampa comunista, non si trovano riferimenti e giudizi circostanziati sul tema delle riforme scolastiche, che, come è noto, avevano cominciato a occupare il dibattito pubblico nazionale almeno dal 1923. C'è la riforma Gentile, ci sono le discussioni che essa solleva nei quotidiani e tra le forze politiche. Nella lettera a Mauro Scoccimarro del 5 gennaio 1924 e in quella a Umberto Terracini del 12 gennaio Gramsci chiese a Angelo Tasca un articolo su «il problema della scuola e la riforma Gentile» per una rivista trimestrale progettata sul modello della «Critica» di Croce, che, secondo la testimonianza di Togliatti, «non [...] giunse alla realizzazione». <sup>9</sup> Se scorriamo i documenti elaborati tra il 1923 e il 1926, in particolare quelli per il congresso di Lione, ci troviamo di fronte ad analisi dettagliate dello sviluppo del fascismo, nei suoi diversi aspetti, ma in maniera sorprendente non si leggono accenni alla questione scolastica. La prima im-

---

<sup>7</sup> *Ibidem.*

<sup>8</sup> *La vita della scuola*, ivi, p. 60.

<sup>9</sup> P. Togliatti, *La formazione del gruppo dirigente del Partito comunista italiano nel 1923-1924*, Roma, Editori Riuniti, 1984<sup>4</sup>, pp. 148-60.

pressione è perciò di una sottovalutazione, da parte di Gramsci e del gruppo dirigente comunista, dell'importanza della politica scolastica per la costruzione del regime fascista.

Qualcosa in più si trova negli scritti di Togliatti. Nelle due recensioni a Giuseppe Prezolini, del 1923 e del 1924, Togliatti parlò di Gentile, dapprima sottolineando che «i rinnovatori» sono stati «assorbiti» e «assimilati» dalla «vecchia Italia», per poi aggiungere, nel secondo articolo, queste righe:

la spaventosa leggerezza dilettesca di cui Mussolini ha dato prova nel dirigere lo Stato, diventa genialità. I dilettanti si sono incontrati. Persino la riforma Gentile diventa segno di saggezza, questa riforma che ci dà invece il tipico esempio della grossolana pacchianità del piccolo borghese, che crede di fare tutto bene perché il grande scienziato gli ha dato la ricetta infallibile, e non si accorge che quella infallibile ricetta è tale che si risolve in un colpo dato alla base di tutto un ordine sociale e politico, che è lo stesso sul quale egli dovrebbe cercare di reggersi.<sup>10</sup>

Togliatti chiarì ulteriormente il suo pensiero in un articolo sulle *Polemiche tra il Vaticano e il fascismo* del 1929, dove scrisse che «Giovanni Gentile, quando volle costruire una ideologia fascista coerente, secondo gli schemi della sua filosofia, fu pregato di togliersi dai piedi. [...] Il vero esponente della ideologia fascista è Mussolini, uno spazzaturaio della cultura».<sup>11</sup> C'è un motivo, in queste parole di Togliatti, che tornerà nei quaderni di Gramsci. Né Gentile né la sua riforma sono espressione della «ideologia fascista». Anche se, come vedremo, Gramsci non considerò la riforma scolastica di Gentile né come l'opera di un innovatore riassorbita nella logica del sistema né come una semplice riproposizione della vecchia scuola di Casati. La riforma Gentile venne piuttosto raffigurata come una risposta fallimentare alla crisi educativa del Novecento.

Per comprendere il giudizio di Gramsci sulle “riforme dell'idealismo” bisogna dunque superare la soglia del 1926 e avvicinare la lettura dei quaderni. In una nota del *Primo quaderno*, databile al febbra-

---

<sup>10</sup> P. Togliatti, Benito Mussolini *di Giuseppe Prezolini* (1° settembre 1924), in Id., *La politica nel pensiero e nell'azione. Scritti e discorsi 1917-1964*, a cura di M. Ciliberto e G. Vacca, Milano, Bompiani, 2014, p. 1964.

