

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO**

Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche

Dipartimento di Scienze della Persona

Ciclo n. XXIII

**GIOVANNI CALÓ NEL PANORAMA FILOSOFICO  
E PEDAGOGICO ITALIANO DAL 1900 AL 1940**

Supervisore

Chiar.mo Prof. Adolfo Scotto di Luzio

Tesi Dottorato di  
Ricerca  
Evelina Scaglia  
Matricola n. 34595

ANNO ACCADEMICO 2010 / 2011



# Sommario

<b>SOMMARIO</b> .....	<b>3</b>
<b>INTRODUZIONE</b> .....	<b>5</b>
ALCUNE NOTE DI CONTENUTO .....	5
ALCUNE NOTE METODOLOGICHE .....	7
<b>PARTE PRIMA: GLI ANNI DELLA FORMAZIONE</b> .....	<b>9</b>
<b>CAP. 1 IL GIOVANE CALÒ NELLA FIRENZE DI INIZIO '900</b> .....	<b>9</b>
1.1 UN PUGLIESE AL REGIO ISTITUTO DI STUDI SUPERIORI DI FIRENZE .....	9
1.2 I «SORPRENDENTI VENT' ANNI» VISSUTI CON L' AMICO MARINO MORETTI.....	16
<b>CAP. 2 GIOVANNI CALÒ ALLA SCUOLA FILOSOFICA DI DE SARLO</b> .....	<b>25</b>
2.1 IL RUOLO DELLA SCUOLA FILOSOFICA DI DE SARLO NELL' ITALIA DI INIZIO NOVECENTO.....	25
2.2 IL RAPPORTO FRA FILOSOFIA E SCIENZA.....	28
2.3 LO SPIRITUALISMO REALISTICO .....	31
2.4 LA COSCIENZA MORALE AL CUORE DELLA SCIENZA ETICA.....	41
2.5 IL 1907 E LO SCONTRO FRA DUE SCUOLE FILOSOFICHE .....	52
2.5 LA BATTAGLIA CULTURALE SI INTRECCIA CON LA BATTAGLIA ACCADEMICA: I RISVOLTI NEGLI SCAMBI EPISTOLARI DI CROCE E DI GENTILE .....	60
<b>PARTE SECONDA: LA POLEMICA CON L' IDEALISMO E LA RIFORMA DELLA SCUOLA MEDIA</b> .....	<b>65</b>
<b>CAP. 3 UNA «POLEMICA ASPRA»: LO SCONTRO FRA GIOVANNI CALÒ E GIOVANNI GENTILE</b> .....	<b>65</b>
3.1 LA CONCEZIONE DEL RAPPORTO EDUCATIVO E LA NATURA DELLA PEDAGOGIA.....	65
3.2 LA STRATEGIA DELLA «RECENSIONE»: LOMBARDO RADICE E GENTILE <i>VERSUS</i> LO «SFACCIATELLO FILOSOFANTE».....	74
3.3 L' ACCUSA DI «TERRORISMO NEL CAMPO DELLA FILOSOFIA» E GLI STRASCICHI DELLA POLEMICA ....	78
3.4 GIOVANNI CALÒ E LA LINEA PEDAGOGICA DELLA «CULTURA FILOSOFICA».....	81
<b>CAP. 4 GIOVANNI CALÒ E IL DIBATTITO SULLA RIFORMA DELLA SCUOLA MEDIA AD INIZIO '900</b> .....	<b>87</b>
4.1 LA NECESSITÀ DI UNA RIFORMA AD INIZIO '900.....	92
4.3 I RISVOLTI POLITICI DEL DIBATTITO SULL' ASSETTO DELLA SCUOLA MEDIA ITALIANA: UNICA O MOLTEPLICE? .....	96
4.4 CULTURA GENERALE O CULTURA SPECIALISTICA? LA CONNESSIONE FRA CULTURA FORMALE E ISTRUZIONE EDUCATIVA IN SENSO HERBARTIANO .....	104
4.5 LA CENTRALITÀ DEL LÓGOS CLASSICO .....	111
4.6 DUE PRESE DI POSIZIONE A DIFESA DELLA SCUOLA CLASSICA.....	117
4.7 DOPO LA RELAZIONE DELLA COMMISSIONE REALE E GLI ANNI DEL MINISTERO CREDARO .....	129
4.8 DAL DIBATTITO SULLA SCUOLA MEDIA ALL' ELABORAZIONE DI UNA PROPRIA PROSPETTIVA PEDAGOGICA: L' «EDUCAZIONE DEGLI EDUCATORI» .....	136
4.9 L' IMPEGNO PRESSO LA SCUOLA PEDAGOGICA DI FIRENZE E NEL CIRCOLO DI STUDI PSICOLOGICI: UN CONTRIBUTO ALLO SVILUPPO DELLA SUA TEORESI PEDAGOGICA.....	143
<b>PARTE TERZA: GUERRA E DOPOGUERRA</b> .....	<b>155</b>
<b>CAP. 5 GIOVANNI CALÒ E LA PRIMA GUERRA MONDIALE</b> .....	<b>155</b>
5.1 LA VICINANZA AL LIBERAL-NAZIONALISMO, ALL' INTERVENTISMO E ALL' «IRREDENTISMO FIORENTINO» .....	155
5.2 LA CRITICA AL PANGERMANESIMO FILOSOFICO .....	160
5.3 LA CRITICA ALLA NEUTRALITÀ DI PAPA BENEDETTO XV .....	164

5.4 LA MOBILITAZIONE CIVILE: I DOVERI DEL CITTADINO IN TEMPO DI GUERRA .....	167
5.5 GLI ULTIMI ANNI DEL CONFLITTO: L'IMPEGNO PER GLI INSEGNANTI IN GUERRA E IL LAVORO PRESSO L'UFFICIO STORIOGRAFICO DELLA MOBILITAZIONE INDUSTRIALE DEL MINISTERO PER LE ARMI E MUNIZIONI .....	169
5.6 IL DIBATTITO SULLA SCUOLA NORMALE E LA POLEMICA CON ERNESTO CODIGNOLA .....	176
5.7 PER LA SCUOLA DEL DOPOGUERRA: SCUOLA POPOLARE E ISTRUZIONE PROFESSIONALE .....	181
<b>CAP. 6 GIOVANNI CALÒ PARLAMENTARE (1919-1922).....</b>	<b>195</b>
6.1 FRA LE FILA DEI COMBATTENTI .....	195
6.2 I PRINCIPALI INTERVENTI PARLAMENTARI .....	199
6.3 LA SCUOLA, LO STATO E LE CLASSI SOCIALI; L'ESAME DI STATO E LA VITTORIA AL CONGRESSO FNISM DI NAPOLI.....	206
6.4 LA NOMINA A SOTTOSEGRETARIO PER LE ANTICHITÀ E LE BELLE ARTI .....	216
6.5 LE BENEMERENZE RICONOSCIUTE AL FASCISMO .....	219
<b>PARTE QUARTA: LA RIFORMA GENTILE E GLI ANNI TRENTA .....</b>	<b>223</b>
<b>CAP. 7 GIOVANNI CALÒ NEGLI ANNI DELLA RIFORMA GENTILE: ORGANIZZATORE DI CULTURA E STORICO DELLA PEDAGOGIA.....</b>	<b>223</b>
7.1 IL SILENZIO E GLI AUSPICI DISILLUSI DI CALÒ .....	223
7.2 L'IMPEGNO PRESSO L'EDITRICE SANSONI DI FIRENZE PRIMA DELLA GESTIONE GENTILIANA.....	230
7.3 LA MOSTRA DIDATTICA NAZIONALE DI FIRENZE (1925) .....	235
7.4 LA PRESA DI POSIZIONE A FAVORE DI SALVEMINI E LO SCONTRO CON IL FASCISMO.....	241
7.5 LA POLEMICA FRA GAMBARO E CALÒ SU RAFFAELLO LAMBRUSCHINI .....	245
7.6 LE CELEBRAZIONI DI FROEBEL, APORTI E PESTALOZZI: LE INTERPRETAZIONI DI CALÒ E LE POLEMICHE «ANTIGESUITICHE» .....	256
<b>CAP. 8 CALÒ E GLI ANNI '30: ATTIVISMO PEDAGOGICO, FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI E NUOVO ASSETTO DELLA SCUOLA ITALIANA .....</b>	<b>281</b>
8.1 CALÒ E L'IMPEGNO PER LA DIFFUSIONE DELL'ATTIVISMO PEDAGOGICO NELL'ITALIA DEGLI ANNI '30 .....	281
8.2 LE SCUOLE ITALIANE ALL'ESTERO E IL VIAGGIO IN AMERICA LATINA: UN INCIDENTE «INTERMINISTERIALE» .....	288
8.3 CALÒ E LA «SCUOLA NUOVA»: UMANESIMO, SCUOLA E VITA, RURALIZZAZIONE .....	295
8.4 A DIECI ANNI DALLA RIFORMA GENTILE: SCUOLA DEMOCRATICA E SCUOLA ARISTOCRATICA, LICEO SCIENTIFICO, PROGRAMMI DI INSEGNAMENTO .....	310
8.5 LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI: IL TIROCINIO NELL'ISTITUTO MAGISTRALE E LA PREPARAZIONE PEDAGOGICA DEGLI INSEGNANTI SECONDARI .....	320
8.6 CORPORATIVISMO E SCUOLA SECONDO CALÒ.....	332
8.7 LA PROPOSTA DI UNA RILETTURA DI KERSCHENSTEINER NEL CONTESTO ITALIANO.....	337
8.8 UMANESIMO E SCUOLA DEL LAVORO .....	351
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>365</b>
TESTI DI GIOVANNI CALÒ CONSULTATI .....	365
TESTI RELATIVI ALLA PRIMA PARTE DELLA TESI .....	371
TESTI RELATIVI ALLA SECONDA PARTE DELLA TESI .....	375
TESTI RELATIVI ALLA TERZA PARTE DELLA TESI.....	378
TESTI RELATIVI ALLA QUARTA PARTE DELLA TESI .....	382

# Introduzione

## Alcune note di contenuto

La ricerca di dottorato che ha condotto alla stesura di questo elaborato ha avuto come scopo la ricostruzione della figura di Giovanni Calò nel panorama filosofico e pedagogico italiano dal 1900 al 1940, prendendo in considerazione la sua principale produzione scientifica, riletta alla luce delle sue vicende biografiche, accademiche e politiche.

La scelta di concentrarsi sul primo quarantennio del XX secolo è stata ispirata da due motivazioni: da un lato, la volontà di indagare gli studi giovanili e della piena maturità di Calò, allo scopo di rilevare quali sono furono le istanze culturali e le vicende personali che contribuirono a costituire il suo bagaglio di studioso «impegnato» nella riforma Gonella e nella rinascita pedagogica italiana post-idealista. Dall'altro lato, l'interesse di approfondire come e quanto Calò avesse effettivamente contribuito alla formulazione di una «terza via» al positivismo in crisi e all'avanzata del neoidealismo. O meglio, come e quanto Calò avesse tentato di proporre una teoresi filosofica e pedagogica alternativa a quella di Giovanni Gentile.

Calò dovette confrontarsi con Gentile fin dai suoi primi passi in campo accademico: nel 1907, appena nominato libero docente in Pedagogia al Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze, entrò in polemica con la «Critica» di Croce-Gentile scrivendo sulle pagine della «Cultura filosofica» di Francesco De Sarlo, venendo coinvolto nella più ampia diatriba fra due scuole filosofiche in battaglia per conquistare l'egemonia culturale in Italia. Negli anni successivi, dai dibattiti sulla riforma della scuola media alla proposta di una pedagogia come scienza dell'educazione, alla prima guerra mondiale e alle soluzioni prospettate per la scuola del dopoguerra, Calò non riuscì a fare a meno del confronto, seppure a distanza, con Gentile. Sebbene sostenesse come Gentile la superiorità culturale della scuola classica, i presupposti da cui partiva erano differenti, poiché non si richiamavano al primato dello spirito assoluto hegeliano, ma al primato del *lógos* come pensiero-parola, alla luce sia degli studi filologici seguiti con Girolamo Vitelli, sia della concezione di storia spirituale continua che risentiva del *verum et ipsum factum convertuntur* di Gian Battista Vico e della concezione di Pasquale Villari di una storia dell'umanità che incorpora e fissa per l'eternità le sue acquisizioni più preziose.

La medesima contrapposizione al neohegelismo fu alla base anche della sua pedagogia come scienza dell'educazione di ascendenze herbartiane proposta nel corso degli anni Dieci, fino a giungere, negli anni del conflitto, a sostenere la necessità di una riforma della scuola normale che ne incentivasse il carattere professionale (anziché umanistico). Il suo contestuale impegno per la diffusione di scuole popolari e di scuole professionali andava riletto in una prospettiva che tenesse conto sia delle istanze sociali e culturali fatte emergere dall'economista nazionalista Filippo Carli, sia dell'impegno per la scuola popolare dell'Unione Italiana dell'Educazione popolare di Turati e di Osimo, a cui era vicino.

Gli anni del dopoguerra furono per Calò anche gli anni della sua discesa in campo politico, come indipendente fra le fila dei combattenti pugliesi: Calò ebbe l'occasione di affinare nel consesso parlamentare alcune delle sue tesi in campo scolastico e di portare avanti un'opera di contrasto alla proposta di esame di Stato sostenuta da Croce, sia a livello parlamentare, sia a livello delle associazioni di insegnanti (per esempio, con la sua partecipazione al congresso FNISM di Napoli del 1920). Nel 1922 Calò divenne sottosegretario per le Antichità e le Belle Arti nel primo governo Facta, coronando, così, la sua carriera politica con un incarico che lo vide in prima linea nella difesa delle bellezze naturali e nel promuovere una riforma generale dell'insegnamento artistico.

Negli anni iniziali del Ventennio fascista il confronto con Gentile lo vide apparentemente «sconfitto», almeno nel frangente compreso fra l'attuazione della riforma della scuola e la minaccia di un'egemonia attualistica in campo pedagogico. Di fronte a tali prospettive, Calò intraprese una strada differente, finalizzata all'approfondimento degli studi nel campo della pedagogia (in cui riprese alcuni temi del Lombardo Radice post-gentiliano, fra cui l'attivismo pedagogico) e della storia della pedagogia. Quest'ultimo filone rientrava nell'attività di organizzazione culturale indipendente che Calò intraprese negli anni dal 1922 al 1927, quando fondò e diresse la collana «Biblioteca pedagogica» presso la casa editrice Sansoni. Negli stessi anni scrisse anche alcuni contributi storico-pedagogici per la «Rivista d'Italia».

L'originalità della proposta teoretica di Calò sulle soglie degli anni '30 era legata alla volontà di raggiungere un duplice obiettivo: valorizzare il movimento dell'attivismo e delle scuole nuove, come proposta alternativa alla scuola gentiliana, ed approfondire il tema dell'umanesimo come linea di continuità che congiungesse idealmente il

Rinascimento al Risorgimento e all'ormai incipiente processo di modernizzazione in corso negli anni '30. L'attivismo e l'umanesimo trovarono nel Calò cinquantenne un punto di convergenza nella valorizzazione della scuola di lavoro mutuata da Kerschensteiner, che gli permise di elaborare una posizione alternativa a quella di una scuola come mezzo di formazione dei quadri del Partito nazionale fascista, sostenuta da Bottai. Per Calò, la scuola di lavoro era l'espressione compiuta della *scholé*, cioè di una scuola che era nel contempo vita, perché metteva al centro l'uomo in quanto *homo faber*, che trovava la propria realizzazione nello svolgimento di un lavoro che assumeva il carattere di «servizio sociale». Calò non faceva coincidere la principale finalità della scuola di lavoro con l'addestramento all'esecuzione di un'attività produttiva, ma con la preparazione ad un agire professionale che assumesse i connotati di un compito morale e contemporaneamente civile. Queste puntualizzazioni gli consentirono di formulare una proposta pedagogica originale, che negli anni del secondo dopoguerra lo porterà ad avere una posizione di primo piano nella pedagogia italiana e ad avvicinarsi a quel gruppo di studiosi raccolto attorno all'Editrice la Scuola di Brescia, come Vittorino Chizzolini, Marco Agosti e Aldo Agazzi.

### **Alcune note metodologiche**

La ricostruzione storica del ruolo svolto da Calò nel panorama filosofico italiano fra il 1900 e il 1940 si è avvalsa, prevalentemente, dell'analisi dei suoi scritti e dei suoi interventi pubblici, a fronte della dispersione di buona parte della sua documentazione personale e della presenza di materiale archivistico frammentario proveniente da altri fondi. L'importanza accordata, in maniera particolare, ad alcuni episodi della sua biografia umana e culturale, come l'amicizia con Marino Moretti, la diatriba con Giovanni Gentile e la scuola crociana, la sua vicinanza al nazionalismo liberale e il suo impegno per la scuola durante la Grande Guerra, la discesa in campo politico come indipendente fra le fila dei combattenti e la battaglia contro l'esame di Stato, il pestaggio squadrista all'uscita dal processo Salvemini, la diatriba con padre Barbera e padre Rosa della «Civiltà Cattolica», il viaggio pedagogico in America Latina e la maturazione di una prospettiva di umanesimo cristiano, hanno contribuito a ricostruire la micro-storia di Calò e, attraverso di essa, ad approfondire alcuni «grandi nodi storici» della storia culturale, filosofica e politica italiana. Nel far questo si è cercato di

combinare l'uso di «fonti storiche ufficiali» con fonti «letterarie» e fonti «secondarie», affiancando ai documenti ufficiali (provenienti dal suo fascicolo personale di docente universitario conservato presso l'Archivio Centrale dello Stato<sup>1</sup> e dagli atti parlamentari della Camera dei Deputati), carteggi già editi appartenenti ad altri personaggi (il carteggio Moretti-Palazzeschi, il carteggio Croce-Gentile, il carteggio Amendola, il carteggio Salvemini, ecc.), carteggi inediti (quello fra Calò e i fratelli Angiolo e Adolfo Orvieto conservato presso l'Archivio Contemporaneo «A. Bonsanti» di Firenze<sup>2</sup>), narrazioni letterarie (come *Il libro dei sorprendenti vent'anni* di Marino Moretti, in cui compare un suo insolito ritratto giovanile, o *Le pistole d'Omero* di padre Ermenegildo Pistelli in cui viene ironizzato sulla sua professione pedagogica), e articoli apparsi sulle principali riviste dell'epoca. Grazie a questo lavoro di ricerca si è cercato di cogliere alcune delle sfaccettature del pensiero filosofico e pedagogico di Calò e di rileggerle nel più ampio contesto italiano, secondo un percorso finora poco vagliato.