<sup>11</sup> P. Togliatti, *Polemiche tra il Vaticano e il fascismo* (aprile-maggio 1929), in Id., *Opere*, a cura di E. Ragionieri, vol. II (1926-1929), Roma, Editori Riuniti, 1979, p. 717.

io-marzo 1930, poi rielaborata in seconda stesura nel Quaderno 19, la «questione della scuola» veniva affrontata con riferimento al rapporto tra moderati e intellettuali nel Risorgimento italiano.<sup>12</sup> Gramsci ricordava il «principio pedagogico dell'«insegnamento reciproco»» e il movimento degli asili di Ferrante Aporti, definendolo come «il solo movimento concreto contro la scuola “gesuitica”», e concludeva che l'egemonia ha «queste due linee strategiche»: una «“concezione generale della vita”, una filosofia», rappresentata particolarmente dal pensiero di Gioberti, e un «programma scolastico». In questa nota, non a caso collocata tra il § 44 sulla «direzione politica di classe» e il § 47 sulla società civile hegeliana, le istituzioni educative (sintetizzate nella formula del «programma scolastico») acquistavano il carattere di «apparato egemonico del gruppo dominante»,<sup>13</sup> funzionale alla politica dei moderati e fondato, sotto il profilo pedagogico, su quello “spontaneismo” russoiano largamente meditato nelle lettere fin dal 1924. Poco tempo dopo, intorno all'ottobre 1930, Gramsci tornò sullo stesso punto in una nota del Quaderno 5, occasionata da un articolo della «Civiltà cattolica», e legò il movimento degli asili di Bologna alle correnti del sansimonismo e a Robert Owen.<sup>14</sup>

L'aspetto più rilevante di questa prima messa a fuoco della «questione della scuola» consiste nella precisa determinazione del problema egemonico dei moderati nella lotta «contro la scuola “gesuitica”» e nel nesso stabilito tra il principio pedagogico dello “spontaneismo”, le «scuole di mutuo insegnamento» (che avevano avuto larga diffusione al Nord e al Centro) e gli asili aporti, che «miravano non solo a una istruzione elementare e strumentale, ma anche a una formazione più armonica e generale del fanciullo». <sup>15</sup> Le basi di queste esperienze possono essere ricondotte, d'altronde, a una qualche influenza del pensiero di Johann Heinrich Pestalozzi, nelle cui pagine si leggeva che il bambino ha in sé tutte le «facoltà della natura umana», «è come un bocciolo non ancora dischiuso», che «quando si apre ogni petalo nessuno rimane indietro» e, aggiungeva, così «deve essere il processo dell'educazione». <sup>16</sup> Una linea pedagogica, quella inaugurata da Pestalozzi,

<sup>12</sup> Q 1, § 46: *QM*, pp. 68-69.

<sup>13</sup> Q 7 [c], § 32 [G 80]: *QC*, p. 912.

<sup>14</sup> Q 5, § 3: *QC*, pp. 544-45.

<sup>15</sup> F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2014, p. 278 (edizione digitale).

<sup>16</sup> *Ivi*, p. 235.

che ritornò nei metodi educativi sviluppati da Andrew Bell, Joseph Lancaster, padre Girard, e che trovò un significativo svolgimento in Italia negli autori ricordati da Gramsci, a cui si potrebbero aggiungere i nomi di Raffaello Lambruschini e di Enrico Mayer, per ricordare solo i principali. Lo “spontaneismo” rappresenta quindi l’asse del discorso egemonico dei moderati sul terreno dell’educazione, si lega alla concezione di Gioberti (l’autore del *Gesuita moderno* e dell’*Apologia del gesuita moderno*) e garantisce, nell’epoca del Risorgimento come rivoluzione passiva, il superamento del modello gesuita e un significativo processo di alfabetizzazione. Possiamo dire che è la visione pedagogica del liberalismo come ideologia della rivoluzione borghese, destinata a tramontare con la crisi di una civiltà. Come Gramsci scrisse a Giulia il 30 dicembre 1929, «questo modo di concepire l’educazione come sgomitamento di un filo preesistente ha avuto la sua importanza quando si contrapponeva alla scuola gesuitica, cioè quando negava una filosofia ancora peggiore, ma oggi è altrettanto superato». <sup>17</sup>

Gramsci non fu, pertanto, un avversario dello “spontaneismo” (come a volte si è detto), ma lo interpretò come la teoria pedagogica più importante nell’epoca delle rivoluzioni passive, come la teoria che – per esempio con le «scuole di mutuo insegnamento» e gli asili apertiani – aveva garantito uno sviluppo progressivo delle istituzioni educative, contro la chiusura oscurantista dei gesuiti. Il problema dei quaderni è la crisi di questo modello e la ricerca di possibili risposte nell’epoca del passaggio, come si legge nell’unico testo di stesura unica del Quaderno 22, «dal vecchio individualismo economico all’economia programmatica». <sup>18</sup> Nel suo fondo, la crisi educativa attuale, scriveva Gramsci, è «un aspetto e una complicazione della crisi organica più comprensiva e generale»; <sup>19</sup> e si verifica non solo «all’interno di una nazione», ma nell’intero «campo internazionale e mondiale, tra complessi di civiltà nazionali e continentali». <sup>20</sup> È una crisi educativa globale, che si manifesta nella «crisi di autorità», <sup>21</sup> quando gli anziani «non riescono [più] a educare i giovani, a prepararli alla successione»: <sup>22</sup> quando un codice

---

<sup>17</sup> LC, p. 425.

<sup>18</sup> Q 22, § 1: QC, p. 2139.

<sup>19</sup> Q 12, § 1: QC, p. 1531.

<sup>20</sup> Q 10, § 45 [G II, 44]: QC, p. 1331.

<sup>21</sup> Q 3, § 35 [G 34]: QM, p. 468.

<sup>22</sup> Q 1, § 127: QM, p. 137.

culturale, che determina una civiltà, non viene più trasmesso alle generazioni successive. Questo è lo sfondo di tutta la riflessione pedagogica di Gramsci. La «crisi di autorità» culmina nella scissione tra vita e cultura o, per citare una famosa nota del Quaderno 12, tra educazione e istruzione, questo «grave errore», come lo definì nella seconda stesura, «della pedagogia idealistica».<sup>23</sup> L'uso frequente nei quaderni della parola «vita», o anche dell'espressione «forme di vita», richiama in maniera evidente la lezione di Francesco De Sanctis e delle avanguardie intellettuali, a cominciare dai «vociani», del primo Novecento.

Nell'epoca attuale, la crisi educativa globale consiste nella tendenza moderna alla moltiplicazione degli indirizzi scolastici, per cui «ogni attività pratica tende a creare una scuola per i propri dirigenti e specialisti», in un «processo di differenziazione e particolarizzazione [che] avviene caoticamente, senza principii chiari e precisi».<sup>24</sup> È la degenerazione dello «schema razionale» dell'educazione borghese, che aveva destinato la scuola classica «per le classi dominanti e per gli intellettuali» e la scuola professionale «per le classi strumentali».<sup>25</sup> Gramsci considerò questo modello in sé stesso «razionale», anche se di classe, ma osservò che la creazione di una scuola tecnica («professionale ma non manuale»), rispondente allo «sviluppo della base industriale», aveva messo in crisi anche quel paradigma pedagogico. La scuola tecnica

mise in discussione il principio stesso dell'indirizzo di cultura generale, dell'indirizzo umanistico, della cultura generale basata sulla tradizione classica. Questo indirizzo una volta messo in discussione può dirsi spacciato, poiché la sua capacità formativa era in gran parte basata sul prestigio generale di una forma di civiltà. Oggi la tendenza è di abolire ogni tipo di scuola «disinteressata» (cioè non immediatamente interessata) e «formativa» o di lasciarne solo un esemplare ridotto per una piccola élite di ricchi e di signorine che non devono pensare a prepararsi un avvenire e di diffondere sempre più le scuole specializzate professionali in cui il destino dell'allievo e la sua futura attività sono predeterminati.<sup>26</sup>

In altri termini, lo sviluppo dell'industria capitalistica era entrato in contraddizione con la premessa ideale della pedagogia borghese, ne aveva messo in crisi la razionalità, fino a consumarne la base generale

---

<sup>23</sup> Q 12, § 2: *QC*, p. 1541.

<sup>24</sup> Q 12, § 1: *QC*, pp. 1530-31.

<sup>25</sup> Q 12, § 1: *QC*, p. 1531.

<sup>26</sup> Q 4 [c], § 1 [G 49]: *QM*, p. 782.

e disinteressata. Il passaggio successivo, dedicato alla separazione tra tecnica burocratica e corpi deliberanti,<sup>27</sup> chiariva ulteriormente questo concetto, cioè la separazione che, nella scuola come nella politica, aveva ormai diviso scienza e vita, teoria e pratica.