A partire da tali premesse metodologiche, la ricerca si è svolta come attività di raccolta bibliografica, analisi ed interpretazione che ha intrecciato storia della pedagogia, storia della filosofia, storia della cultura e storia politica, per far emergere la complessità di una biografia che da posizioni critiche nei confronti del neoidealismo è andata avvicinandosi alla «pedagogia cristianamente ispirata»<sup>3</sup>, fino a riconoscersi in essa negli anni '50. Nel corso del lavoro si è cercato, infatti, di trovare possibili riscontri alla definizione di «cristiano pedagogista»<sup>4</sup>, con cui Calò qualificò se stesso negli anni della tarda maturità, per via dell'elaborazione di istanze pedagogiche e antropologiche in una prospettiva in cui la fede religiosa era stata messa «tra parentesi», non anteponeandola alla ricerca scientifica. Complessivamente, è emersa una riflessione nella quale si è tentato di delineare i caratteri principali di un percorso umano e scientifico, che ha ricoperto un quarantennio di vita accademica e quattro decenni di storia italiana.

---

<sup>1</sup> Il fondo è stato qui denominato: ACS, Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione generale Istruzione Superiore, Personale, III versamento, fascicolo «Giovanni Calò»

<sup>2</sup> Il fondo è stato qui denominato: Fondo «Angiolo, Adolfo e Laura Orvieto», Archivio Contemporaneo «A. Bonsanti» di Firenze

<sup>3</sup> G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana (XIX e XX secolo)*, La Scuola, Brescia 2001, p. 6

<sup>4</sup> Cfr. Id., *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 238-239



## PARTE PRIMA: GLI ANNI DELLA FORMAZIONE

### Cap. 1 Il giovane Calò nella Firenze di inizio '900

#### 1.1 Un pugliese al Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze

Nell'Italia umbertina che si stava avviando gradualmente a superare la crisi di fine secolo, Firenze era la meta ambita di numerosi giovani nati a ridosso del 1880, una nuova generazione che avrebbe assunto un ruolo da protagonista negli anni a seguire, culminato per alcuni nel sacrificio militare nella prima guerra mondiale. Firenze, luogo di incontro e di scontro fra correnti culturali differenti, stava vedendo nascere diverse «avanguardie» letterarie ed artistiche, che con le loro riviste segnarono l'avvio di una nuova epoca. Giovanni Papini, Giuseppe Prezzolini, Scipio Slataper, Giosué Borsi, Renato Serra, Marino Moretti, Aldo Palazzeschi erano i nomi di alcuni di quei giovani, che a Firenze incrociarono, in maniera più o meno diretta, il percorso di un «avventurato figlio del Tavoliere»<sup>1</sup>.

Era il 3 novembre 1900 e uno studente pugliese, di nome Giovanni Calò, sedeva nell'aula magna del Regio Istituto di Piazza S. Marco, ad ascoltare il discorso di inaugurazione dell'anno accademico tenuto da Ernesto Giacomo Parodi<sup>2</sup>, docente di grammatica comparata. Quel giovane, «ancora un po' incolto, vestito male, talvolta timido, talvolta saccente»<sup>3</sup>, era una matricola del corso di Filosofia presso la sezione di Filosofia e Filologia, ma di lì a poco sarebbe divenuto uno dei migliori allievi di Francesco De Sarlo, appena giunto a Firenze come docente straordinario di Filosofia teoretica, sulla cattedra che era stata di Augusto Conti. Calò non aveva ancora compiuto diciotto anni, e compensava la piccola statura con uno «scilinguagnolo senza pari». Era nato a Francavilla Fontana, in provincia di Brindisi, il 24 dicembre del 1882, in una famiglia della media borghesia locale: il padre Torquato era segretario comunale, mentre la madre Teodora Argentina apparteneva ad un ramo cadetto dei baroni

---

<sup>1</sup> Secondo l'appellativo con cui Marino Moretti definì Calò ne *Il libro dei sorprendenti vent'anni* (1931)

<sup>2</sup> Cfr. Regio Istituto di Studi Superiori Pratici e di Perfezionamento di Firenze, *Annuario per l'Anno Accademico 1900-1901*, Tip. Galletti e Cocci, Firenze 1901, p. 8

<sup>3</sup> M. Moretti, *Il libro dei sorprendenti vent'anni*, [1931], Mondadori, Milano 1955, p. 135

Argentina. Giovanni era il secondo di sette figli<sup>4</sup>, e fin da piccolo aveva mostrato doti intellettuali non comuni. Finite le scuole elementari, si era iscritto al ginnasio e aveva poi continuato gli studi liceali sempre a Francavilla, presso il liceo classico comunale «Principi Imperiali»<sup>5</sup>, istituito originariamente dai padri Scolopi nel 1862. Per un giovane promettente come Calò, alla soglia del diploma liceale, non rimaneva altro che tentare di vincere una borsa di studio in qualche ateneo più a Nord, e lasciare la terra natale, quella Francavilla Fontana<sup>6</sup> che era una tipica *rural town* della Terra d'Otranto, a metà strada fra i centri di Brindisi, Lecce e Taranto.

Giovanni fu fortunato, perché vinse una borsa di studio che gli avrebbe consentito di frequentare uno degli atenei più prestigiosi dell'Italia di inizio '900, quel Regio Istituto di Firenze che, grazie al «[...] carattere avanzato che vi aveva assunto la cultura positivista, [era diventato] un vivo ed attivo centro culturale – forse il più attivo, con quello napoletano – sollecitando il dibattito e la polemica intorno ai fondamenti reali della cultura positivista»<sup>7</sup>. Fondato per iniziativa di Cosimo Ridolfi il 22 dicembre 1859, il Regio Istituto di Studi Superiori rappresentò per Firenze e per l'intera Toscana un punto di riferimento per superare i rischi di «provincializzazione» della Toscana e, nel contempo, per farne un «[...] centro importante di attrazione per le forze migliori che operavano in Italia per il rinnovamento della cultura umanistica e scientifica in direzione europea, alla luce della nuova filosofia “positiva” affermatasi anche in Italia [...]»<sup>8</sup>. Per queste sue caratteristiche, il Regio Istituto rappresentò un polo attrattivo per docenti e studenti provenienti da tutta Italia e non solo; particolarmente fecondo fu il

---

<sup>4</sup> Gli altri figli della famiglia Calò-Argentina erano Vincenzo, primogenito morto in età giovanile, Rosa, Luisa, Michelina, Raffaella e Maria (cfr. G. Elia, C. Laneve, *Pedagogia e scuola in Giovanni Calò*, Schena editore, Fasano 1987, p. 11)

<sup>5</sup> La scuola classica di Francavilla Fontana nacque per volontà espressa nel testamento dal principe Imperiali di Francavilla (1647-1678), grazie al quale i padri Scolopi aprirono una scuola umanistica nel 1682 e la tennero sino al 1866. In seguito alla soppressione delle Scuole Pie, il comune diede vita ad un ginnasio-liceo comunale intitolato al “Principe Imperiali”

<sup>6</sup> Nel censimento del 1881, Francavilla Fontana risultava avere 16436 abitanti, e tra le attività economiche prevalenti vi era soprattutto il bracciantato, benché ci fosse anche una fiorente attività commerciale, favorita dalla sua posizione territoriale strategica (cfr. D. Borri, *Lo spazio polarizzato: dinamiche territoriali in Puglia (1880-1930)*, in L. Masella, B. Salvemini (a cura di), *Storia d'Italia. Le regioni dall'Unità ad oggi. La Puglia*, Einaudi, Torino 1989, pp. 481-518)

<sup>7</sup> G. Luti, *Le riviste e i movimenti letterari*, in Id., *Introduzione alla letteratura italiana del Novecento*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1985, p. 114. Si vedano anche: E. Garin, *L'Istituto di Studi Superiori di Firenze (cento anni dopo)*, in Id., *La cultura italiana tra '800 e '900*, Laterza, Bari 1962, pp. 29-76; M. Ciliberto, *La filosofia tra Pisa e Firenze*, in P. Rossi, C. A. Viano (a cura di), *Le città filosofiche. Per una geografia della cultura filosofica italiana del Novecento*, Il Mulino, Bologna 2004, pp. 223-264

<sup>8</sup> G. Luti, *Le riviste e i movimenti letterari*, in Id., *Introduzione alla letteratura italiana del Novecento*, cit., p. 114

periodo in cui giunse Giovanni Calò, perché, grazie alla guida di Pasquale Villari, venne accentuato il suo carattere di scuola di formazione dei «quadri della nuova cultura nazionale». Gli studenti iscritti al biennio comune ai corsi di Lettere e Filosofia frequentavano lezioni di Letteratura italiana (tenute da Guido Mazzoni), Lingua latina e lingua greca (insegnate da Nicolò Festa), Letteratura latina (con Felice Ramorino), Letteratura greca (Girolamo Vitelli), Storia moderna (Pasquale Villari), Filosofia teoretica (Francesco De Sarlo), Geografia (Carlo Puini), Storia antica (Achille Coen) e Grammatica comparata (Ernesto Giacomo Parodi). Vi era anche la possibilità di seguire corsi liberi con effetti legali, che spaziavano dalle lingue e culture orientali (Ebraico biblico, Assiriologia, Egittologia), alla Paleografia greca e latina, fino a giungere alla Filosofia morale (tenuta in quel periodo da Giuseppe Tarozzi)<sup>9</sup>.

I giovani che frequentavano le aule di Piazza S. Marco non avevano a che fare solamente con gli studi classici, ma dovevano confrontarsi in prima persona con gli avvenimenti che stava vivendo in quel periodo Firenze. La città toscana «[...] avvertì come poche, in Italia, la “svolta liberale” dello statista piemontese; quasi sopita in un lungo letargo, in una sorta di immobilismo politico, economico e sociale, che faceva apparire la Firenze di fine secolo non molto diversa dalla città che – dopo i sogni di elefantiasi degli anni della capitale – si era adattata, o rassegnata, ad un ruolo secondario nella vita del paese. Guidata dai longevi amici di Ricasoli, come i Cambray-Digny e i Torrigiani, controllata dalla aristocrazia terriera, dai grandi feudatari, la linea politica dei responsabili della città aveva seguito una direttiva costante: la difesa dell’ordine ad ogni costo, nel più intransigente spirito conservatore; attuando, se necessario, una politica decisamente reazionaria»<sup>10</sup>. Calò si stava preparando all’esame di licenza, quando Firenze visse sei giorni di sommossa iniziati con lo sciopero del 29 agosto 1902, proclamato in seguito al licenziamento, per scelta degli organi camerali del lavoro, di ventidue operai della Pignone. In tale occasione, i fiorentini sperimentarono lo *shock* per la paralisi provocata dalle proteste sindacali, e la reazione del governo all’insegna del

---

<sup>9</sup> Cfr. Regio Istituto di Studi Superiori Pratici e di Perfezionamento di Firenze, *Annuario per l’Anno Accademico 1900-1901*, cit., pp. 58-59; Id., *Annuario per l’Anno Accademico 1901-1902*, Tip. Galletti e Cocci, Firenze 1902, pp. 58-59

<sup>10</sup> Anonimo fiorentino [Cosimo Ceccuti], *Firenze giolittiana. Fra cronaca e storia*, Casa editrice Bonechi, Firenze 1976, p. 23. La politica reazionaria di cui scrive Ceccuti fa riferimento alla strategia scaturita dall’alleanza fra i liberali toscani e il fronte monarchico, che diedero il loro appoggio al governo Pelloux, in occasione della crisi economica, politica e sociale di fine ‘800, e del «pericolo rosso» fomentato dal primo sciopero nazionale del 1898. Sulla storia fiorentina si veda anche: G. Spadolini, *Firenze fra ‘800 e ‘900*, Le Monnier, Firenze 1984

nuovo corso giolittiano, improntato al mantenimento da parte dello Stato di una posizione di neutralità di fronte ai conflitti di lavoro, lasciando la loro risoluzione nelle mani dei diretti interessati, e assicurando il mantenimento dell'ordine pubblico e la mediazione fra le parti coinvolte<sup>11</sup>.

Nell'ottobre 1902, Calò conseguì il diploma di licenza<sup>12</sup> a pieni voti e *cum laude*, presentando una tesi di carattere storico-letterario su *Filippo Villani e il "liber de origine civitatis florentiae et eiusdem famosis civibus"*<sup>13</sup>. La commissione, composta da Guido Mazzoni, Pio Rajna, Alberto Del Vecchio ed Enrico Rostagno, diede parere favorevole alla pubblicazione del testo, che avvenne nel 1904 nella collana «Indagini di storia letteraria e artistica» diretta da Guido Mazzoni per l'editore Cappelli di Rocca S. Casciano<sup>14</sup>. Il libro era suddiviso in tre parti, dedicate, rispettivamente, alla vita di Filippo Villani, all'opera (in particolare la *De origine civitatis Florentiae et eiusdem famosis civibus*), al volgarizzamento (da Calò inteso come rifacimento) e alla fortuna delle *Vite* scritte da Villani e contenute nella seconda parte del trattato *De origine civitatis Florentiae*. La recensione che ne fece Arnaldo della Torre, per conto della «Rassegna bibliografica della letteratura italiana», definì il lavoro di Calò «[...] interessante ed utile, per quanto sia da deplorare che punti di capitale importanza, come le date della nascita e della morte del Villani, restino ancora a dilucidare. Il giovane autore vi dimostra abbastanza compiuta informazione, quantunque di certi libri di consultazione generale anzi di divulgazione potesse, se non nel raccogliere i materiali nel suo lavoro, almeno nello stenderne la redazione definitiva, fare a meno, e nessuno certamente gliene avrebbe mosso rimprovero; ma, quel che più importa, vi dimostra buone qualità di critico»<sup>15</sup>.

---

<sup>11</sup> Cfr. E. Gentile, *Le origini dell'Italia contemporanea. L'età giolittiana*, Laterza, Bari 2003, p. 26. Sulle medesime questioni si vedano i seguenti studi: G. Candeloro, *La crisi di fine secolo e l'età giolittiana*, Feltrinelli, Milano 1974; G. Carocci, *Giolitti e l'età giolittiana*, Einaudi, Torino 1961; E. Gentile, *L'Italia giolittiana: la storia e la critica*, Laterza, Bari 1977; Id., *L'Italia giolittiana, 1899-1914*, Il Mulino, Bologna 1990; G. Spadolini, *Il mondo di Giolitti*, Le Monnier, Firenze 1969; Id., *Giolitti: un'epoca*, Longanesi, Milano 1985

<sup>12</sup> Cfr. Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze, *Annuario per l'Anno Accademico 1902-1903*, Tip. Galletti e Cocci, Firenze 1903, voce esiti esami diploma di licenza A.A. 1901-1902

<sup>13</sup> G. Calò, *Filippo Villani e il "liber de origine civitatis florentiae et eiusdem famosis civibus"*, Licinio Cappelli editore, Rocca S. Casciano 1904

<sup>14</sup> Cfr. A. della Torre, recensione a G. Calò, *Filippo Villani e il "liber de origine civitatis florentiae et eiusdem famosis civibus"*, Licinio Cappelli editore, Rocca S. Casciano 1904, in «Rassegna bibliografica della letteratura italiana», nn. 6-7-8, a. XIII, giugno-luglio-agosto 1905, pp. 151-156. La rivista era diretta da Alessandro d'Ancona e Francesco Flamini

<sup>15</sup> *Ivi*, p. 155

Dopo la tesi su Villani, Calò intraprese un successivo biennio di studi, finalizzato al conseguimento della laurea in Filosofia; il percorso di studi prevedeva, al terzo anno, esami di Letteratura greca con Girolamo Vitelli, di Filosofia teoretica con Francesco De Sarlo, di Storia della filosofia con Felice Tocco e di Letteratura italiana con Guido Mazzoni<sup>16</sup>. Il quarto anno era dedicato alla Storia della filosofia (Felice Tocco), alla Pedagogia (Felice Tocco), alla Filosofia morale (Francesco De Sarlo), più un corso di Fisiologia o di Scienze naturali a libera scelta degli studenti<sup>17</sup>. Fu in quel periodo, il giovane pugliese iniziò a frequentare il gruppo di ricerca avviato da Francesco De Sarlo, che proprio nel 1903 aprì il primo laboratorio di Psicologia sperimentale presso una Facoltà di Lettere, grazie all'appoggio dei colleghi Pasquale Villari e Felice Tocco. Giovanni Calò fu uno dei primi allievi di De Sarlo, insieme ad altri giovani che in quel primo decennio del '900 si stavano formando a Firenze, come Antonio Aliotta, Eustachio Paolo Lamanna ed Enzo Bonaventura, per citare solo alcuni dei futuri nomi dell'accademia italiana.

La collaborazione con De Sarlo consentì a Calò di approfondire anche il suo rapporto di discepolato con Felice Tocco, docente di Storia della filosofia, che fu inizialmente allievo di Bertrando Spaventa per poi passare, con Francesco Fiorentino, allo studio del neokantismo, di cui divenne uno dei maggiori esponenti in Italia. Grazie alla conoscenza diretta di tre lingue straniere (tedesco, inglese e francese), Tocco ebbe modo di accedere per via diretta alla produzione filosofica europea dell'epoca, come è possibile evincere fin dai suoi studi sulla psicologia e sulla filosofia di Herbart, compiuti in preparazione degli *Studi sul positivismo* (pubblicati dalla «Rivista contemporanea» nel 1869). L'attenzione al dibattito filosofico internazionale e la lettura di opere originali in lingua straniera fecero di Calò uno dei migliori allievi di Tocco, poiché, seppe assimilare «[...] con profondità la sua visione di storiografia come comprensione del mondo spirituale attraverso la critica filologica»<sup>18</sup>, alternativa a quella

---

<sup>16</sup> Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze, *Annuario per l'Anno Accademico 1902-1903*, cit., pp. 58-59

<sup>17</sup> Id., *Annuario per l'Anno Accademico 1903-1904*, Tip. Galletti e Cocci, Firenze 1904, pp. 58-59

<sup>18</sup> L. Malusa, *La storiografia filosofica italiana nella seconda metà dell'Ottocento*, vol. 1, *Tra positivismo e neokantismo*, Marzorati, Milano 1977, p. 393, nota n. 509. Si tratta di un *modus operandi* rinvenibile, per esempio, negli studi che Tocco dedicò alla storia dei movimenti religiosi, quale «zona intermedia e contermina fra speculazione filosofica e concretezza dei fatti storici». Con queste precisazioni, sia Calò sia Malusa superavano l'accusa mossa da Gentile a Fiorentino e a Tocco di proporre una storiografia filosofica «oggettiva» o «pura» ridotta a filologia, sottolineando come l'originalità di Tocco andasse individuata nell'elaborazione di una prospettiva storiografica alternativa a quella neoidealista (cfr. G.

neoidealistica. Tocco ebbe un ruolo rilevante anche negli esordi filosofici di Calò, per via della sua rete di contatti a livello nazionale, favorita dalla sua partecipazione a vari organismi, come l'Accademia delle scienze morali e politiche di Napoli (di cui era presidente l'amico Filippo Masci), l'Istituto Lombardo di Scienze e lettere e la Società dantesca italiana. Non va, inoltre, dimenticato che Tocco era incaricato dell'insegnamento della Pedagogia a Firenze fin dal 1892, sia nei corsi della Facoltà di Lettere e Filosofia, sia nella Scuola di Magistero.