Questo è il quadro storico e teorico al cui interno vanno valutate le “riforme dell’idealismo”, come tentativi di risposta a una crisi educativa globale. Prima di arrivare al nodo della riforma Gentile, l’attenzione di Gramsci si volse in due direzioni principali. Da un lato ad alcuni momenti della storia del sistema scolastico italiano, d’altro lato ai sistemi “progressisti” europei. Nella valutazione della storia delle istituzioni scolastiche italiane, Gramsci dedicò alcune osservazioni alla «vecchia legge Casati» del 1859 e alla legge Dàneo-Credaro del 1911, che aveva riportato sotto il controllo dello Stato la scuola elementare. In una nota del Quaderno 4, rielaborata nel Quaderno 12, scrisse che la scuola media di Casati era uno «schema razionale»<sup>28</sup> non per i suoi principi educativi, ma per «il suo organamento e [i] suoi programmi»,<sup>29</sup> cioè perché esprimeva un rapporto reale con la vita, con la storia, era «l’espressione di un modo tradizionale di vita intellettuale e morale, di un clima culturale diffuso in tutta la società italiana per antichissima tradizione».<sup>30</sup> Quella scuola, aggiunse, «non era “oligarchica” per il modo del suo insegnamento»,<sup>31</sup> ma per il tipo di società che rifletteva. È proprio questa scuola «razionale», ancora capace di una cultura disinteressata, che va in crisi con tutto il mondo di valori borghesi che la sosteneva. Al modello di Casati segue la tendenza alla moltiplicazione delle scuole professionali, una «trama» (scrisse Gramsci con forza) che deve essere «spezza[ta]».<sup>32</sup>

Altrettanto interessante è la pagina dedicata, nel Quaderno 4 e, in seconda stesura, nel Quaderno 16, alla Legge Dàneo-Credaro. Il riferimento alla legge del 1911 sintetizza, nelle parole di Gramsci, l’intero processo di revisione della legge Casati, dalla legge Coppino del 1877 alla legge Orlando del 1904, con il successivo passaggio allo Stato dell’istruzione elementare. Il Concordato (con il contribu-

---

<sup>27</sup> Ivi, p. 783.

<sup>28</sup> Ivi, p. 782.

<sup>29</sup> Q 4 [c], § 7 [G 55]: *QM*, p. 805.

<sup>30</sup> Q 12, § 2: *QC*, p. 1543.

<sup>31</sup> Q 4 [c], § 7 [G 55]: *QM*, p. 807.

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

to della pedagogia idealista e della riforma Gentile) rappresenta una vera e propria inversione, una rivincita, rispetto al processo di secolarizzazione che lo Stato liberale, restando nel modello «razionale» di Casati, aveva innescato. Gramsci scrisse (sintetizzando in poche righe tutta la sua lettura della vicenda scolastica italiana tra il 1859 e il 1929) che

L'organizzazione ecclesiastica subiva una crisi costituzionale che poteva essere fatale alla sua potenza, se lo Stato avesse mantenuto integra la sua posizione di laicità, anche senza bisogno di una lotta attiva. Nella lotta tra le forme di vita, la Chiesa stava per perire automaticamente, per esaurimento proprio. Lo Stato salvò la Chiesa.<sup>33</sup>

La crisi del modello educativo borghese, in sé stesso «razionale», è anche figlia del cedimento strutturale delle classi dirigenti, che inizia dopo l'ultima riforma giolittiana del 1911 e si compie con il fascismo.

L'altro aspetto notevole del giudizio di Gramsci riguarda l'analisi dei sistemi educativi “progressisti”, che analizzò in un testo di stesura unica del Quaderno 9 a partire da un articolo di Guido Ferrando dedicato a un libro del pedagogista americano Carleton Washburne, l'organizzatore delle scuole di Winnetka, a Chicago<sup>34</sup>. Gramsci si chiedeva se le diverse applicazioni del *Dalton Plan* di Helen Parkhurst, ispirate dal metodo di Maria Montessori, potessero rappresentare una risposta alla crisi del modello educativo. La risposta suonava negativa, come si legge con chiarezza nelle ultime righe: «è utile seguire tutti questi tentativi che non sono altro che “eccezionali” forse più per vedere ciò che non occorre fare, che per altro».<sup>35</sup> Il *Dalton Plan* è rifiutato da Gramsci per due motivi. In primo luogo, come nel caso della Public School di Oundle, perché declina il rapporto tra teoria e prassi in termini “snobistici”, come semplice aggregazione di lavoro manuale e lavoro intellettuale, senza intenderne la portata fondamentale. L'unità di teoria e prassi, come nella «scuola unitaria», significa invece che il subalterno viene messo nelle condizioni di diventare governante. In secondo luogo, il *Dalton Plan* (i cui effetti si avvertono

---

<sup>33</sup> Q 16, § 11: *QC*, p. 1870.

<sup>34</sup> G. Ferrando, *Nuove scuole nel vecchio mondo*, «Il Marzocco», XXXVI, 13 settembre 1931, p. 2; C. Washburne, *New Schools in the Old World*, New York, John Day Company, 1926.

<sup>35</sup> Q 9 [d], § 1 [G 119]: *QC*, p. 1185.

anche in Unione Sovietica) condivide lo stesso difetto della pedagogia idealistica, cioè rifiuta il “rapporto pedagogico”, la distinzione tra maestro e allievo, come nel caso delle scuole di Amburgo, dove «l’insegnante non ha diritto neppure di stabilire quello che i ragazzi debbono imparare»,<sup>36</sup> perché, scriveva Ferrando (qui citato letteralmente da Gramsci), i bambini «posseggono un’anima che deve esser sviluppata e quindi [il maestro] deve cercare di offrir loro tutte le possibilità di manifestarsi». Come si vede, siamo di nuovo allo “spontaneismo” russoiano, cioè si oppone alla crisi educativa proprio il modello ormai decaduto.

A differenza degli scritti precarcerari, nei quaderni si trova un preciso giudizio, sostanzialmente critico e negativo, sulla riforma scolastica avviata da Giovanni Gentile nel 1923. Lo stesso progetto di una «scuola unitaria», definito fin dal Quaderno 4,<sup>37</sup> può essere interpretato come un vero e proprio rovesciamento del modello gentiliano o almeno come una consapevole risposta a esso<sup>38</sup>. Il punto di partenza della riflessione di Gramsci, però, è il riconoscimento della necessità storica di una riforma, di un superamento del paradigma, un tempo «razionale» ma ormai decaduto, della scuola di Casati. Nel Quaderno 12 si legge che «la lotta contro la vecchia scuola era giusta, ma la riforma non era una cosa così semplice come pareva».<sup>39</sup> Queste parole, aggiunte alla prima stesura del Quaderno 4 nel maggio-giugno 1932, rappresentano il presupposto di tutto il ragionamento.<sup>40</sup> La riforma era una necessità inderogabile (la scuola, come sappiamo, si era staccata dalla vita), ma quella operata da Gentile si era rivelata sbagliata<sup>41</sup>.

La critica di Gramsci riguardava, in primo luogo, la teoria pedagogica dell’attualismo. Il riferimento principale si legge nel § 123 di stesura unica del *Primo quaderno*. Gramsci si interrogava sulla «origine storica esatta di alcuni principi della pedagogia moderna», citando la «scuola attiva ossia la collaborazione amichevole tra maestro e alun-

---

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

<sup>37</sup> Q 4 [c], § 2 [G 50]: *QM*, pp. 784-89.

<sup>38</sup> Cfr. M. Baldacci, *Oltre la subaltermità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017, pp. 218-35 (*Gramsci come Anti-Gentile*).

<sup>39</sup> Q 12, § 2: *QC*, p. 1542.

<sup>40</sup> Nel Quaderno 4 si leggeva: «la lotta contro la vecchia scuola era giusta, ma si trattava di una questione di uomini più che di programmi» (Q 4 [c], § 7 [G 56]: *QM*, p. 804).

<sup>41</sup> Interessanti osservazioni in T.E. Peterson, *Gentile, Gramsci and the Labors of Education*, «Annali d’Italianistica», XXXII, 2014, pp. 455-74.