Un altro docente che Calò frequentò nei suoi anni di formazione fu Girolamo Vitelli, ordinario di Filologia, che insieme a i colleghi Ramorino, Rajna, Rostagno, Franchetti e Pistelli aveva fondato nell'aprile 1897 la *Società Italiana per la diffusione e l'incoraggiamento degli studi classici*<sup>19</sup>, a cui si iscrisse anche il giovane pugliese. La *Società Italiana* di Vitelli si proponeva di divulgare la cultura classica fra persone colte che non riuscivano ad incontrarla nell'esercizio della loro professione, di difendere l'insegnamento delle lingue classiche nel ginnasio-liceo e di promuovere la ricerca scientifica in campo filologico, linguistico, storico ed archeologico. L'organo informativo della Società era il bollettino «Atene e Roma» (pubblicato dal gennaio 1898), a cui partecipò con alcuni suoi contributi anche Giovanni Calò negli anni del dibattito sulla riforma della scuola media. Grazie alla vicinanza al gruppo di Vitelli e all'amicizia con padre Ermenegildo Pistelli, Calò ebbe la possibilità di sviluppare e raffinare il suo interesse per il mondo classico e di entrare in contatto con il circolo culturale dei fratelli Angiolo e Adolfo Orvieto, riunito attorno al quindicinale «Il Marzocco». La famiglia Orvieto e il «Marzocco» rappresentarono un binomio che segnò la storia culturale della Firenze primonovecentesca, poiché essi interpretarono la loro attività di organizzatori di cultura nella prospettiva delle nuove funzioni di cui era stata rivestita la figura dell'intellettuale in seguito ai mutamenti conseguiti allo sviluppo economico e sociale dell'età giolittiana. Nella sua lotta al socialismo e al positivismo, «Il Marzocco» della gestione Orvieto offrì al «letterato» uno spazio autonomo di

---

Calò, *Gli studi di storia religiosa del Tocco*, in «Cultura filosofica», nn. 5-6, a. V, 1911, p. 483). Sulle critiche di Gentile a Tocco si rimanda a: G. Gentile, *Le origini della filosofia contemporanea in Italia*, vol. III/1, Principato, Messina 1921; Id., *Storia della filosofia italiana*, [1930], vol. II, Sansoni, Firenze 1969, pp. 461-475

<sup>19</sup> Cfr. N. Terzaghi, *La filologia classica a Firenze al principio del secolo XX*, in T. Tosi, *Scritti di filologia e di archeologia*, Le Monnier, Firenze 1957, pp. V-XXXIII; A. Alberti, *Classicismo e filologia. La politica culturale di «Atene e Roma», 1897-1916*, in «Atti e Memorie dell'Accademia Toscana di Scienze e Lettere «La Colombaria»», vol. III, a. XXXV, 1985, pp. 259-302

elaborazione culturale, che fuoriusciva dagli schemi tradizionali dell'intellettuale romantico e dello stile retorico, venendo incontro alle nuove condizioni economiche e sociali che fecero della borghesia fiorentina un attore culturale a livello nazionale. Nato nel 1896 come rivista di cultura ed arte di matrice simbolista<sup>20</sup>, «Il Marzocco» veicolò una proposta editoriale caratterizzata da «una profonda e sostanziale relazione dell'Arte con la Vita e quindi con la religione e con la morale, con l'educazione e con la politica, con la scienza e con le condizioni e i problemi sociali tutti quanti»<sup>21</sup>. Il clima di rinnovamento spirituale venutosi a creare attorno alla rivista favorì la collaborazione di letterati, filosofi e artisti, che contribuì a «incrementare il nascente rapporto tra i circoli più attivi della cultura militante fiorentina e la cultura ufficiale espressa dal mondo accademico e in particolare dall'Istituto di Studi Superiori»<sup>22</sup>. L'appartenenza di Calò al *milieu* degli Orvieto e la sua collaborazione pluriennale alla rivista rientravano in quel rapporto di interconnessione fra il mondo intellettuale (accademico e non) e la classe dirigente<sup>23</sup>, promosso da una rivista che aveva come scopi prioritari la ricerca di una corrispondenza fra il dibattito teorico e l'azione politico-culturale<sup>24</sup>, ma anche di una linea di continuità fra la nuova generazione dei nati negli anni Ottanta e la vecchia generazione (il cui emblema era Pasquale Villari).

---

<sup>20</sup> Sui primi anni de «Il Marzocco» si rimanda al volume di R. Contarino, *Il primo Marzocco*, Patron, Bologna 1982, in cui viene precisata la finalità originaria del periodico, legata alla diffusione di una tendenza estetizzante centrata sul culto della forma e del bello in contrapposizione all'accademismo erudito. Non va del resto dimenticato che nella scelta del nome della rivista e nella stesura del suo manifesto culturale ha pesato il ruolo di Gabriele D'Annunzio. Sugli anni della direzione di Adolfo Orvieto, dal 1901 al 1932, vanno visti C. Del Vivo (a cura di), «Il Marzocco». *Carteggi e cronache tra Ottocento e avanguardie (1887-1913)*, Olschki, Firenze 1985 e anche il catalogo dell'omonima mostra organizzata a Firenze nel 1983. Utile è anche il saggio di G. Luti, *Gli anni del «Marzocco»*, pubblicato G. Luti, *Momenti della cultura fiorentina tra Ottocento e Novecento*, Le Lettere, Firenze 1987

<sup>21</sup> S. Ferrone, *La direzione di Adolfo Orvieto (1900-1908)*, in C. Del Vivo (a cura di), «Il Marzocco». *Carteggi e cronache tra Ottocento e avanguardie (1887-1913)*, Olschki, Firenze 1985, p. 273

<sup>22</sup> G. Luti, *Momenti della cultura fiorentina tra Ottocento e Novecento*, op. cit., p. 23

<sup>23</sup> Si veda, a tal proposito, quanto scritto da Prezzolini sulla rivista degli Orvieto ne «La Voce» del 1° luglio 1909. Secondo Prezzolini, la mediocrità, la mondanità e l'impronta giornalistica del «Marzocco» rischiano di ridurlo ad un'appendice letteraria della «Nazione» o a un settimanale letterario del «Corriere della Sera». La sua condizione di periodico «da salotto» risente anche della «inchinevole soverchia verso i professori del Regio Istituto di Studi Superiori e in generale verso ogni persona universitaria, titolata, riconosciuta», come dimostrato dal caso di Felice Tocco, di cui sono state pubblicate la recensione di un suo libro sottoforma di *réclame* e una lettera personale in cui spiega le sue origini nobili. Si tratta di episodi che confermerebbero l'abitudine del «Marzocco» a parlare di cose personali (cfr. G. Prezzolini, *Il Marzocco*, III, in «La Voce», n. 29, a. I, 1° luglio 1909, pp. 118-119)

<sup>24</sup> L'essenza politica e il principio dominante del successo della rivista degli Orvieto risiedono, a dire di Silvano Ferrone, nel suo carattere di lievito di opinione pubblica, che ha toccato l'apice in età giolittiana, ma è venuto gradualmente a perdersi a causa dell'affermarsi delle idee sempre più radicali del nazionalismo, della tragedia della guerra, dell'estremizzazione della vita sociale e politica dei primi anni '20, fino all'avvento del fascismo (cfr. S. Ferrone, *La direzione di Adolfo Orvieto*, in C. Del Vivo (a cura di), «Il Marzocco». *Carteggi e cronache tra Ottocento e avanguardie (1887-1913)*, cit., p. 279)

## 1.2 I «sorprendenti vent'anni» vissuti con l'amico Marino Moretti

Il giovane Calò, vicino al «Marzocco» ma lontano dalle avanguardie di Papini e Prezzolini, era coinquilino ed amico di Marino Moretti<sup>25</sup>, poeta in erba, romagnolo, che stava vivendo i suoi «sorprendenti vent'anni» in via Laura a Firenze, frequentando la Scuola di Recitazione di Luigi Rasi<sup>26</sup>. Calò, Moretti e un altro ragazzo, di nome

---

<sup>25</sup> Moretti giunse a Firenze dalla natia Cesenatico nel novembre 1902, a soli diciassette anni, per frequentare la scuola di recitazione di Luigi Rasi, dove ebbe modo di conoscere Aldo Giurlani (in arte Palazzeschi), che divenne l'amico di una vita. Entrambi i giovani avevano interrotto gli studi secondari; in particolare, Moretti non aveva ottenuto la licenza ginnasiale, per scarso profitto e perché stanco della scuola classica e interessato a imparare a «recitare», in una città che pullulava di iniziative culturali di vario genere. Ben presto, Marino e Aldo si resero conto che la recitazione non era fatta per loro, e, come tanti altri giovani della Firenze di inizio '900, iniziarono a scrivere versi e a sognare di poterli pubblicare su riviste prestigiose come «Il Marzocco». Moretti rimase a Firenze grazie all'interessamento di Rasi, che trovò al giovane di Cesenatico un impiego da segretario nella redazione del suo *Dizionario dei Comici Italiani*. Se Marino e Aldo lasciarono ben presto la recitazione, delusi da una scuola che richiamava «poveri filodrammatici» che non avrebbero mai potuto entrare in arte, occorre però ricordare che la scuola del Rasi fu frequentata anche da Gabriellino (figlio di Gabriele D'Annunzio) e ebbe la visita della «divina Eleonora» (Duse), che all'epoca abitava vicino alla Capponcina di D'Annunzio sulle colline di Firenze

<sup>26</sup> Per ricostruire il ruolo culturale di Luigi Rasi nel panorama artistico e culturale di inizio '900, si rimanda alla commemorazione che Giovanni Calò tenne il 20 giugno 1924 a Firenze, in occasione dell'inaugurazione di una lapide in memoria di Rasi nell'atrio dell'edificio che fu sede della sua Scuola di Recitazione (cfr. G. Calò, *Un maestro di dizione e d'arte drammatica: Luigi Rasi*, in «Nuova Antologia», vol. 316, a. LIX, 1° dicembre 1924, pp. 315-320, ripubblicato in Id., *Dottrine e opere nella storia dell'educazione. Profeti, critici, costruttori, maestri*, Carabba, Lanciano 1932, pp. 315-322, qui citato). L'idea di questo gesto commemorativo era venuta a Calò quando aveva ricoperto l'incarico di Sottosegretario di Stato per le Antichità e le Belle Arti nel primo ministero Facta (1922), per ricordare uno studioso e un maestro con cui visse, «forse come nessun altro, per molti anni, in familiare dimestichezza e in intimità d'affetto». A trent'anni, nel 1881, Rasi fondò la Scuola di Recitazione in via Laura a Firenze, dopo aver svolto varie esperienze artistiche, presso la Compagnia Sadowski di Cesare Rossi, presso quella di Luigi Monti e presso quella di Luigi Pietroboni. «Se Luigi Rasi poté vantarsi d'aver dato alla scena attori come Teresa Franchini, Amerigo Guasti, Annibale Ninchi, per non dir d'altri, non è in fondo questo, se pur grande, il suo merito maggiore e più vero: è nell'essersi fatto a generazioni di attori, di dicitori, di studiosi, di amanti dell'arte o anche soltanto d'un'educazione compiuta, maestro di verità e d'onestà artistica, di correttezza e di sobria eleganza nel dire, nel porgere, nell'interpretare [...] di amore alla cultura e di sincera ricerca del perfezionamento interiore» (cfr. G. Calò, *Un maestro di dizione e d'arte drammatica: Luigi Rasi*, in Id., *Dottrine e opere nella storia dell'educazione. Profeti, critici, costruttori, maestri, cit.*, p. 317). A queste doti di maestro, Rasi accostava anche quelle di cultore di studi umanistici, intrapresi da autodidatta, che lo condussero a studiare Catullo e a farne traduzioni elogiate da Rapisardi e da Trezza. Si dilettò anche nel campo poetico, scrivendo versi con metro barbaro, giudicati «di squisita fattura» anche da Carducci. Negli anni della maturità, Rasi si dedicò a ricostruire la storia del teatro italiano, con la redazione di un *Dizionario dei Comici Italiani*. «Nella memoria di chi lo conobbe rimane incancellabile la figura di lui, con quella sua rude e simpatica franchezza romagnola, rotta ogni tanto da strane timidità mal dissimulate, con quella sua prontezza ad amare di cuore, con quella sua aperta cordialità che pareva andasse incontro all'affetto e solleccitarlo, con quella perenne freschezza giovanile di spirito, corrispondente all'agile vigoria del corpo, che aveva talvolta scatti di esuberanza e di festività quasi fanciullesche, e che gli faceva amare la vita e il lavoro e credere nel progresso e guardare sempre all'avvenire e non averne paura e non rimpiangere mai il passato, con quella bontà che lo faceva credere nel bene e nella bontà altrui e compatire alle altrui debolezze e alle altrui miserie, con quella natura entusiastica e generosa che si accendeva per le cose belle e palpitava per le sorti della sua patria» (cfr. G.



Michelino Capuzzo, alloggiavano a pigione presso la casa di due coniugi benestanti, situata anch'essa in via Laura, come ricordato da Moretti nel suo romanzo autobiografico *Il libro dei sorprendenti vent'anni*. Al tempo della narrazione, Calò stava concludendo la sua tesi di laurea in filosofia e, come tanti altri giovani della sua età, viveva i primi innamoramenti ed apprezzava la poesia carducciana. La famiglia che li ospitava aveva messo a loro disposizione un contesto culturale, economico e sociale di rilievo. «Quella non era una pensione, quella era una casa signorile, quasi d'artisti, dove non si parlava che di cose belle, libri antichi, libri moderni, musica, quadri, commedie, e le personalità di passaggio a Firenze vi facevano una capatina ammirando una collezione di libri rari e di stampe di pregio. Avevamo tutti i giorni la mensa immacolata, scintillante, fiorita. Merletti, fiori, posate d'argento. [...] Forse i nostri genitori putativi s'interessavano a noi e al nostro avvenire e ci dirozzavano perché sapevano che avremmo dovuto essere grandi»<sup>27</sup>.

Zvanì (o Zvanòla<sup>28</sup>), come veniva chiamato affettuosamente Calò ricalcando il nomignolo dell'amato Pascoli, rappresentava per Moretti il modello di giovane «rispettabile», cioè ben avviato nel percorso di realizzazione personale, sociale e professionale. Calò, ai suoi occhi, non sarebbe mai apparso né come uno «spostato», né tantomeno come un «fallito», bensì come un giovane con un futuro roseo, prefigurato dalla volontà di mettere il suo ingegno al servizio dell'attività accademica.

«Zvanòla, come lo chiamavo, il filosofo, il maggiore dei tre, era anche quello che suscitava le maggiori speranze, non perché studiasse filosofia, di cui s'aveva una specie d'orrore tanta era la sicurezza di non capirci un bel nulla, ma perché il suo stato di servizio di studente universitario, in verità brillantissimo, e i suoi primi guadagni di professorino privato sembravano tappe napoleoniche a noi. E poi questo ragazzo vivo, intelligente e facondo aveva il dono, che a me era stato negato, dello scilinguagnolo sciolto, cioè sapeva tutto, s'interessava a tutto, parlava di tutto, con una sicurezza, un acume, una specie di prepotenza, che sulle prime forse irritava, ma poi disarmava, piaceva. Felice natura! Avventurato figlio del Tavoliere! Ora preparava la tesi: la tesi e

---

Calò, *Un maestro di dizione e d'arte drammatica: Luigi Rasi*, Id., *Dottrine e opere nella storia dell'educazione. Profeti, critici, costruttori, maestri*, cit., pp. 321-322)

<sup>27</sup> M. Moretti, *Il libro dei sorprendenti vent'anni*, cit., pp. 134-135

<sup>28</sup> Zvanì (o Zvanòla) sono nomignoli dialettali emiliani divenuti famosi grazie a Giovanni (Giovannino) Pascoli. Sono stati traslati da Moretti per indicare l'amico Giovanni (Giovannino) Calò, allo scopo di indicare la valenza affettiva del legame con Calò (simile a quello con Pascoli), ma anche un modo canzonatorio per ricordare la bassa statura del giovane Calò

poi la sottotesi<sup>29</sup>! E come avrebbe discusse, tesi e sottotesi, con le incipienti qualità d'oratore! Noi vedevamo ormai chiaro nel suo destino: professore d'Università a venticinque anni e poi deputato. Il suo paese aspettava con ansia ch'egli avesse l'età, per eleggerlo. E una volta deputato, Zvanôla, sarebbe, dopo qualche anno, ministro. Bella scoperta! Ministro della Pubblica Istruzione!»<sup>30</sup>.

Da queste parole emergono i sentimenti di amicizia e di ammirazione provati da Moretti per Calò, ma anche una sorta di «complesso di inferiorità», che egli viveva quando si confrontava con le conquiste maturate da Calò: il successo universitario, i primi guadagni, le competenze comunicative, l'ingegno, tutti elementi che il giovane Marino considerò punti di forza dell'amico pugliese, anche nel narrare le sue conquiste amorose (non sempre a lieto fine) in due episodi de *Il libro dei sorprendenti vent'anni*. Il primo ebbe come scenario via Laura e per la precisione lo studio di Calò che dava dirimpetto alla finestra di una sartina «cucitrice di bianco», di origini ebraiche, che amoreggiava con lo studente pugliese attraverso un gioco di sguardi. «Il mio amico studiava filosofia e alzava di continuo la testa da quei suoi libroni quasi sempre tedeschi facendo dei segni. Sapevo benissimo che gli appuntamenti amorosi si danno così, complice Kant o Fichte o il pragmatismo. “Al giardino d'Azeglio”, dicevano quei segni fin troppo intelligenti. “Al Giardino d'Azeglio, alle cinque”. Il Giardino d'Azeglio era a pochi passi e ci si faceva soltanto all'amore, come alla finestra che dà sulla strada»<sup>31</sup>. Moretti, incuriosito dalla vicenda, si avvicinò un giorno alla scrivania di Zvanì e diede un'occhiata ai libri tedeschi di filosofia che stava leggendo, in particolare *Così parlò Zarathustra* di Nietzsche. Il dettaglio venne raccontato allo scopo di dimostrare che, nonostante la *forma mentis* impressa dagli studi di carattere filosofico (per Moretti incomprensibili, così come il profetare di Zarathustra), l'innamoramento avesse suscitato in Calò «il fantasma della poesia», nella fattispecie la poesia carducciana, che recitava alla giovane amante nel giardino d'Azeglio. «Passa la nave sua con vele nere, la barca in lutto dell'innamorato, di questo stravagante innamorato che ha in petto una ferita di dolore: e lei che fa, la piccina? Lei si diverte a farla sanguinare. E le pare,

---

<sup>29</sup> Tesi e sottotesi finali del biennio del corso di laurea in filosofia, frequentato presso il Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze negli A.A. 1902-1903 e 1903-1904

<sup>30</sup> M. Moretti, *Il libro dei sorprendenti vent'anni*, cit., p. 136. Altri riferimenti all'amicizia con Giovanni Calò sono presenti nell'edizione pubblicata nel volume collettaneo *Tutti i ricordi*, Mondadori, Milano 1962. Come dimostrato dalla biografia di Calò, alcuni degli auspici di quel tempo si realizzarono (per esempio, la docenza universitaria nel 1907 e l'elezione a deputato nel 1919)

<sup>31</sup> M. Moretti, *Il libro dei sorprendenti vent'anni*, cit., p. 82

davvero, nel Giardino D’Azeglio, d’aver le manine macchiate di sangue per aver frugato nella ferita aperta dell’alunno del professor Francesco De Sarlo»<sup>32</sup>. A Calò che parlava della sua avventura amorosa con i versi di Enotrio, Moretti contrapponeva la sua conoscenza diretta del poeta, avvenuta a Cesenatico quando aveva quindici anni, senza destare in lui una grande impressione. Anzi, Carducci era per Moretti un «prepotente», perché obbligava il lettore a stare a sentirlo, lo prendeva di petto, mentre per Calò questa «foga» era «segno di soavità», soprattutto quando riguardava il verbo «amare». Moretti, il cui processo di identificazione con Carducci era al pari di altri suoi contemporanei «come spezzato e tragicamente incompiuto»<sup>33</sup>, cercava di dissuadere Calò dalla sua passione, spiegandogli che Carducci era esaltato in Romagna per l’*Inno a Satana*, ma che non era mai stato perdonato per essere divenuto amico della regina Margherita, nonostante la sua fede repubblicana (da qui l’accusa di «rivoltamento»). Calò non era interessato alle argomentazioni politiche avanzate da Moretti, e nemmeno si preoccupava del fatto che Carducci fosse un poeta «sano», mentre i poeti e gl’intenditori di poesia come il suo amico «erano un poco malati o almeno almeno convalescenti di squisiti mali»<sup>34</sup>. Per lui Carducci continuava ad essere un punto di riferimento, come aveva del resto potuto ricavare dalle lezioni di Guido Mazzoni, docente di Letteratura italiana al Regio Istituto di Studi Superiori, che ne esaltava la «superiorità umanistica». Calò aveva ricavato dal poeta toscano-romagnolo il lessico adatto per descrivere i suoi stati d’animo e la sua voglia di vivere i propri vent’anni a Firenze. «Ricordo che mi prendeva a braccetto quando rincasavamo dopo mezzanotte e mi pareva che mi volesse un gran bene. Voleva invece un gran bene alla sua brunetta e si sarebbe messo a fare le capriole in piazza della Santissima Annunziata, sotto la luna. [...] Il cielo, sopra, era grande. Non si può dire come fosse grande allora quel cielo notturno quando s’era soli col nostro passo sonoro in faccia alla chiesa. Veniva voglia di cantare, d’urlare, di tendere le braccia alla luna. [...] Allora veniva in mente Carducci. Allora il mio amico si rivolgeva alla luna e alle stelle e carduccianamente anelava e cantava: *Le stelle che viaggiano sul mare dicono: - O bella luna, non dormire, o bella luna, vògliti levare, ché noi vogliamo per lo mondo gire...*

---

<sup>32</sup> *Ivi*, p. 84

<sup>33</sup> Cfr. A. Scotto di Luzio, *Madri e figli: conflitti affettivi, ethos, fratture generazionali nella crisi dell’Italia liberale*, in «Acropoli», n. 6, a. X, 2009, p. 585

<sup>34</sup> M. Moretti, *Il libro dei sorprendenti vent’anni*, cit., p. 86

[...] Quando imboccavamo via Laura, avevo l'impressione di sentire distinto il battito del cuore innamorato. Ci avvicinavamo a *lei* che dormiva! Allora veramente l'umile cucitrice di bianco doveva parergli, a lui innamorato, una di quelle vaghe creature carducciane delle serenate e delle mattinate delle *Rime nuove* [...] di quelle vaghe e fiabesche creature da ballatetta che dormivano o sognavano misteriosamente aspettando che un triste viatore le destasse e battesse alla fiorita porta del cuore [...] C'erano molti gatti in via Laura. C'erano topi grossissimi, e li vedevamo sparire qua e là, nelle chiaviche. Era difficile trovar della poesia notturna in questa maleodorante stradetta, con tanti mucchi di immondizie lasciati allora davanti alle case. Ma noi alzavamo gli occhi a quella fila di finestrelle chiuse del terzo piano e poi guardavamo le stelle che s'eran fermate su quel tetto e veramente dicevano: *Vogliam fermarci su la camerella dove nel sonno sta nostra sorella...*»<sup>35</sup>.

La poesia di Carducci rappresentava, per Calò, anche un modo di interpretare la realtà sociale e culturale che lo circondava, pur non potendo contribuire, come la generazione precedente, all'opera di costruzione della nazione. L'esaltazione di Carducci equivaleva a resistere all'«invasione di inciviltà e grossolanità della mediocre vita borghese» e, nel contempo, ad un'operazione culturale di «sociologia della ricezione rivolta agli strati piccolo borghesi desiderosi di compensare lo squallore dell'Italia da poco unificata con una retorica portatrice, sia pure a livello verbale, di lustro e di prestigio»<sup>36</sup>.

Calò, al contrario di molti suoi coetanei come lo stesso Moretti, continuava a porsi in linea con l'eredità del Risorgimento, aveva fiducia in un progresso graduale nella libertà sulla scorta della propria operosità, senza oscillare fra l'idealizzazione e la ribellione<sup>37</sup>, come stava facendo Moretti. «Si sapeva che con Enotrio Romano non finiva solo una dittatura letteraria, ma tutto un mondo crollava, col suo rigorismo, con la sua dirittura, con la sua generosità patriottica, con la sua fede umana e civile: si aveva l'impressione

---

<sup>35</sup> *Ivi*, pp. 87-90

<sup>36</sup> A. Battistini, E. Raimondi, *Retoriche e poetiche dominanti*, in *Letteratura italiana*, vol. III, *Le forme del testo*, tomo I, *Teoria e poesia*, Einaudi, Torino 1984, p. 237. Su Carducci si veda, in particolare, il paragrafo *Carducci e l'apoteosi borghese della tradizione classica* (pp. 237-241)

<sup>37</sup> Alcuni esponenti della generazione nata negli anni '80 del XIX secolo si caratterizzavano, secondo Adolfo Scotto di Luzio, per una concezione della libertà come rifiuto del lavoro e degli obblighi di rispettabilità, e per la ribellione nei confronti della figura di Carducci e del suo insegnamento. «Generazione di frattura, venuta al mondo nel solco della frattura della tradizione risorgimentale, Serra e i suoi contemporanei, nati intorno allo spartiacque degli anni Ottanta, nello specchio della propria esperienza provano ad interrogarsi sullo sbriciolarsi della cornice che aveva tenuto insieme la vita dei loro padri e con essa la loro» (Cfr. A. Scotto di Luzio, *Madri e figli: conflitti affettivi, ethos, fratture generazionali nella crisi dell'Italia liberale*, in «Acropoli», *cit.*, pp. 586-587 e p. 591)

che il poeta della Terza Italia lasciasse dietro di sé una modernità artistica che alzava volentieri le spalle a parecchi di quei fieri e santi ideali; e però i nostri genitori putativi dicevano che il Carducci non doveva morire, che la sua dittatura era ancora necessaria, che un padrone come quello poteva permettersi anche di non camminare quasi più, di non parlare, non scrivere più»<sup>38</sup>. Moretti, dal canto suo, era nel pieno della scoperta della poesia di Pascoli, all'insegna di quello che Contini definì come «sgretolamento intimistico e simbolistico della sensibilità antica»<sup>39</sup>, basato su un rifiuto della tradizionale alleanza con la retorica che era tornata *in auge* con Carducci<sup>40</sup>.

Un secondo episodio amoroso narrato da Moretti riguarda il tentativo da parte sua, di Calò e di Capuzzo di intessere una relazione amorosa con tre fanciulle di Pian dé Giullari, figlie di un facoltoso galantuomo amico dei loro ospiti. Calò venne eletto a portavoce dei tre «pretendenti» e, nel corso delle sue conversazioni telefoniche con una delle ragazze, dimostrò di avere quel *savoir faire* che faceva intravedere in lui un promettente docente universitario e futuro politico. «Tutte le sere a una certa ora squillava il telefono. Chiamava il Pian dé Giullari. Non dico quale impressione mi facesse allora il telefono. Vedevo questo ordigno per la prima volta e non credevo ancora che fosse vero, che si potesse cioè parlare a distanza gridando le parole nel tubo nero e ascoltando altre parole in quella cosa nera da premersi contro l'orecchio. [...] Zvanôla va con la sua bella sicurezza e fa un mezzo discorso elettorale: le ragazze, laggiù in fondo in fondo, cioè al Pian dé Giullari, rispondono con molto spirito ammirando il timbro di voce»<sup>41</sup>. Quando le tre ragazze vennero invitate nella casa di via Laura, «chi fece bella figura, chi trionfò quel giorno fu indubbiamente la filosofia. Piccolo di statura, il filosofo parve alzarsi di quindici o venti centimetri (statura indispensabile) per la felicità del suo brio, per la sua prontezza e per il suo garbo, per la sua disinvoltura a trattar coi milioni»<sup>42</sup>. Riuscì a conquistare di nascosto la primogenita, soprannominata Splendore, passandole un bigliettino con alcuni versi, frutto di un suo esercizio dell'*otium* latino.

---

<sup>38</sup> M. Moretti, *Il libro dei sorprendenti vent'anni*, cit., p. 165

<sup>39</sup> Cfr. G. Contini, *Profilo di Giovanni Pascoli*, in G. Pascoli, *Poesie*, vol. I, III ediz., Mondadori 1973, p. XIV

<sup>40</sup> In Carducci, l'amore per il passato era sorretto da studi di carattere filologico. Cfr. A. Battistini, E. Raimondi, *Retoriche e poetiche dominanti*, in *Letteratura italiana*, vol. III, *Le forme del testo*, tomo I, *Teoria e poesia*, cit., p. 237

<sup>41</sup> M. Moretti, *Il libro dei sorprendenti vent'anni*, cit., p. 141

<sup>42</sup> *Ivi*, p. 143

«Splendore credette che il giovine filosofo fosse il futuro ministro della Pubblica Istruzione e non le spiace l'idea d'esser chiamata Donna Splendore e di vivere a Roma in un palazzo Ruspoli, Odescalchi o Borghese [...] Zvanôla non istava più nella pelle e s'era messo a scrivere versi anche lui. Come filosofo aveva perfino sdegnato la divina poesia e ora respirava a pieni polmoni e si stupiva della facilità del poetare»<sup>43</sup>. Nonostante il suo impegno, la breve *liason* fu troncata sul nascere dall'intervento dell'istitutrice tedesca della ragazza, che impedì qualsiasi futura comunicazione. Anche questo episodio metteva in luce le qualità di Calò e la consuetudine di poetare tipica dei giovani intellettuali di inizio '900, in quanto forma di conquista della realtà.

Il ritorno di Moretti alla casa natale di Cesenatico non interruppe l'amicizia con Giovanni Calò, che continuò a frequentarlo, approfittando delle vacanze pasquali o di quelle estive per raggiungerlo sul lido romagnolo e, soprattutto, parteggiò per i suoi esordi letterari. In tale contesto va collocata la lettera di raccomandazione che Calò preparò per l'editore Sandron, presso cui aveva pubblicato il suo primo volume di filosofia, affinché desse alle stampe la raccolta di novelle *Il paese degli equivoci* dell'amico Moretti<sup>44</sup> ( terminate nel dicembre 1906). Segni di amicizia da parte di Moretti sono presenti anche nelle dediche a stampa nella raccolta di versi *Fraternità* (1905)<sup>45</sup> e nella raccolta di novelle *I lestofanti*<sup>46</sup> (1910). Sempre in questa direzione andrebbe interpretata la pubblicazione nell'ottobre 1911 di una poesia di Calò, intitolata *Preghiera*<sup>47</sup>, pubblicata da «La Riviera Ligure» e dedicata alla moglie Laura Puccinelli, sposata il 10 agosto di quell'anno<sup>48</sup>. Il contributo di Calò, che suggellava la sua passione poetica nata per amore e favorita dall'amicizia con Marino Moretti, trovò collocazione all'interno del cosiddetto «numero dei filosofi», poiché il fascicolo di ottobre 1911

---

<sup>43</sup> *Ivi*, pp. 144-145

<sup>44</sup> Da notare che Calò pubblicò nel 1906 una monografia intitolata *Il problema della libertà nel pensiero contemporaneo* presso l'editore Sandron, che stampava anche opere di Pascoli

<sup>45</sup> A Calò è dedicato il componimento *Il sonno*, in *Fraternità*, Sandron, Palermo 1906, pp. 17-20

<sup>46</sup> «A | Giovanni Calò | Zvan | Zvanin | Zvanôla», in M. Moretti, *I lestofanti*, Sandron, Palermo 1910

<sup>47</sup> G. Calò, *Preghiera* [A. L. P.], in «La Riviera Ligure», n. 58, ottobre 1911. In quel numero furono ospitati, oltre a *Vita nostra* del direttore Mario Novaro, anche Pierangelo Baratono con *Sonetti agli amici ignoti*, Giovanni Papini con *453 lettere d'amore*, Ardengo Soffici con *La morte in villeggiatura*, Umberto Saba con *Da "Gli Ebrei": Sofia e Leone Vita*, Erinni con *Piccoli motivi* e Scipio Slataper con *Monologhi primaverili*.

<sup>48</sup> Cfr. U. Galli, *La teoria dell'amore nel Simposio platonico e in Schopenhauer. Per le nozze della signorina Laura Puccinelli col professore Giovanni Calò, Lucca, 10 agosto 1911*, Tip. Ariani, Firenze 1911

ospitò anche opere di Giovanni Papini e di Mario Novaro<sup>49</sup>. La rivista di Oneglia era nata come un foglio pubblicitario bimestrale, allegato ai prodotti della casa produttrice dell'Olio Sasso; per questo motivo, almeno inizialmente, gli scopi pubblicitari erano strettamente legati alla volontà di dare spazio ad una produzione letteraria estemporanea. Nel tempo, «La Riviera Ligure» assunse una propria fisionomia, grazie all'impegno del direttore Mario Novaro, che ne fece una tribuna di rinnovamento artistico e letterario né mai esclusivamente elitario e circoscritto, né tantomeno riformistico-rivoluzionario. Pur non essendo legata ad alcuna avanguardia, la rivista di Oneglia era interessata a svecchiare, a sprovvincializzare, ad accogliere i filoni più interessanti della cultura europea contemporanea e, nel contempo, gli esordi di giovani artisti, come i fratelli Adelchi e Pierangelo Baratono, Giovanni Boine, Dino Campana, Luigi Capuana, Francesco Chiesa, Grazia Deledda, Corrado Govoni, Guido Gozzano, Marino Moretti, Umberto Saba, Camillo Sbarbaro, Scipio Slataper, Ardengo Soffici e tanti altri<sup>50</sup>.

---

<sup>49</sup> Cfr. Marino Moretti a Mario Novaro, lettera n. 134 del 9/09/1911, in P. Boero, F. Merlanti, *Lettere a «La Riviera Ligure»*, vol. 3, 1910-1912, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma 2003, p. 142

<sup>50</sup> Non va, inoltre, dimenticato che sulla rivista di Oneglia scrissero anche Luigi Pirandello e Giovanni Pascoli; cfr. E. Villa, P. Boero (a cura di), *La Riviera Ligure*, Canova, Treviso 1975, pp. 9-25





## Cap. 2 Giovanni Calò alla scuola filosofica di De Sarlo

### 2.1 Il ruolo della scuola filosofica di De Sarlo nell'Italia di inizio Novecento

Dopo la laurea conseguita nel luglio 1904 a pieni voti e *cum laude*<sup>1</sup>, presentando una dissertazione dal titolo *Libertà, contingenza, individualismo*<sup>2</sup> redatta sotto la guida Francesco De Sarlo, Calò continuò a svolgere la sua attività di studio e di ricerca con De Sarlo, frequentando grazie a una borsa di studio il corso di complemento in filosofia nel 1905 e nel 1906<sup>3</sup>. Il giovane pugliese era ormai avviato alla carriera docente in università: due anni dopo avrebbe ottenuto la libera docenza in Pedagogia e il suo primo incarico di insegnamento in tale disciplina presso il Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze. «[...] Discepolo di De Sarlo fin dai primi anni dei miei studi universitari, che furono poi anche i primi del suo insegnamento superiore, io debbo a lui il mio avviamento e il mio indirizzo filosofico, con lui vissi a lungo in dimestichezza continua e in rapporti di collaborazione sia nella rivista “La Cultura filosofica”, ch’egli pubblicò e diresse dal 1907 al 1917, sia in qualche opera, come “Principii di scienza etica”, in cui il mio nome si onora di figurare accanto al suo; e del bene ch’egli mi volle e di quel che gli debbo profonda e perenne è la riconoscenza che mi legò a lui vivo e che mi lega al suo ricordo»<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Cfr. Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze, *Annuario per l'Anno Accademico 1904-1905*, Tip. Galletti e Cocci, Firenze 1905, voce laureati in filosofia A.A. 1903-1904

<sup>2</sup> Calò discusse la sua tesi di laurea nel luglio 1904. La copia originale è conservata presso la Biblioteca della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Firenze

<sup>3</sup> Cfr. Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze, *Annuario per l'Anno Accademico 1905-1906*, Tip. Galletti e Cocci, Firenze 1906, voce esami di perfezionamento. Il nome di Giovanni Calò compariva accanto a quello di Guido della Valle, un altro allievo di De Sarlo. Nel suo *Curriculum accademico scientifico*, Calò dichiarava di aver vinto una borsa di studio per poter frequentare il corso di perfezionamento in filosofia (cfr. ACS, Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione generale Istruzione Superiore, Personale, III versamento, fascicolo «Giovanni Calò»). Dalle ricerche effettuate non è stato possibile reperire il titolo e il tema della tesi di perfezionamento di Calò; si tratta di una lacuna già attestata da Anna Olivieri, nel contributo intitolato *L'insegnamento della filosofia nell'Istituto di Studi Superiori di Firenze, 1859-1924*, pubblicato negli «Annali dell'Istituto di Filosofia», vol. IV, a. IV, 1982, pp. 111-151. E' ipotizzabile che anche nell'anno di perfezionamento, svolto a Firenze e non in Germania come inizialmente preventivato, Calò avesse continuato ad approfondire i temi della libertà, del contingentismo e dell'individualismo, a cui furono dedicate le sue prime due monografie in campo filosofico, intitolate rispettivamente *Il problema della libertà nel pensiero contemporaneo* e *L'individualismo etico nel secolo XIX* e pubblicate entrambe nel 1906

<sup>4</sup> G. Calò, *Commemorazione del Socio Francesco De Sarlo, letta dal Socio Giovanni Calò nella seduta dell'8 febbraio 1947*, in «Rendiconti della Classe di Scienze morali, storiche e filologiche, dell'Accademia Nazionale dei Lincei», serie VIII, vol. II, fasc. 1-2, p. 71. Calò venne nominato nel 1925 Socio Corrispondente della Regia Accademia dei Lincei

Per cogliere il ruolo della figura di Francesco De Sarlo nel panorama filosofico italiano, è utile far riferimento alla metafora del «prisma a specchio»<sup>5</sup>, introdotta da Aniello Montano per descrivere quanto chiarito a suo tempo da Luciano Malusa<sup>6</sup>, ovvero la funzione esercitata dal pensiero di Bertrando Spaventa nella filosofia italiana di fine '800 - inizio '900. Anche De Sarlo, come molti altri giovani, frequentò le lezioni di filosofia di Bertrando Spaventa presso l'Università di Napoli<sup>7</sup>, e fu tra coloro che vennero rifratti, in via più o meno luminosa<sup>8</sup>, da quel «prisma a specchio» che rappresentò l'origine comune di filosofi dai percorsi eterogenei<sup>9</sup>, dai neoidealisti Croce e Gentile, ai neokantiani Masci, Tocco e Trojano. Nel contempo, De Sarlo fu, a sua volta, un «prisma a specchio» per quei giovani filosofi che si erano formati grazie alla sua guida e che diedero vita, nel corso degli anni, a indirizzi dottrinari differenti. Fra i suoi primi allievi, non si può fare a meno di ricordare Antonio Aliotta, Enzo Bonaventura, Giuseppe Fanciulli, Eustachio Paolo Lamanna, solo per citarne alcuni. Si trattava di giovani provenienti, tranne Fanciulli, dal Meridione, che come Calò elessero il Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze quale luogo di studio e di ricerca.