no», la «scuola all'aperto» e il principio della «spontaneità». In poche righe ricostruiva una precisa linea che unisce Rousseau a Pestalozzi e arriva fino a «una specie di chiesa che ha paralizzato gli studi pedagogici e ha dato luogo a delle curiose involuzioni (nelle dottrine di Gentile e del Lombardo-Radice)». <sup>42</sup> Si tratta, perciò, di una «involuzione» dello “spontaneismo” moderno, che aveva rappresentato «un progresso» per la «reazione violenta» ai gesuiti, ma che ora costituiva una risposta di retroguardia, inadeguata, alla crisi scolastica, perché non concepisce l'educazione come «lotta contro la natura», ma, al contrario, «si immagina quasi che nel bambino il cervello sia come un gomitolo che il maestro aiuta a sgomitolare». «Progresso» nella prima pedagogia moderna, lo “spontaneismo” diventava regresso nell'epoca attuale e indicava la base ideologica della riforma gentiliana. Gramsci comprendeva perfettamente il senso della pedagogia di Gentile, come si era definita dalla memoria del 1900 all'Accademia dei Lincei alla polemica con Giovanni Calò del 1907 fino alla relazione al sesto congresso della FNISM e al *Sommario di pedagogia*. Il concetto-chiave (con esplicito riferimento a Rousseau) era quello di «autodidattica», di negazione della distinzione reale e del “rapporto pedagogico” tra educatore ed educando. <sup>43</sup> Ne derivava una concezione dell'educazione come passaggio dalla potenza all'atto o, in termini kantiani, come svolgimento lineare del fine interno, costitutivo, della natura immanente dell'allievo. <sup>44</sup> Gramsci comprendeva benissimo, insomma, la dipendenza di Gentile dalla linea che da Rousseau, Fichte e Pestalozzi arriva soprattutto a Fröbel, l'autore più considerato da Gentile. Perciò, la riforma scolastica non rappresentava affatto «la più fascista» delle riforme, come la aveva definita Mussolini, ma una prosecuzione anacronistica del metodo liberale, nell'epoca della sua crisi irreversibile.

La seconda critica di Gramsci riguardava l'organizzazione del processo educativo. Nonostante i proclami nazionalistici, la riforma aveva fallito proprio nel compito che si era prefissato, di assicura-

---

<sup>42</sup> Q 1, § 123: *QM*, cit., p. 135.

<sup>43</sup> G. Gentile, *Educazione e scuola laica*, Firenze, Vallecchi, 1921, p. 37: «può dirsi che da Socrate in poi, tutti i grandi educatori abbiano fatto norma suprema della loro arte il concetto dell'autodidattica».

<sup>44</sup> «Ora, una forma che sia in potenza è un *fine costitutivo*, nel linguaggio kantiano, o *interno*. E fare con un fine costitutivo è l'educare» (ivi, p. 26).

re la formazione del popolo-nazione e del cittadino di una nazione moderna. In questo caso, il testo più esplicito si legge nel Quaderno 4. L'argomento della riflessione di Gramsci è enunciato con chiarezza nella prima proposizione: «la frattura introdotta ufficialmente nel principio educativo tra la scuola elementare e media e quella superiore». <sup>45</sup> La parola-chiave è «frattura». Se la scuola di Casati era «razionale», perché divideva in maniera geometrica la scuola professionale e quella media e superiore (riflettendo la situazione della propria epoca), la scuola di Gentile si presentava come irrazionale. Articolando la scuola media di primo grado (scuola complementare, ginnasio, istituto tecnico, magistrale) e moltiplicando le scuole di secondo grado (liceo, corso tecnico superiore, magistrale superiore, scientifico, femminile), Gentile aveva frammentato il processo educativo <sup>46</sup>. Non solo aveva tradito la promessa – solennemente riaffermata nel discorso al Consiglio superiore del 15 novembre 1923 – di una scuola «specchio della società», <sup>47</sup> ma aveva mancato l'obiettivo di una visione unitaria, di una scuola capace di formare la classe dirigente. In questo senso, era l'espressione della crisi, non il principio del suo superamento. È caratteristico (e genera una singolare dissonanza) il fatto che, nel Quaderno 4 e nel Quaderno 12, parlando della scuola pre-gentiliana, Gramsci adoperasse il tempo passato del verbo per descrivere quasi un modello positivo e programmatico, quando «le nozioni scientifiche entravano in lotta con la concezione magica del mondo e della natura», l'educazione lottava «contro il folclore» e le scuole elementari erano fondate sul «concetto di lavoro». <sup>48</sup> Gramsci parlava al passato, si riferiva alla vecchia scuola di Casati, ma le sue parole sembrano adattarsi anche al progetto di «scuola unitaria».

La terza critica a Gentile riguardava l'insegnamento della religione. Come è noto, la riforma del 1923 aveva introdotto l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole elementari e l'art. 36 del Concordato lo aveva esteso alle scuole medie. Nella lettura di Gramsci, la novità del Concordato rivelava l'errore di Gentile, o, per meglio dire,

---

<sup>45</sup> Q 4 [c], § 7 [G 55]: *QM*, p. 803. Cfr. la seconda stesura in Q 12, § 2: *QC*, p. 1540.

<sup>46</sup> Sulla riforma di Gentile, cfr. J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996 e M. Galfrè, *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*, Milano, Franco Angeli, 2000.

<sup>47</sup> G. Gentile, *La riforma della scuola in Italia*, Milano-Roma, Treves, 1932<sup>2</sup>, p. 204.

<sup>48</sup> Q 12, § 2: *QC*, p. 1540.

mostrava il fallimento di tutto un modo di concepire il rapporto fra lo Stato e la religione. Si parlava di Stato etico, ma il fascismo, tra il 1923 e il 1929, restituiva alla Chiesa il monopolio dell'educazione. Nel Quaderno 4 Gramsci parlava infatti di nuovo riconoscimento («riconosce nuovamente»)<sup>49</sup> del monopolio ecclesiastico. Dietro l'illusione di una «divisione del lavoro» tra formazione elementare e media e formazione superiore, si affermava la realtà di una «struttura omogenea»,<sup>50</sup> di una continuità nella selezione delle classi dirigenti, dalla formazione elementare fino alle Università cattoliche, di fronte alla «discontinuità educativa» tra scuole medie e Università introdotta nella sfera laica.

Nonostante l'accento, persino retorico, sulla «laicità positiva» e la critica radicale della scuola confessionale (definita nel 1907 «negazione della scuola»),<sup>51</sup> Gentile aveva spalancato le porte alla restaurazione cattolica nel campo educativo, poi compiuta con il Concordato e con l'equiparazione delle Università cattoliche. Il principio dello Stato etico, giova ripeterlo, aveva dato luogo a una *metabasis*, a un rovesciamento. Ma questo era stato possibile perché Gentile aveva assunto come presupposto dell'art. 3 del decreto del 1923 la concezione hegeliana del rapporto tra religione e filosofia, tra rappresentazione e concetto. Come nella metafora labrioliana del papuano (che probabilmente Gramsci avvicinò al discorso di Gentile del 1907),<sup>52</sup> Gentile aveva presupposto una visione stadiale della religione, come identità di contenuto e differenza di forma rispetto alla filosofia. La religione nelle scuole elementari significava la filosofia stessa in forma rappresentativa, che sarebbe poi stata superata, in maniera lineare, a un livello superiore di maturità del discente. Perciò Gramsci nel Quaderno 10 contestò questo paradigma e scrisse che

ricorrere alla teoria hegeliana della religione mitologica come filosofia delle società primitive [l'infanzia dell'umanità] per giustificare l'insegnamento confes-

---

<sup>49</sup> Q 4 [c], § 5 [G 53]: *QM*, p. 797.

<sup>50</sup> Q 16, § 11: *QC*, p. 1869.

<sup>51</sup> G. Gentile, *Educazione e scuola laica*, cit., p. 90 e p. 93: «la scuola confessionale non è scuola, anzi negazione della scuola».

<sup>52</sup> Q 8 [b], § 35 [G 200]: *QC*, cit., p. 1061, Q 11, 7°, § 1 [G 1]: *QC*, p. 1366. Sulla possibile influenza del discorso di Gentile agli insegnanti medi del 1907 su questo passo di Gramsci, cfr. quanto ne scrissi in M. Mustè, *Educare e unificare il popolo-nazione*, in *Nazione, popolo, nazionale-popolare. Una costellazione gramsciana*, a cura di G. Cospito, G. Francioni e F. Frosini, Pavia, Ibis, 2023, pp. 85-86.

sionale sia pure nelle sole scuole elementari, non significa altro se non ripresentare sofisticata la formula della “religione buona per il popolo” e in realtà abdicare e capitolare dinanzi all’organizzazione clericale.<sup>53</sup>

Era un’altra idea di religione, rispetto a Hegel e a Gentile, quella che si annunciava qui (caso mai ispirata alla definizione crociana della religione come «concezione del mondo con una norma di condotta conforme»),<sup>54</sup> destinata ad avere conseguenze rilevanti per la sua interpretazione dell’ideologia e della religione civile.

---

<sup>53</sup> Q 10, § 6.5 [G I, 5]: *QC*, p. 1217.

<sup>54</sup> Q 10, § 32 [G II, 31]: *QC*, p. 1269 e p. 1271.