La tesi del «prisma a specchio» trovava riscontro negli accenni all'esistenza di una scuola filosofica desarlina<sup>10</sup>, presenti in alcuni scambi epistolari fra Benedetto Croce e

---

<sup>5</sup> A. Montano, *Il prisma a specchio: percorsi della filosofia italiana tra '800 e '900*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2002

<sup>6</sup> «Ancora una volta è al pensatore abruzzese che dobbiamo riferirci come al maestro della migliore generazione di storici italiani della filosofia che lo scorso secolo abbia avuto. Nel rigore di approccio al passato, nello sforzo di penetrare il pensiero col pensiero, nell'impegno a vedere nella singolarità del filosofare la luce della razionalità stanno la sostanziale fedeltà del Tocco al Fiorentino e l'accordo di entrambi ai presupposti delle ricerche spaventiane» (cfr. L. Malusa, *La storiografia filosofica italiana nella seconda metà dell'Ottocento*, cit., p. 249)

<sup>7</sup> Cfr. F. De Sarlo, *Esame di coscienza. Quarant'anni dopo la laurea, 1887-1927*, Stab. Tipografico Bandettini, Firenze 1928, pp. 10-11; G. Ponzano, *L'opera filosofica di F. De Sarlo*, Rondinella, Napoli 1940, p. 1 e p. 9

<sup>8</sup> Cfr. A. Montano, *Il prisma a specchio: percorsi della filosofia italiana tra '800 e '900*, cit., p. 7

<sup>9</sup> Va precisato che «De Sarlo ha combattuto senza riserve la visione che Bertrando Spaventa aveva delineato della storia del pensiero filosofico italiano, e che Gentile, proprio all'alba del nuovo secolo, aveva rilanciato quasi a fondamento del proprio idealismo» (cfr. E. Garin, *Francesco De Sarlo: psicologia e filosofia*, in L. Albertazzi, G. Cimino, S. Gori-Savellini (a cura di), *Francesco De Sarlo e il laboratorio fiorentino di psicologia*, Laterza, Bari 1999, p. 36)

<sup>10</sup> A distanza di qualche decennio da quei fatti, tra i primi autori a scrivere di una vera e propria "scuola filosofica desarlina" vi era Michele Federico Sciacca, che ne *Il secolo XX* ricordava come nel decennio 1905-1915 il gruppo di studiosi guidato da De Sarlo avesse rappresentato «una pagina del pensiero italiano del nostro secolo» (cfr. M. F. Sciacca, *Il secolo XX*, vol. I, Bocca, Milano 1947, p. 59; Id., *La filosofia italiana nel secolo XX*, [1941], vol. I, L'Epos, Palermo 1997, pp. 60-68). Tra gli allievi di De Sarlo, Sciacca citava Aliotta, Calò, Della Valle, Lamanna, Levi, Capone-Braga. Questa tesi ha trovato riscontro nelle successive *Cronache di filosofia italiana* di Eugenio Garin (cfr. E. Garin, *Cronache di filosofia italiana, 1900-1960*, vol. I, Laterza, Bari 1997, p. 54). Come attestato da Pietro Piovan, sono stati prodotti pochi studi sulle vicende della scuola di De Sarlo e sulla sua rivista «Cultura filosofica» (P.

Giovanni Gentile risalenti al 1907. Da quelle lettere emergeva la disapprovazione nei confronti dell'opera di «proselitismo» che gli allievi di De Sarlo stavano compiendo verso altri studenti, attirandoli con la prospettiva di fare carriera grazie all'aiuto del professore<sup>11</sup>. Tra i più attivi veniva menzionato anche Giovanni Calò, definito come «arrivista»<sup>12</sup> e «sfacciatello filosofante»<sup>13</sup>.

L'esperienza intellettuale e la produzione filosofica di De Sarlo in quel periodo erano caratterizzate da due dimensioni<sup>14</sup>, che avrebbero influito sullo sviluppo del pensiero filosofico di Giovanni Calò. Da un lato, in De Sarlo spiccavano l'attenzione e il contributo alla diffusione in Italia di autori stranieri appartenenti ad indirizzi filosofici differenti da quelli dell'idealismo crociano e gentiliano; dall'altro lato, emergeva l'impegno «[...] in un serio, anche se insufficiente, tentativo di approfondire il rapporto tra la filosofia e la scienza, che nella rivista crociana mancava del tutto»<sup>15</sup>. Tali precisazioni prendevano vita in un panorama filosofico, come quello italiano di inizio '900, che era all'insegna del «non solo idealismo»<sup>16</sup>, intendendo con questa espressione il superamento di una visione unilaterale in cui il neoidealismo rappresentava l'unico attore della battaglia al «positivismo in crisi». Come ha fatto notare Garin, «a prescindere dall'idealismo [...] rimanevano in campo coloro i quali, volendo appoggiare a una realtà concreta la loro meditazione, facevano sì appello alla psicologia, ma proprio per la loro impostazione filosofica del problema non si acquetavano alle posizioni di quanti, nella scia delle prime indagini positive, tendevano a risolvere, per usare un'espressione del Bonatelli, la coscienza nel meccanismo che l'accompagnava, e l'uomo nell'insieme delle attività che cadono sotto l'osservazione sensibile, che si

---

Piovani, *Indagini di storia della filosofia: incontri e confronti*, a cura di F. Tessoro, Liguori, Napoli 2006, p. 7)

<sup>11</sup> Cfr. B. Croce a G. Gentile, lettera del 23 ottobre 1907, in A. Croce (a cura di), *Benedetto Croce. Lettere a Giovanni Gentile (1896-1924)*, Arnoldo Mondadori editore, Milano 1981, p. 264

<sup>12</sup> B. Croce a G. Gentile, lettera del 20 ottobre 1907, in A. Croce (a cura di), *Benedetto Croce. Lettere a Giovanni Gentile (1896-1924)*, cit., p. 263

<sup>13</sup> G. Gentile, *Ancora del prof. De Sarlo e della sua scuola*, in «Critica», n. 6, a. V, 1907, p. 500

<sup>14</sup> Cfr. E. Giammancheri, *I primi critici di Gentile*, in «Pedagogia e vita», n. 5, a. XXIV, 1975, pp. 485-510; L. Albertazzi, *Scienza e avanguardia nella Firenze del primo Novecento*, in «Axiomathes», nn. 2-3, a. II, 1994, pp. 243-278; C. Genna, *Francesco De Sarlo e «La Cultura Filosofica»*, in P. Di Giovanni (a cura di), *Idealismo e anti-idealismo nella filosofia italiana del Novecento*, FrancoAngeli, Milano 2005, pp. 407-421; F. De Giorgi, *Il Medioevo dei modernisti*, La Scuola, Brescia 2009, pp. 9-21 e pp. 265-286

<sup>15</sup> E. Giammancheri, *I primi critici di Gentile*, in «Pedagogia e vita», cit., p. 495

<sup>16</sup> M. Ferrari, *Non solo idealismo. Filosofi e filosofie in Italia tra Ottocento e Novecento*, Le Lettere, Firenze 2006, pp. 283-310

possono descrivere, misurare, quantificare, situare, collocare»<sup>17</sup>. Tra questi autori vanno fatti rientrare Francesco De Sarlo e il suo allievo Giovanni Calò, poiché insieme contribuirono a rinverdire la tradizione italiana dello spiritualismo, in particolare quella che da Rosmini andava a Bonatelli, ma su basi in parte nuove<sup>18</sup>, perché alla psicologia filosofica attribuirono «[...] una funzione fondamentale per costruire ogni dottrina etica, gnoseologica, estetica, quindi, da ultimo, metafisica [...]»<sup>19</sup>. In tale contesto maturò anche l'interesse di «[...] tenere aperti i rapporti tra la filosofia e la scienza, considerando i risultati e le conquiste e gli orizzonti di quest'ultima [...] significativi e illuminanti per una soluzione totale e armonica dei più alti problemi della speculazione filosofica»<sup>20</sup>.

## 2.2 Il rapporto fra filosofia e scienza

Fin dagli anni degli studi universitari, Calò fu introdotto allo studio di una «filosofia della realtà», che poggiava sul fondamento dei «dati dell'esperienza» ricavati dalla scienza psicologica<sup>21</sup>, secondo la rilettura kantiana elaborata da Felice Tocco<sup>22</sup>. Per De Sarlo<sup>23</sup> e i suoi giovani collaboratori era un fatto assodato che la filosofia non potesse

---

<sup>17</sup> E. Garin, *Cronache di filosofia italiana, 1900-1960, cit.*, p. 54

<sup>18</sup> De Ruggiero segnalò i nomi di Francesco Bonatelli, Carlo Cantoni e Francesco Acri come quelli di tre studiosi che resero le sorti dell'indirizzo dualistico della filosofia italiana della seconda metà del XIX secolo, ripreso ad inizio '900 da De Sarlo e dalla sua rivista «La Cultura filosofica». «Questa, sorta in antitesi col positivismo e con l'agnosticismo, e riprendendo alcuni motivi lotziani, cerca di svolgere e ravvivare l'antico dualismo, col porlo in contatto con la filosofia europea contemporanea, e particolarmente con le nuove dottrine gnoseologiche e con le ricerche di psicologia sperimentale» (cfr. G. De Ruggiero, *La filosofia contemporanea: Germania, Francia, Inghilterra, America, Italia*, [1912], vol. II, II edizione, Laterza, Bari 1920, p. 125)

<sup>19</sup> G. Calò, *L'ultimo discorso a Matera*, in «Il Centro», fasc. doppio, a. XIX, 1970, p. 26

<sup>20</sup> *Ibidem*

<sup>21</sup> Emblematico, in tal senso, è il titolo di un'opera di De Sarlo, *I dati dell'esperienza psichica* (1903). La necessità di costruire una filosofia sui dati dell'esperienza si giustificava, in De Sarlo, con la sua adesione ad una tesi espressa da Charles Renouvier, secondo cui non esisteva la scienza, ma esistevano le scienze. La filosofia, di conseguenza, non sarebbe stata altro che «un'elaborazione ulteriore, dei concetti e dei principi ultimi delle singole scienze» (cfr. F. De Sarlo, G. Calò, *Principii di scienza etica*, Sandron, Palermo 1907, p. 3)

<sup>22</sup> «Nel campo teorico come nel campo pratico non si può fare a meno del dato. Poiché nel campo teorico il dato è materiale, che secondo le norme categoriche dev'essere ordinato; nel campo pratico è la coscienza morale o la vita morale, nata nel seno dell'umanità molto prima che i filosofi si ponessero a discuterne i fondamenti» (Cfr. F. Tocco, *Studi kantiani*, Sandron, Milano 1909, p. XIV). Si rimanda anche a: L. Malusa, *Felice Tocco*, in *La storiografia filosofica italiana nella seconda metà dell'Ottocento, cit.*, pp. 247-302 (parte II, capp. I, II, III); M. Ferrari, *I dati dell'esperienza. Il neokantismo di Felice Tocco*, Olschki, Firenze 1990. Sull'insegnamento della filosofia al Regio Istituto di Studi Superiori, si veda il saggio di A. Olivieri, *L'insegnamento della filosofia nell'Istituto di Studi Superiori di Firenze, 1859-1924*, in «Annali dell'Istituto di Filosofia», *cit.*, pp. 111-151

<sup>23</sup> Sulla vita e sulle opere di Francesco De Sarlo (1864-1937), laureatosi in Medicina a Napoli nel 1887 e passato successivamente agli studi filosofici su suggerimento di Luigi Ferri, si rimanda a: F. De Sarlo,

costruirsi sul vuoto, ma avesse bisogno «di un substrato e d'un contenuto concreto»<sup>24</sup>. Per questo motivo, tale filosofia doveva essere in grado di chiarire i rapporti che la legavano alle altre scienze, per mostrare quanto ciascuna di esse contenesse di filosofico, quanto e come ogni ordine di conoscenze scientifiche, comprese quelle delle scienze naturali, della matematica, del diritto e della psicologia contribuisse a elaborare una conoscenza sistematica del mondo e una concezione filosofica di tutta la realtà<sup>25</sup>. Uno dei caratteri peculiari della «scuola filosofica desarlina» fu l'approfondimento della natura epistemologica del rapporto fra filosofia e scienza<sup>26</sup>, così come enunciato nel programma della rivista «Cultura filosofica», fondata da De Sarlo nel 1907. Tale questione, riconducibile al «ritorno a Kant»<sup>27</sup> di parte della filosofia italiana a cavallo del XIX e del XX secolo, fu affrontata da De Sarlo e dai suoi allievi lungo due versanti. Da un lato, venne sottolineata l'unicità di metodo della filosofia e della scienza, poiché entrambe avevano come punto di partenza «i dati dell'esperienza», disponevano degli stessi mezzi e delle stesse risorse conoscitive<sup>28</sup>. Dall'altro lato, sulla scorta di una gnoseologia di carattere realistico, venne accolta la differenza fra *Naturwissenschaften* (scienze della natura) e *Kulturwissenschaften* (scienze della cultura), per la diversa natura dei loro oggetti di studio (nel caso della psicologia, l'oggetto di studio era la

---

*Esame di coscienza. Quarant'anni dopo la laurea, 1887-1927, cit.*, pp. 10-11; G. Ponzano, *L'opera filosofica di F. De Sarlo, cit.*, pp. 1 e 9

<sup>24</sup> La Redazione, *Nota di apertura*, in «Cultura filosofica», n. 1, a. I, 1907, p. 1. Rispetto a tale puntualizzazione, occorre ricordare quanto rimarcato da Calò contro i detrattori della filosofia desarlina; a suo dire, lo spiritualismo realistico non poteva essere considerato una filosofia astratta, perché poneva al centro il problema dell'esperienza, così come discusso da Kant in avanti (cfr. G. Calò, *Le ragioni dello spiritualismo*, in «Rivista di filosofia», n. 4, a. II, 1910, pp. 468-486). Si tratta del testo di una conferenza che Calò tenne presso il Circolo di filosofia di Roma il 28 aprile 1906

<sup>25</sup> La Redazione, *Nota di apertura*, in «Cultura filosofica», *cit.*, p. 1

<sup>26</sup> Secondo De Sarlo, la scienza aveva il compito di conoscere aspetti parziali e circoscritti della realtà, mentre alla filosofia spettava la costruzione di una sintesi superiore di tutte le conoscenze scientifiche e l'indicazione delle strade e dei problemi aperti su cui doveva concentrarsi la scienza. «[La scienza] realizza 'vere' conoscenze, che riguardano tuttavia aspetti parziali e limitati del mondo ed hanno perciò bisogno di una visione 'filosofica' superiore» (cfr. G. Cimino, *Introduzione: Francesco De Sarlo nella storia della psicologia italiana*, in L. Albertazzi, G. Cimino, S. Gori-Savellini (a cura di), *Francesco De Sarlo e il laboratorio fiorentino di psicologia, cit.*, p. 20)

<sup>27</sup> In particolare, fu Michele Federico Sciacca a desumere alcune influenze neokantiane nella concezione del rapporto fra filosofia e scienza formulata da De Sarlo, a partire dalla concezione di conoscenza come «sintesi di elementi a priori e di un contenuto a posteriori» (cfr. M. F. Sciacca, *Il secolo XX*, vol. 1, *cit.*, p. 51)

<sup>28</sup> Cfr. G. Derossi, *La teoria della conoscenza di Francesco De Sarlo*, in L. Albertazzi, G. Cimino, S. Gori-Savellini (a cura di), *Francesco De Sarlo e il laboratorio fiorentino di psicologia, cit.*, pp. 151-152

realtà psichica)<sup>29</sup>, «in una direzione evidentemente divergente dal metodologismo tanto neokantiano che crociano»<sup>30</sup>.

A partire da tali premesse, la filosofia della scuola di De Sarlo si presentava come un'elaborazione nata «[...] dal seno stesso del sapere scientifico [...] per intrinseca necessità»<sup>31</sup>, e costituita da una sintesi di tutte le scienze, «fatta al lume della logica e della gnoseologia»<sup>32</sup>, volta a favorire la risoluzione di quella «bancarotta della scienza» denunciata dal filosofo francese Ferdinand Brunetière<sup>33</sup> nel 1895. Tale orientamento, frutto del connubio di filosofia spiritualistica e psicologia filosofica, meglio noto come «spiritualismo realistico», non venne riconosciuto dai contemporanei come una posizione originale e alternativa nella battaglia culturale di inizio secolo. In particolare, Benedetto Croce contribuì con i suoi interventi sulla «Critica» a mettere in luce i limiti teoretici e metodologici della posizione della scuola desarlina, innescando una diatriba consumatasi nel corso del 1907. Tra i capi di imputazione, Croce annoverava il metodo scientifico utilizzato da De Sarlo, basato su un «rinnovato dualismo di spirito e di materia, con complemento di teismo»<sup>34</sup>, che, facendo venir meno ogni distinzione fra filosofia ed empiria, aveva condotto ad elaborare una filosofia empirica, ovvero una «mezza filosofia»<sup>35</sup>. Croce non ammetteva remore: «La filosofia dev'essere filosofia pura, e l'empiria empiria pura: un'empiria filosofica danneggia la filosofia e l'empiria stessa»<sup>36</sup>. De Sarlo, da parte sua, ribadiva che la filosofia, in quanto esame dei fondamenti ultimi della realtà, non poteva dissociarsi dalla necessità di adottare un metodo razionale<sup>37</sup>, cioè non poteva venire meno all'esigenza di approfondire le nozioni prime implicite in ogni scienza<sup>38</sup> e di sviluppare «[...] l'indagine dell'umana spiritualità,

---

<sup>29</sup> Cfr. R. Cordeschi, L. Mecacci, *La psicologia come scienza "autonoma": Croce, De Sarlo e gli "sperimentalisti"*, in «Per un'analisi storica e critica della psicologia», nn. 4-5, a. II, 1978, pp. 3-32

<sup>30</sup> *Ivi*, p. 14

<sup>31</sup> *Ibidem*

<sup>32</sup> La Redazione, *Che cosa facciamo e che cosa vogliamo*, in «Cultura filosofica», n. 12, a. II, 1908, p. 526

<sup>33</sup> Cfr. F. Brunetière, *Après une visite au Vatican*, in «Revue des Deux Mondes», n. 1, a. CXVII, 1895, pp. 97-118

<sup>34</sup> B. Croce, *Pagine sparse*, vol. I, *Letteratura e cultura*, Napoli, Ricciardi, 1940, p. 174

<sup>35</sup> Cfr. B. Croce, recensione a *La coscienza estetica*, in «Critica», n. 5, a. IV, 1906, pp. 373-377, poi in *Id.*, *Cultura e vita morale*, Laterza, Bari 1955, pp. 57-61; citato anche in E. Giammancheri, *I primi critici di Gentile*, in «Pedagogia e vita», *cit.*, pp. 494-495

<sup>36</sup> B. Croce, recensione a *La coscienza estetica*, in «Critica», *cit.*, p. 374

<sup>37</sup> F. De Sarlo, *Esame di coscienza. Quarant'anni dopo la laurea, 1887-1927*, *cit.*, p. 61

<sup>38</sup> L'analisi dei «concetti fondamentali delle singole scienze o degli elementi essenziali d'ogni elaborazione filosofica» rappresentava uno degli obiettivi della «Cultura filosofica» (cfr. La Redazione, *Dopo un anno di vita*, in «Cultura filosofica», n. 12, a. I, 1907, p. 319)

del suo agire e del suo comportarsi, delle sue funzioni, del suo valore e significato»<sup>39</sup>, a partire dai «dati dell'esperienza».

La coincidenza fra logica filosofica e logica delle scienze empiriche era stata considerata da Croce alla stregua di un problema metodologico, generato dalla «confusione» fra il metodo delle scienze naturali e il metodo filosofico. Lungo questa direzione, De Sarlo era giunto ad un punto di non ritorno, spinto dalla volontà «[...] di eseguire l'unione di due cose disparate: raccogliere i risultati delle scienze (con quale competenza, non so; perché non so quale stima facciano di lui, e dei giovani suoi collaboratori, i fisici, i naturalisti e i matematici), e filosofare: che è funzione affatto indipendente dal bollettino della chimica o della fisiologia»<sup>40</sup>.

Come sottolineato da Cordeschi e Mecacci, il nodo critico dell'epistemologia desarlina risiedeva nel contrasto fra l'unicità di metodo delle «scienze della natura» e delle «scienze dello spirito» e la duplice considerazione della realtà psichica, dal punto di vista morfologico (tipico della psicologia empirica) e da quello funzionale (tipico della psicologia filosofica). Per Croce, la «psicologia filosofica» non era altro che la filosofia dello spirito, cioè *Geistswissenschaft* (scienza dello spirito), mentre la psicologia sperimentale andava lasciata agli empirici. De Sarlo aveva insistito, invece, sulla possibilità di considerare su un piano di «parità scientifica» l'unità reale psichica secondo il modo naturalistico e quello filosofico, in rapporto ai fatti e in rapporto ai valori. Egli, però, rifiutava sia una prospettiva epistemologica neokantiana, che vedeva la psicologia come una *scienza* naturale della realtà psichica considerata come tale, non in rapporto al valore, sia una prospettiva epistemologica neoidealista come quella crociana, che vedeva la psicologia come *pseudoscienza* naturalistica, ove «il rapporto fatto-valore si proponeva in termini particolarmente ardui»<sup>41</sup>.

## 2.3 Lo spiritualismo realistico

L'assunzione di una prospettiva filosofica spiritualistica<sup>42</sup> da parte di Giovanni Calò sotto la guida di Francesco De Sarlo era finalizzata, in prima battuta, a costituire una

---

<sup>39</sup> E. Garin, *Lo spiritualismo di Francesco De Sarlo*, in «Archivio di storia della filosofia italiana», n. 3, a. V, 1938, p. 299

<sup>40</sup> B. Croce, *Una seconda risposta al prof. De Sarlo*, in «Critica», n. 3, a. V, 1907, p. 245

<sup>41</sup> R. Cordeschi, L. Mecacci, *La psicologia come scienza "autonoma": Croce, De Sarlo e gli "sperimentalisti"*, in «Per un'analisi storica e critica della psicologia», *cit.*, p. 17

<sup>42</sup> G. Calò, *Le ragioni dello spiritualismo*, in «Rivista di filosofia», *cit.*, pp. 468-486

valida alternativa al positivismo in crisi e al neoidealismo in ascesa. La definizione di «spiritualismo realistico»<sup>43</sup>, che di primo acchito sembrerebbe un ossimoro, nacque in De Sarlo e venne recepita da Calò grazie alla consapevolezza che la loro posizione filosofica era nel contempo dualistica e realistica. Dualistica in senso gnoseologico, per l'irriducibilità dell'esperienza esterna a quella interna, e in senso psicologico, perché i fatti fisiologici e quelli psichici non erano che due aspetti di uno stesso processo. Il carattere realistico, invece, derivava dalla sostanzialità dell'io, dall'autonomia e dalla libertà dell'individuo e della personalità umana, e dai fatti caratteristici dell'esperienza morale, in particolare la coscienza della responsabilità e dell'obbligatorietà.

Nella lotta contro la «filosofia senz'anima»<sup>44</sup>, espressione con cui veniva indicato il riduzionismo naturalistico di stampo positivista<sup>45</sup>, De Sarlo e i suoi allievi ripresero i capisaldi delle filosofie della libertà, dell'indeterminismo e della contingenza (Boutroux e Renouvier) e del neocriticismo tedesco (Windelband, Spir e Rickert). Va, inoltre, sottolineato che Calò fu impegnato a contrastare il neoidealismo anche sul piano pedagogico, riprendendo i principi del realismo herbartiano, in polemica con la concezione di pedagogia come scienza filosofica elaborata da Giovanni Gentile, di cui si tratterà più avanti.

Il cuore della prospettiva gnoseologica ed ontologica dello spiritualismo realistico risiedeva nella «[...] realtà dell'io come soggetto dell'esperienza»<sup>46</sup>, espressione di una volontà libera, forma di attività sintetica e funzione unitaria. Si trattava di un io che non coincideva con quello concepito nell'apriorismo kantiano, dove l'unità dell'io risultava essere estranea al suo contenuto. Il passo in avanti effettuato dallo spiritualismo realistico consisteva, come spiegato da Calò, nell'aver messo in luce che «[...] il problema gnoseologico mena al problema metafisico, in quanto l'unità dell'appercezione trascendentale del kantismo viene ad essere riconosciuta come manifestazione dell'attività di un io che non è solo condizione a priori d'ogni

---

<sup>43</sup> Cfr. F. De Sarlo, *Di alcuni caratteri dello spiritualismo odierno*, in «Cultura filosofica», n. 1, a. II, 1908, pp. 67-81

<sup>44</sup> De Sarlo considerava «psicologie senz'anima», secondo la definizione del Lange, la psicologia fisiologica, che forniva un'interpretazione anatomo-fisiologica dei fatti psichici, e la psicologia associazionistica, che forniva un'interpretazione meccanico-associazionistica

<sup>45</sup> All'«impersonalismo gnoseologico» propugnato dal positivismo e al «trascendentalismo» dell'idealismo sostenuto da Royce, Tylor ed Eucken, De Sarlo e Calò contrapponevano il loro «spiritualismo realistico»

<sup>46</sup> G. Calò, *Le ragioni dello spiritualismo*, in «Rivista di filosofia», *cit.*, p. 474



conoscenza, ma è una realtà sussistente, una sostanza e, come tale, condizione e nello stesso tempo oggetto possibile di conoscenza»<sup>47</sup>.

La realtà dell'io<sup>48</sup>, precisava Calò, trovava significato in se stessa ed era incomunicabile nel suo nucleo essenziale, proprio perché la sua sostanzialità era intima unità, come sostenuto da Lotze nel suo *Mikrokosmos*<sup>49</sup>. Sulla scorta di queste considerazioni, De Sarlo e Calò dimostrarono la contraddittorietà del realismo materialistico di matrice positivista, che negava la realtà dell'io, in quanto oggetto di esperienza di se stesso, e che riconosceva solamente la realtà degli enti esterni. Del materialismo vennero messi in luce, soprattutto, i limiti legati alla riduzione della coscienza a incoscienza e della finalità a meccanismo, ma anche l'intenzione di «[...] costruire un mondo che, mentre è conoscibile e perfettamente determinabile dal pensiero, è poi estraneo a ogni mentalità [...]»<sup>50</sup>. In questo senso si spiega perché, a dire di Calò, il positivismo<sup>51</sup> non volle far altro che costruire un mondo di esperienze, le quali però non erano che «esperienze di nulla e di nessuno», dato che dal positivismo è esclusa l'esistenza di reali in sé e di persone<sup>52</sup>. La negazione dello spirito «[...] è un suicidio incomprensibile che la ragione fa di se stessa»<sup>53</sup>; se non si fosse ammessa l'esistenza dello spirito, infatti, non sarebbe stato possibile rendersi conto della realtà umana e di quella dell'universo.

Nei confronti della filosofia neoidealista, Calò riprese i caratteri del monadismo leibniziano, allo scopo di ribadire la presenza di un'unità intrinseca («l'io dotato di personalità»<sup>54</sup>), che, con la sua attività organizzativa, vincolava la molteplicità dei reali

---

<sup>47</sup> *Ivi*, p. 475

<sup>48</sup> Sull'io come unità dell'autocoscienza, che esiste in quanto afferma se stesso, si rimanda a: B. Varisco, *I massimi problemi*, Libreria Editrice Milanese, Milano 1910

<sup>49</sup> Calò citava: H. Lotze, *Mikrokosmos. Ideen zur Naturgeschichte der menschheit*, Bde. 3, Hirzel, Leipzig 1856-1864. Si veda, in particolare, la teoria dell'anima come sostanza che rappresenta e che conosce

<sup>50</sup> G. Calò, *Le ragioni dello spiritualismo*, in «Rivista di filosofia», *cit.*, p. 484

<sup>51</sup> Sulla scorta di quanto riportato nelle *Lettere filosofiche di un «superato»* (1925), Antonio Santucci sottolineava come in De Sarlo la volontà di combattere la prospettiva fiscalista del positivismo derivasse dalla constatazione dell'identificazione del metodo scientifico (positivista) con il contenuto della scienza, della riduzione della realtà ai soli aspetti fisico-empirici e dell'identificazione della scienza con la filosofia. Si trattava di tratti caratteristici che avevano fatto venir meno la considerazione dell'esperienza psichica nei suoi aspetti peculiari e lo studio delle condizioni di possibilità della conoscenza (cfr. A. Santucci, *Il pragmatismo in Italia*, Il Mulino, Bologna 1962, p. 288). Si veda anche: A. Santucci, *Francesco De Sarlo e le lettere filosofiche di un «superato»*, in L. Albertazzi, G. Cimino, S. Gori-Savellini (a cura di), *Francesco De Sarlo e il laboratorio fiorentino di psicologia*, *cit.*, pp. 107-136

<sup>52</sup> G. Calò, *Le ragioni dello spiritualismo*, in «Rivista di filosofia», *cit.*, p. 484

<sup>53</sup> *Ibidem*

<sup>54</sup> «[...] "Omnis individuatio est adfermatio", cioè l'assoluto va concepito come persona, perché solo nella persona è riconoscibile quell'unità intrinseca che attua quello che si potrebbe definire il principio ologrammatico». Esiste una pluralità di monadi così come esiste una pluralità di ordini nel reale, «[...] distinti e relativamente indipendenti in quanto forniti d'individualità, ma intimamente congiunti e

in un tutto organico, dando così unità al mondo. Il monismo idealistico, nonostante attestasse la presenza di un significato razionale dell'universo, forniva a suo dire una visione riduttiva della realtà e dell'uomo, perché «[...] concepisce questa ragione assoluta come uno spirito sornio di personalità, cioè di vera e propria unità, e d'altra parte, sciogliendo il mondo in un sistema di idee e di rapporti, non considera i reali che come pensieri di pensieri in una catena infinita che si chiude nel pensiero assoluto: un'unità che non è vera unità, un sistema che non è un sistema perché è anch'esso astratto e non è ordine implicante termini concreti»<sup>55</sup>. La filosofia dello spiritualismo realistico, come sintesi di realismo, monadismo e, a detta di Croce, teismo, dalle ascendenze leibniziane ed herbartiane, consentì a Calò e a De Sarlo di conciliare i dati dell'esperienza e il senso comune con i risultati del sapere scientifico, nonché con le ragioni supreme della speculazione filosofica.

All'interno della scuola filosofica di De Sarlo, caratterizzata dall'apertura nei confronti degli apporti disciplinari provenienti dall'estero, in particolare dal mondo francofono e da quello di lingua tedesca, Calò approfondì la filosofia francese della contingenza secondo una prospettiva gnoseologica e gli studi di Franz Brentano secondo una prospettiva riconducibile alla filosofia morale. Per una migliore contestualizzazione del suo impegno filosofico, occorre innanzitutto ricordare che a cavallo del XIX e del XX secolo la diffusione in Italia dei più recenti portati della filosofia francese avvenne in seguito allo sviluppo del neokantismo, all'interno di un processo di collaudo del pensiero filosofico ottocentesco (positivista e neokantiano) da parte dei nuovi indirizzi sviluppatosi ad inizio '900<sup>56</sup>. In particolare, nell'età giolittiana<sup>57</sup> l'Italia fu interessata dalla diffusione di opere di autori come Émile Boutroux, Henri Poincaré e Charles

---

unificati fra loro in modo da formare un tutto il quale, per essere fornito d'un significato, deve costituire come il contenuto di una mente, d'uno spirito infinito, assoluto: ecco, in conclusione, la veduta spiritualistica» (G. Calò, *Le ragioni dello spiritualismo*, in «Rivista di filosofia», *cit.*, pp. 482-483)

<sup>55</sup> *Ibidem*

<sup>56</sup> Cfr. M. Ferrari, *Il neocriticismo francese e la cultura filosofica italiana a cavallo tra Ottocento e Novecento*, in R. Ragghianti, A. Savorelli (a cura di), *Francia/Italia. Le filosofie dell'Ottocento*, Edizioni della Normale, Pisa 2007, pp. 141-164

<sup>57</sup> Nello specifico, si erano già verificati altri due ambiti di interconnessione fra il neokantismo italiano e quello francese: innanzitutto, la prima ricezione italiana della filosofia di Renouvier a partire dagli anni '70, cui seguì una maggiore attenzione agli esiti sul piano della filosofia morale delle opere di altri neocriticisti francesi, come Alfred Fouillée. Un secondo nodo critico era individuabile nella quasi coincidenza dei temi trattati in Italia dalla «Rivista filosofica» con quelli diffusi in Francia dalla «Revue de Métaphysique et de Morale». Sul terzo ambito di interconnessione, avvenuto in età giolittiana, si rimanda a quanto discusso nel corso del IV Congresso Internazionale di Filosofia, tenutosi a Bologna nel 1911, che vide la partecipazione di studiosi come Boutroux, Poincaré, Durkheim e Bergson

Renouvier. Il pensiero filosofico di Renouvier venne riletto in una prospettiva differente rispetto a quella della sua prima ricezione italiana avvenuta intorno al 1870, e, soprattutto, venne collocato nel quadro più ampio del neocriticismo francese, che, con Fouillée e Boutroux, aveva visto anche la presenza di movimenti come lo spiritualismo, l'idealismo, il positivismo declinante, alcuni orientamenti anti-intellettualistici e la filosofia delle scienze<sup>58</sup>. In questa operazione di re-interpretazione del pensiero francese, occorre ricordare che la diffusione delle opere di Boutroux consentì la ripresa di alcuni capisaldi kantiani «[...] nelle dispute su libertà e necessità, determinismo e indeterminismo, etica evoluzionistica e etica della volontà che impegnano parte non piccola della filosofia italiana tra Otto e Novecento»<sup>59</sup>. Si trattava di dispute che tennero impegnati, da un lato, i «positivisti in crisi» e, dall'altro lato, quegli studiosi come Bernardino Varisco e Adolfo Levi, che, riconoscendosi nel neokantismo italiano, contribuirono ad animare il dibattito sulla «Rivista filosofica»<sup>60</sup> di Carlo Cantoni. Fu soprattutto Adolfo Levi, con *La filosofia francese dell'indeterminismo* (1904), a riproporre una rilettura dei temi dell'indeterminismo e della contingenza presenti in autori come Secrétan, Renouvier, Ravaisson e Boutroux. Quest'ultimo filosofo era considerato il punto di passaggio dalla filosofia della libertà (o tendenza metafisica dell'indeterminismo) alla filosofia della contingenza (o tendenza critica dell'indeterminismo), secondo una precisazione già introdotta dal neokantiano Filippo Masci nel 1898<sup>61</sup>. Da non dimenticare, poi, quanto precisato da Levi a proposito della distinzione fra la filosofia della contingenza di Boutroux e la *nouvelle philosophie* di Henri Bergson.

È all'interno di questo dibattito che si inserivano i primi studi filosofici di Giovanni Calò, alcuni dei quali apparvero sulla «Cultura filosofica» di Francesco De Sarlo.

---

<sup>58</sup> M. Ferrari, *Il neocriticismo francese e la cultura filosofica italiana a cavallo tra Ottocento e Novecento*, in R. Ragghianti, A. Savorelli (a cura di), *Francia/Italia. Le filosofie dell'Ottocento*, cit., p. 148

<sup>59</sup> *Ivi*, p. 150

<sup>60</sup> La «Rivista filosofica» ospitò gli approfondimenti di un gruppo eterogeneo di filosofi, non legato in maniera esclusiva alla scuola neokantiana di Cantoni (Adolfo Levi, Erminio Juvalta, Luigi Credaro, ecc.), ma aperto anche ai rappresentanti del mondo fiorentino (Felice Tocco, Francesco De Sarlo e l'allievo Giovanni Calò), dello spiritualismo italiano (Francesco Bonatelli) e del pragmatismo (Giovanni Vailati) (cfr. P. Guarnieri, *La Rivista filosofica (1898-1909): conoscenza e valori nel neokantismo italiano*, La Nuova Italia, Firenze 1981)

<sup>61</sup> Cfr. F. Masci, *L'idealismo indeterminista*, vol. II, Tipografia della Regia Università, Napoli 1898. Si tratta di una memoria letta alla Regia Accademia di Scienze Morali e Politiche della Società Reale di Napoli

Dando una scorsa soprattutto alle prime annate della rivista, ci si imbatte in articoli di Calò dedicati alle sfide dell'indeterminismo e alla filosofia della contingenza di Boutroux. In particolare, Calò<sup>62</sup> rilesse Boutroux<sup>63</sup> nei termini di un «baluardo» contro il montare dei movimenti irrazionalistici nell'Italia di inizio '900; Boutroux, al contrario dei contingentisti e dei pragmatisti alla Bergson, non si era fermato alla concezione delle leggi naturali come prive di quella razionalità che noi supponiamo in esse. «La contingenza del Boutroux è invece rivelazione della libertà, la quale intanto è negazione del determinismo in quanto è spontaneità diretta ad un fine, cioè ordine e armonia in un altro senso, formanti l'essenza stessa e il principio esplicativo metafisico, cioè definitivo, della realtà»<sup>64</sup>. Calò<sup>65</sup> apprezzava di Boutroux l'elaborazione di una filosofia della libertà<sup>66</sup> sotto forma di spiritualismo idealistico, in nome del recupero della spontaneità della natura, della libertà umana e dell'ordinamento finalistico del mondo. La discontinuità fra i diversi ordini del reale e l'impossibilità di trovare una necessità intrinseca ad ogni ordine di leggi rappresentavano i due principi chiave in cui consisteva la novità della filosofia di Boutroux. Nell'opera *De l'idée de loi naturelle dans la science et la philosophie contemporaines* (1895), Calò identificava una più chiara ispirazione kantiana, per l'accento posto sulle leggi, intese come organi (nel significato greco di «mezzi»), che fanno entrare la realtà dentro le «strette» del pensiero, rendendogliela assimilabile. «La realtà è divenire continuo», sosteneva Boutroux, «è forza creatrice di qualità sempre nuove e d'ordini sempre nuovi, né il suo getto perenne può esser rinchiuso entro i rigidi schemi del determinismo scientifico»<sup>67</sup>. Rispetto a questa precisazione, Calò ricordava che in Boutroux era presente una concezione di realtà psichica intesa come personalità, o coscienza di sé, non deducibile né da fatti

---

<sup>62</sup> Per Calò, era fondamentale sottolineare le differenze fra il pensiero di Boutroux, «meno conosciuto nel nostro Paese», e quello di Bergson, considerato alla stregua di «uno stilista [...] del pensiero oltre che della parola» (cfr. G. Calò, *I due nuovi Accademici di Francia. Emilio Boutroux*, in «Il Marzocco», n. 45, a. XVII, 1912, pp. 1-2). «Bisogna essere ignoranti o sorniti d'ogni acume critico per non vedere l'abisso che c'è non solo tra la filosofia del Boutroux e quella del Bergson, ma tra la mentalità dell'uno e quella dell'altro» (cfr. G. Calò, *I due nuovi Accademici di Francia. Emilio Boutroux*, in «Il Marzocco», cit., p. 1)

<sup>63</sup> Cfr. G. Calò, *Emilio Boutroux*, in «Cultura filosofica», n. 1, a. II, 1908, pp. 18-26; Id., *I due nuovi Accademici di Francia. Emilio Boutroux*, in «Il Marzocco», cit., pp. 1-2

<sup>64</sup> G. Calò, *Emilio Boutroux*, in «Cultura filosofica», cit., p. 28

<sup>65</sup> Al contrario di Gentile, Calò non faceva riferimento a Boutroux né per gli studi di filosofia della religione, né per la sua presa di posizione nell'ambito dei problemi scolastici

<sup>66</sup> Si vedano, in particolare, E. Boutroux, *De la contingence des lois de la nature* (1874) e Id., *De l'idée de loi naturelle dans la science et la philosophie contemporaines* (1895), entrambi pubblicati dalla casa editrice F. Alcan di Parigi

<sup>67</sup> G. Calò, *I due nuovi Accademici di Francia. Emilio Boutroux*, in «Il Marzocco», cit., p. 1

fisiologici, né dall'esistenza di vere e proprie leggi psichiche. Si tratta di una tesi simile a quella assodata da De Sarlo ne *Il concetto psicologico dell'anima*<sup>68</sup>, sebbene in quest'ultimo non erano presenti riferimenti a Boutroux. Comune era, però, l'intento di sferrare un attacco a «[...] tutti i nostri filosofastri imbestialiti in quel materialismo più o meno larvato, secondo il quale lo spirito non è che un povero pezzente trascinantesi dietro i *centri nervosi* che se lo menano a spasso a piacimento»<sup>69</sup>. Occorre ricordare, a tal proposito, quanto accaduto al V Congresso Internazionale di Psicologia, tenutosi a Roma nel 1905<sup>70</sup>, a cui parteciparono anche De Sarlo e Calò, quest'ultimo con una comunicazione dedicata al sentimento del valore<sup>71</sup>. Il consesso romano rappresentò l'occasione in cui la psicologia filosofica, studiata in Italia da De Sarlo, prese la rivincita sulla cosiddetta psicologia fisiologica o «psicologia senz'anima» di De Sanctis, Ferri, Sergi e Sciamanna. La partecipazione di studiosi stranieri come William James e Theodor Lipps contribuì «a sbarazzare il terreno della scienza psicologica da ogni intrusione anti-scientifica e di elevare il livello della cultura e del pensiero italiano»<sup>72</sup>, dimostrando la situazione di crisi in cui si trovava la psicologia ad indirizzo fisiologico e materialistico. Lipps fu tra coloro che si opposero alla psicologia fisiologica, dichiarando la mancata efficacia del «metodo obiettivo» nella spiegazione delle connessioni psichiche e, soprattutto, nel chiarire l'esistenza dell'unità di coscienza. William James tenne un intervento da titolo *Concetto della coscienza*, dedicato alla discussione del rapporto fra coscienza e mondo esterno, descrivibile nei termini di una correlazione funzionale, che risponde all'*esse est percipi* di Berkeley. Entrambi contribuirono a sottolineare come vi fosse una netta distinzione fra mondo dello spirito

---

<sup>68</sup> Cfr. F. De Sarlo, *Il concetto dell'anima nella psicologia contemporanea*, prolusione letta il 1° marzo nell'Istituto di Studi Superiori di Firenze da F. De Sarlo, professore di Filosofia Teoretica, Tip. E. Ducci, Firenze 1900

<sup>69</sup> G. Calò, *Emilio Boutroux*, in «Cultura filosofica», *cit.*, p. 24

<sup>70</sup> Il 1905 fu un anno cruciale nella storia della psicologia italiana per almeno tre motivi: a Roma si tenne il V Congresso Internazionale di Psicologia, vennero istituite le prime tre cattedre universitarie di Psicologia (negli atenei di Roma, Napoli e Torino) e venne fondata la «Rivista di Psicologia Applicata alla Pedagogia ed alla Psicopatologia» diretta da Giulio Cesare Ferrari. Nonostante tali novità, comparvero i primi segni della crisi della cosiddetta «psicologia senz'anima», come è possibile leggere in: F. Ferruzzi, *La crisi della psicologia in Italia*, in AA.VV., *La psicologia in Italia. I protagonisti e i problemi scientifici, filosofici e istituzionali (1870-1945)*, LED, Milano 1998, pp. 651-720

<sup>71</sup> Cfr. G. Calò, *L'interpretazione psicologica dei concetti etici*, in S. De Sanctis (a cura di), *Atti del Congresso internazionale di psicologia*, Tipografia Forzani e C., Roma 1906, pp. 413-426

<sup>72</sup> G. Calò, *Il V congresso internazionale di psicologia*, in «Il Marzocco», n. 20, a. III, 14 maggio 1905, p.

e mondo della materia, e come nel secondo non si potessero trovare le ragioni del primo, ma occorresse, invece, avvalersi del metodo speculativo.

Anche De Sarlo, nel suo intervento dedicato al rapporto fra la psicologia e le scienze filosofiche<sup>73</sup>, sottolineò la necessità di studiare scientificamente i fenomeni psichici senza prima riferirsi ad un'unità reale di fondo, cioè senza ammettere l'esistenza di un'unità di coscienza, da considerare come il *prius* di ogni contenuto. Il contributo di De Sarlo si richiamava alla cosiddetta «psicologia filosofica» che, in quanto «scienza dello spirito», godeva di una posizione particolare, per il fatto di rappresentare un «esame completo del soggetto nei suoi aspetti e nel suo funzionamento»<sup>74</sup>, grazie al quale poteva avere un rapporto privilegiato con tutte le forme di sapere<sup>75</sup>. In questa direzione si spiega perché lo spiritualismo di De Sarlo, anziché condurre a esiti di tipo immanentistico sulla scia del neoidealismo italiano, condusse invece all'elaborazione di un realismo gnoseologico<sup>76</sup> fondato sul dualismo oggetto-mente, poiché l'oggetto della conoscenza era considerato trascendente rispetto alla mente che lo pensava.

Quali erano le origini della psicologia filosofica di De Sarlo? Essa era il frutto di quegli approfondimenti che De Sarlo svolse insieme ai suoi allievi nel corso delle ricerche condotte nel Laboratorio di psicologia sperimentale, aperto nel 1903 presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'allora Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze, grazie all'interessamento di Pasquale Villari e Felice Tocco<sup>77</sup>. All'interno di questa nuova istituzione, Calò e colleghi ebbero modo di esercitarsi non solo con la misurazione dei tempi di reazione con il cronoscopio, o del tracciato circolatorio con lo sfigmografo, ma anche su questioni di logica e di metafisica. La pratica della psicologia sperimentale rappresentava un ambito di «chiarificazione di problemi filosofici»<sup>78</sup>; infatti, tra i principali temi affrontati dal gruppo di ricerca di De Sarlo vi furono le forme a priori

---

<sup>73</sup> F. De Sarlo, *Lo spiritualismo al recente congresso di Psicologia*, in «Studi religiosi», V (1905), n. 3, pp. 3-15, successivamente pubblicato in S. De Sanctis (a cura di), *Atti del Congresso internazionale di psicologia*, cit.

<sup>74</sup> M. F. Sciacca, *Il secolo XX*, vol. 1, cit., p. 52

<sup>75</sup> Cfr. F. De Sarlo, *Scienza e filosofia*, in «Scientia», n. CCXVI, vol. 47, a. XXI, 1930, pp. 239-241

<sup>76</sup> Cfr. E. P. Lamanna, *Il realismo psicologista nella nuova filosofia italiana*, in «Logos», n. 1, a. XI, 1924, pp. 121-123

<sup>77</sup> Felice Tocco riteneva che la psicologia fosse la scienza maggiormente disposta a un fecondo contatto con la filosofia e valorizzava il legame fra psicologia e storia, poiché lo studio della psicologia avrebbe rappresentato una guida alla scoperta delle leggi della storia umana (in quest'ultima affermazione Luciano Malusa ha colto accenni vichiani)

<sup>78</sup> Cfr. S. Gori-Savellini, R. Luccio, *Francesco De Sarlo*, in G. Cimino, N. Dazzi (a cura di), *La psicologia in Italia: i protagonisti e i problemi scientifici, filosofici e istituzionali (1870-1945)*, cit., pp. 371-390

kantiane (spazio e tempo) studiate da Enzo Bonaventura, la coscienza estetica, il pudore e l'onore analizzati da Giuseppe Fanciulli, la coscienza morale e la volontà approfondite da De Sarlo insieme a Giovanni Calò.

La portata teoretica e gnoseologica della psicologia filosofica si reggeva sulla distinzione operata da De Sarlo fra le scienze della natura e la psicologia, secondo alcuni termini già chiariti da Wilhelm Wundt. Mentre le scienze della natura si occupavano di studiare l'«esperienza mediata», la psicologia si concentrava, invece, sull'«esperienza immediata», ovvero sul dato introspettivo. Proprio per questa caratteristica che rendeva la psicologia una scienza *sui generis*, essa si avvicinava di molto alla filosofia, anzi, venne qualificata da De Sarlo con l'attributo di «filosofica». «La Psicologia intesa come Fisiologia dello Spirito è adunque necessariamente scienza filosofica in quanto da un canto non può non considerare lo spirito in una posizione, diremo, centrale rispetto a tutte le cose e dall'altro non può non seguire nelle sue indagini un metodo profondamente diverso da quello delle scienze positive. Dalla considerazione funzionale dello spirito è impossibile escludere quella del valore e quindi quella del fine»<sup>79</sup>. Ne conseguiva che i principali temi e problemi della psicologia sperimentale derivavano dalla filosofia, in particolare dalla logica e dalla gnoseologia, con cui la psicologia doveva intrattenere un rapporto costante<sup>80</sup>. Veniva, così, superato il «pregiudizio positivistic» secondo cui la psicologia non aveva nulla a che fare con la filosofia<sup>81</sup>, riallacciandosi al filone delineato da Brentano, che propose alla psicologia un modello di scientificità differente da quello della psicologia sperimentale.

Dal resoconto complessivo del congresso pubblicato da Calò per «Hermes»<sup>82</sup>, emergeva il suo compiacimento per la dimostrazione della falsità dell'obiezione in cui si

---

<sup>79</sup> F. De Sarlo, *I dati dell'esperienza psichica*, Galletti & Cocci, Firenze 1903, p. 413

<sup>80</sup> G. Cimino, *Introduzione: Francesco De Sarlo nella storia della psicologia italiana*, in L. Albertazzi, G. Cimino, S. Gori-Savellini (a cura di), *Francesco De Sarlo e il laboratorio fiorentino di psicologia*, cit., p. 16

<sup>81</sup> Eugenio Garin ha individuato in questa scelta di De Sarlo una delle principali motivazioni del suo «oblio» nella psicologia italiana del secondo dopoguerra, «tutta protesa verso lo sperimentalismo»

<sup>82</sup> Cfr. G. Calò, *Un congresso sintomatico*, in «Hermes», nn. 8-9, a. III, ottobre-novembre 1905, pp. 85-87. In una nota della redazione, collocata al termine dell'articolo a p. 87, si legge: «nessuno dei redattori di *Hermes* partecipò al Congresso di Psicologia tenutosi in Roma lo scorso aprile. Ci è sembrato però opportuno dar conto ai lettori dei risultati di esso, perché segnarono, in via ufficiale, una sconfitta per i così detti positivisti, ai quali non bastò l'aiuto recato, col suo deplorabile discorso di inaugurazione, dal ministro dell'Istruzione Pubblica on. Bianchi. Abbiamo a questo scopo pregato l'egregio nostro amico dott. Giovanni Calò, lasciandogli, naturalmente, piena libertà di parola»

rifugiavano i sostenitori della psicologia fisiologica e della psicologia sperimentale, ovvero che le questioni di ordine speculativo non avevano a che fare con la scienza psicologica. Calò era d'accordo con De Sarlo sull'importanza di studiare i legami fra la psicologia e la filosofia e auspicava che venissero discussi dai filosofi di professione, poiché riguardavano questioni come la natura vera dei fatti di coscienza, l'unità irriducibile dell'io e la relazione esistente fra coscienza, io, corpo e mondo esterno. Solamente una psicologia come scienza filosofica sarebbe riuscita a rendere conto delle differenze specifiche del fatto psichico, cioè la «psichicità» e il suo essere cosciente. Anche sulle pagine del «Marzocco», con cui aveva appena iniziato a collaborare, Calò scrisse del «salutare risveglio per la filosofia italiana» avvenuto nel Congresso internazionale di Psicologia. «L'elevamento del pensiero filosofico italiano dev'essere ormai l'intento comune di tutte le nostre giovani energie intellettuali, se non si abbattono insieme autorità false e false dottrine. Siamo oramai troppo poco ignoranti per continuare a ripetere che il pensiero è una funzione o una secrezione d'un viscere. È tempo che la psicologia sia fatta da psicologi puri, che abbiano una cultura filosofica e siano perciò in grado di porsi e di comprendere certi problemi»<sup>83</sup>.

Nei mesi successivi, Calò continuò ad approfondire i suoi studi sul contingentismo francese, pubblicando una monografia intitolata *Il problema della libertà nel pensiero contemporaneo*<sup>84</sup> (1906). Partendo dalla prospettiva dello spiritualismo realistico, Calò discusse alcuni capisaldi del contingentismo francese, «facendone una critica nei suoi punti fondamentali e traendone delle conclusioni generali per una soluzione del problema del libero arbitrio e per la conoscenza dei fatti morali»<sup>85</sup>. La sua proposta filosofica, a cui dedicò l'ultimo capitolo intitolato *La libertà del volere*, assunse i connotati di una soluzione al problema della libertà che non contraddiceva i postulati della ragione e, nel contempo, fosse sufficiente alle esigenze della vita morale<sup>86</sup>. Calò era convinto che per poter parlare di libertà della volontà, occorresse postulare l'esistenza della volontà non come fenomeno, ma come realtà in un io, in un'unità di

---

<sup>83</sup> G. Calò, *Il V congresso internazionale di psicologia*, in «Il Marzocco», cit., p. 3

<sup>84</sup> Cfr. G. Calò, *Il problema della libertà nel pensiero contemporaneo*, Sandron, Palermo 1906. Nella prefazione al testo, Calò riconosceva alla sua opera il vantaggio di rappresentare un approfondimento monografico sul tema della libertà nella filosofia contemporanea, presente solamente come tema di fondo in altri contributi di autori italiani

<sup>85</sup> G. Calò, *Il problema della libertà nel pensiero contemporaneo*, cit., p. XI

<sup>86</sup> *Ivi*, p. 191



sostanza<sup>87</sup>, superando in questo modo le formulazioni del determinismo naturalistico e del contingentismo fenomenistico. Infatti, per Calò era fondamentale ribattere che la volizione non consisteva in una semplice successione di fenomeni liberi, ma nel «volere», che era condizione e nel contempo prodotto della formazione di una personalità. In particolare, Calò riprese un autore come Windelband, già approfondito da Masci<sup>88</sup>, a proposito del legame fra libertà morale, libertà psicologica e libertà di scelta, a partire da una concezione dell'io come «[...] reale distinto dalla realtà fenomenica in cui la sua vita si esplica e colla quale è in uno speciale rapporto»<sup>89</sup>, già elaborata da De Sarlo ne *Il concetto dell'anima nella Psicologia contemporanea*<sup>90</sup>. Lo scopo principale delle sue argomentazioni era quello di dimostrare la connessione fra libertà morale e personalità, grazie al fatto che l'io come soggetto reale rappresentava il punto di connessione fra la libertà di scelta e la libertà morale<sup>91</sup>. L'identità fra soggetto della conoscenza e soggetto della volontà, a cui giunse Calò, «[...] dà uno speciale valore a quell'attestazione della coscienza dell'io che si rivela, nell'esercizio dell'attività pratica, come sentimento della libertà»<sup>92</sup>. Egli era giunto così a ricercare, *in nuce*, la soluzione finale e metafisica del libero arbitrio nella forma e nei caratteri della funzionalità cosciente<sup>93</sup>. In tale teorizzazione, la prospettiva filosofica dello spiritualismo realistico e gli studi sui fondamenti psicologici della coscienza morale avevano trovato un punto di incontro.

## 2.4 La coscienza morale al cuore della scienza etica

Nei suoi primi anni di ricerca presso la scuola filosofica di De Sarlo, Calò si interessò di approfondire anche un tema di filosofia morale come quello della coscienza, affrontato

---

<sup>87</sup> *Ivi*, p. 196

<sup>88</sup> Cfr. F. Masci, *Coscienza, volontà, libertà: studii di psicologia morale*, Carabba, Lanciano 1884

<sup>89</sup> G. Calò, *Il problema della libertà nel pensiero contemporaneo*, cit., p. 200

<sup>90</sup> De Sarlo identificava l'unità della coscienza con l'anima; infatti, tale unità si presentava come un *prius*, ovvero «qualcosa che è, per così dire, impressa a qualsiasi contenuto di una coscienza: ora codesto *prius* deve essere un che di esistente. Poiché l'unità non è risultato, occorre che sia un mezzo nel quale il processo di unificazione si compia» (cfr. F. De Sarlo, *Il concetto dell'anima nella Psicologia contemporanea*, cit., p. 5). L'unità formale in quanto tale era un'unità reale, per sé stante, perché non produceva alcuna alterazione nel contenuto della coscienza

<sup>91</sup> Cfr. G. Calò, *La psicologia dell'attenzione in rapporto alla scienza educativa. Saggio*, Tip. Cooperativa, Firenze 1907; Id., *L'educazione degli educatori*, Perrella, Napoli 1914

<sup>92</sup> G. Calò, *Il problema della libertà nel pensiero contemporaneo*, cit., p. 207

<sup>93</sup> *Ibidem*

nella prospettiva dello spiritualismo realistico. Quest'ultimo, nella sua polemica con il positivismo, riconobbe come compito proprio quello di descrivere e spiegare i «dati della coscienza». Se il positivismo aveva come suo testo i «fatti naturali», lo spiritualismo realistico si basava sulla «testimonianza della coscienza»<sup>94</sup>. Lo strumento principe dell'indagine filosofica era rappresentato, perciò, dall'«auscultazione interiore» o coscienza, che sola poteva contribuire a «chiarire, determinare, spiegare la natura della realtà psichica»<sup>95</sup> nella sua unicità.

Riconoscere che la ragione esiste come «[...] mente personale, cioè in quell'unica forma che può far di essa qualcosa di reale e farla centro ordinatore d'ogni realtà [...]»<sup>96</sup> comportava l'adozione di un'ottica di studio e di ricerca in cui avevano un senso la vita morale e quella religiosa, perché l'una implicava la realtà della persona, l'altra l'immortalità dello spirito individuale e la personalità di Dio. «[...] Questa credenza razionale nella razionalità del mondo, nella realtà e nella personalità del nostro spirito, nel significato morale che essa ha nell'universo, negli ideali che son propri della sua natura, è il compito in cui meglio possa attuarsi il contatto fecondo della speculazione filosofica col progresso delle coscienze e coll'elevamento della vita»<sup>97</sup>.

Il tema della coscienza morale fu al centro del volume che Calò scrisse insieme a De Sarlo sui *Principii di scienza etica*; pubblicato nel 1907, nell'intento degli autori esso era finalizzato a presentare un quadro sintetico, ma esaustivo, dei fondamenti di una scienza etica che avesse al centro lo studio della coscienza morale. Lo spunto teoretico da cui presero le mosse era già stato sviluppato anni prima da De Sarlo nell'opera *Metafisica, scienza e moralità*<sup>98</sup> (1898), relativamente all'esigenza di studiare la moralità partendo dalla constatazione che il positivismo, in quanto «mero naturalismo», aveva ridotto l'etica ad un «capitolo» delle scienze naturali, in seguito all'identificazione della norma morale con la legge naturale. De Sarlo e Calò non condividevano la proposta positivista di sostituire alla libertà e all'autonomia dell'individuo una sorta di determinismo, che avrebbe comportato la riduzione della coscienza a fenomeno naturale tra altri fenomeni naturali, senza tener conto che la

---

<sup>94</sup> N. Abbagnano, *La filosofia dei secoli XIX e XX: dallo spiritualismo all'esistenzialismo*, in Id., *Storia della filosofia*, vol. VI, Tea, Milano 2000, cap. 1, p. 4

<sup>95</sup> F. De Sarlo, *I metodi della psicologia. I: L'introspezione*, in «Psiche», n. 3, a. II, 1914, p. 248

<sup>96</sup> G. Calò, *Le ragioni dello spiritualismo*, in «Rivista di filosofia», cit., p. 484

<sup>97</sup> *Ivi*, p. 486

<sup>98</sup> Cfr. F. De Sarlo, *Metafisica, scienza e moralità. Studi di filosofia morale*, G. Balbi, Roma 1898

coscienza è il mezzo con cui conosciamo la realtà. «[...] Come il principio di fine integra e spiega il principio di causa, così il mondo della libertà o umano quello della necessità o fisico»<sup>99</sup>; l'uomo è un soggetto morale dotato di libertà ed autonomia, e in quanto tale dà vita ad un mondo umano o della libertà, che si sovrappone e sorpassa quello della necessità.

Nella loro opera, Calò e il suo maestro fecero i conti anche con il neoidealismo in ascesa, che per loro aveva contribuito a diffondere una concezione dell'io come limitazione o apparenza dell'assoluto, in cui veniva meno la sua sostanzialità, la sua autonomia, quindi la sua personalità etica. Calò non condivideva l'idea di ridurre l'individuo ad una semplice manifestazione di volontà metafisica e per questo riteneva necessario adottare una posizione alternativa. Innanzitutto, occorre dimostrare che la moralità era alla radice dell'essere, poiché nell'essere si rivelava un ordine e una finalità la quale, per l'essere, non poteva concepirsi che come bene<sup>100</sup>. Inoltre, era importante concentrarsi anche sulla questione della responsabilità, e da qui passare al tema della coscienza morale, che, come ricordato da Calò, «[...] rappresenta una dualità ineliminabile della vita dello spirito»<sup>101</sup>, perché ne costituisce come i poli essenziali: una libertà di fronte alla legge, una individualità di fronte all'universale»<sup>102</sup>. La coscienza morale non poteva essere concepita in termini puramente psicologici, poiché era una funzione risultante dall'insieme di tutte le funzioni psichiche. La coscienza morale non si identificava nemmeno con la coscienza sociale, ma si distingueva da essa, perché «la coscienza sociale, se è una condizione dello sviluppo della personalità, non può giungere ad affermarne il valore»<sup>103</sup>. La non identificazione di coscienza morale e coscienza sociale rappresentava un nodo critico della concezione filosofica di De Sarlo e Calò, in polemica con quell'«indirizzo sociologico della morale»<sup>104</sup> alla Émile Durkheim, che considerava la società il fondamento dell'individuo e non viceversa. «[...] Se ogni coscienza individuale fosse sprovvista di certi caratteri, attitudini,

---

<sup>99</sup> G. Ponzano, *L'opera filosofica di F. De Sarlo*, cit., p. 13

<sup>100</sup> G. Calò, *Le ragioni dello spiritualismo*, in «Rivista di filosofia», cit., p. 485

<sup>101</sup> Nel 1907, simili critiche vennero approntate da Calò anche sul piano pedagogico, aprendo una polemica con Gentile sulla concezione di pedagogia come scienza filosofica e di educazione come autoctisi

<sup>102</sup> G. Calò, *Le ragioni dello spiritualismo*, in «Rivista di filosofia», cit., p. 485

<sup>103</sup> F. De Sarlo, G. Calò, *Principii di scienza etica*, cit., p. 8

<sup>104</sup> Cfr. G. Calò, *Morale e sociologia*, in «Cultura filosofica», n. 1, a. VI, 1912, pp. 68-83. La critica alla «morale sociologica», ovvero alla morale in quanto capitolo o applicazione della sociologia, venne approntata da Calò sulla scorta delle argomentazioni presentate nel volume di S. Deploige, *Conflit de la Morale et de la Sociologie*, Louvain 1911

funzioni originarie, a che si ridurrebbe la realtà sua se non a un *flatus vocis* e di che risulterebbe lo stesso complesso sociale? Non è questo dunque che fonda l'identità della natura umana e che determina quindi il consenso nelle valutazioni etiche, come in tutti gli altri prodotti dell'attività spirituale: al contrario è l'identità naturale ed essenziale di attitudini e di funzioni negli spiriti individuali che rende possibile un certo consenso e una qualche società!»<sup>105</sup>. Al rapporto fra individuo e società, che assumerà un ruolo centrale nella sua successiva riflessione pedagogica, Calò aveva dedicato anche il volume *L'individualismo etico nel secolo XIX*<sup>106</sup>. Egli fece una critica delle concezioni individualistiche sviluppatasi nel corso dell'Ottocento in relazione al problema morale, con una trattazione analitica delle varie correnti<sup>107</sup>, della loro genesi, del loro contenuto e dei reciproci rapporti<sup>108</sup>. In particolare, Calò definì l'individualismo etico una dottrina che considerava l'individuo come un essere fine a se stesso, in contrapposizione alla società, reputata semplice «collaboratrice» al raggiungimento degli scopi individuali. Ne derivava che la società era tanto più evoluta quanto la coscienza individuale si era elevata a coscienza morale universale; le conseguenze di tale ragionamento rischiavano, però, di provocare «l'identificazione dello spirito individuale con l'assoluto, cioè la rimozione delle condizioni e dei limiti dell'esperienza umana»<sup>109</sup>. Appurato che i valori morali non erano mai antisociali, Calò riprendeva la conclusione kantiana secondo cui la volontà individuale giungeva ad identificarsi con la forma universalistica della volontà buona, dando vita alla cosiddetta «personalità morale». In tale prospettiva, l'individualismo etico dell'Ottocento rappresentava «[...] una crisi della coscienza morale altamente significativa. Esso aveva creduto che gli ideali etici [...] non avessero valore, perché la società era un'entità ipotetica, e la sola entità reale era l'individuo»<sup>110</sup>.

---

<sup>105</sup> F. De Sarlo, G. Calò, *Principii di scienza etica, cit.*, p. 80

<sup>106</sup> G. Calò, *L'individualismo etico nel secolo XIX*, Stab. A. Tessitore e c., Napoli 1906. Il volume venne premiato nel 1904 presso la Regia Accademia di Scienze Morali e Politiche della Società Reale di Napoli diretta da Filippo Masci. Per questo motivo, è reperibile nel vol. XXXVII degli «Atti della Reale Accademia di Scienze Morali e Politiche di Napoli», seppure con qualche lieve modifica

<sup>107</sup> Nello specifico, si trattava del darwinismo filosofico, delle dottrine utilitarie ed edonistiche, dell'individualismo geniale, dell'individualismo nell'arte, dell'individualismo anarchico e di quello aristocratico

<sup>108</sup> Calò descrisse in questi termini la procedura metodologica da lui seguita: «D'altra parte, ho cercato, quanto l'indole del lavoro comportava, di far procedere la sintesi accanto all'analisi, mostrando le cause e i caratteri generali dell'individualismo etico, procurando di mantener sempre a contatto le diverse forme di esso là dove esistono elementi o aspetti comuni, infine facendo una critica di tutte per quel che riguarda il loro valore morale» (cfr. G. Calò, *L'individualismo etico nel secolo XIX, cit.*, pp. VII-VIII)

<sup>109</sup> *Ivi*, p. XVIII

<sup>110</sup> *Ivi*, p. XX

Influenze kantiane erano rinvenibili, del resto, anche in alcune parti del volume *Principii di scienza etica*, dedicate al concetto di personalità e al suo sviluppo come «fine e dovere per sé»<sup>111</sup>. Il tema del dovere era centrale anche nella concezione di coscienza morale, costituita da due momenti strettamente intrecciati: l'attribuzione di un valore ad un determinato oggetto e il sentimento del dovere che la nostra volontà ha di adottarlo.

La prima produzione filosofica di Calò non può essere compresa fino in fondo se non la si contestualizza nel processo di revisione della classificazione delle attività psichiche, che condusse De Sarlo vicino alla teoria elaborata da Franz Brentano<sup>112</sup>. Entrambi gli studiosi concordavano nel superare la tradizionale suddivisione delle attività psichiche in intelletto, sentimento e volontà<sup>113</sup>, sostituendola con l'identificazione di tre funzioni psichiche: rappresentativa, giudicativa e affettivo-pratica<sup>114</sup>. Nella sua *Psychologie*<sup>115</sup> (Psicologia) del 1874, Brentano aveva dato una svolta in tale campo, proponendo una nuova divisione, frutto della scissione delle funzioni afferenti all'intelletto in due differenti categorie (rappresentazione e giudizio), e dell'accorpamento delle funzioni del sentimento e della volontà in un'unica categoria (attività pratica). De Sarlo<sup>116</sup> riprese in parte il modello proposto da Brentano, con la separazione dell'atteggiamento rappresentativo (o immaginativo) da quello giudicativo (o conoscitivo), a fronte del raggruppamento delle funzioni legate alla vita affettiva e all'azione volontaria nella categoria dell'atteggiamento pratico. Per Enzo Bonaventura, questo tipo di impostazione, fondata sulla distinzione di atteggiamento conoscitivo ed atteggiamento immaginativo, ebbe conseguenze rilevanti nello studio della natura e del valore dell'arte, così come nella costruzione di un'estetica su basi psicologiche<sup>117</sup>, in

---

<sup>111</sup> In tale affermazione di Calò era rinvenibile una prima istanza personalistica, seppur esplicitata in termini psicologici, che trovò un ulteriore approfondimento nel corso dei suoi studi pedagogici e filosofici, fino a maturare in una forma di umanismo cristiano alla fine degli anni '30

<sup>112</sup> Cfr. G. Calò, *Il pensiero etico di Francesco De Sarlo*, Perrella, Napoli 1933 (estratto da «Logos», n. 3, a. XX, 1933)

<sup>113</sup> Cfr. E. Bonaventura, *La psicologia nel pensiero e nell'opera di Francesco De Sarlo*, in «Logos», n. 16, a. XX, 1933, p. 308

<sup>114</sup> Cfr. F. De Sarlo, *La classificazione dei fatti psichici*, in «Rivista di Psicologia», n. 14, a. II, 1913, pp. 313-332

<sup>115</sup> Si veda la prima traduzione italiana della *Psychologie*, dal titolo emblematico: *La classificazione delle attività psichiche*, con appendice dell'autore e con prefazione e note del traduttore Mario Puglisi, Carabba, Lanciano 1913

<sup>116</sup> Cfr. F. De Sarlo, *La classificazione dei fatti psichici*, in «Rivista di Psicologia», *cit.*, pp. 313-332

<sup>117</sup> E. Bonaventura, *La psicologia nel pensiero e nell'opera di Francesco De Sarlo*, in «Logos», *cit.*, pp. 308-309

contrapposizione a quella crociana. Ne *Il problema della libertà nella filosofia contemporanea* (1906), Calò illustrò come conoscere non era sufficiente per volere, e come la conoscenza della verità era condizione necessaria ma non sufficiente per determinare il progresso morale. Parimenti, la ragione pratica non era riducibile alla ragione teoretica, e l'intelletto non era, a sua volta, riducibile alla volontà. Calò colse anche l'occasione per chiarire come il contingentismo e il pragmatismo, nel sottolineare il primato della libertà, quindi della ragione pratica sulla ragione teoretica, avevano concepito la ragione alla stregua di un organo della volontà e avevano ridotto i concetti scientifici al loro mero valore simbolico o pratico<sup>118</sup>.

Le riflessioni su temi di filosofia morale consentirono a Calò di discutere anche la questione dello statuto epistemologico della scienza etica, che «[...] non doveva prendere come suo punto di partenza né la ragione per sé presa, né la scienza, né la volontà di Dio, né qualsiasi concezione metafisica, [ma] doveva ricercare, come ogni altra scienza, dei fatti ultimi, elementari, irriducibili, su cui fondare l'edificio autonomo delle proprie investigazioni»<sup>119</sup>. La scienza etica, per evitare di limitare il suo campo di studi al solo piano ontologico (o «piano dell'essere»), doveva aprirsi anche al piano deontologico (o «piano del dover essere»), avvalorando, così, il tema dell'obbligatorietà quale nucleo fondante della coscienza morale. La scienza etica si presentava, per sua natura, come una scienza normativa, in quanto scienza di norme, o di «leggi deontologiche dipendenti da fini aventi valore e obbligatorietà per se stessi»<sup>120</sup>. Per questo motivo, De Sarlo e Calò consideravano suoi oggetti precipui di studio «quelle forme d'esperienza psichica con cui si rivelano i valori-fini della volontà umana», «la ricerca dei principi ultimi esplicativi delle valutazioni morali» e «la determinazione dell'ideale risultante dalla coscienza morale così costituita»<sup>121</sup>.

Era nella natura della scienza etica come «scienza di ciò che *deve essere*»<sup>122</sup> che si radicava anche un altro fatto «irriducibile», di natura psicologica, che Calò individuava

---

<sup>118</sup> Gennaro Ponzano riferiva quest'ultima concezione ad autori come Mach e Croce; sul tema si rimanda anche a quanto discusso, rispettivamente, in G. Calò, *Intorno al progresso odierno del prammatismo e ad una nuova forma di esso*, Premiato stabilimento tipografico succ. Bizzoni, Pavia 1905 (estratto da «Rivista filosofica», n. 2, a. VI, 1905) e in A. Aliotta, *La reazione idealistica contro la scienza*, Optima, Palermo 1912

<sup>119</sup> G. Calò, *L'interpretazione psicologica dei concetti etici*, in S. De Sanctis (a cura di), *Atti del Congresso internazionale di psicologia*, cit., p. 414

<sup>120</sup> F. De Sarlo, G. Calò, *Principii di scienza etica*, cit., p. 28

<sup>121</sup> *Ibidem*

<sup>122</sup> *Ibidem*

nel sentimento del valore, inteso come sentimento di approvazione e di disapprovazione, di adesione o di ripugnanza. Il sentimento del valore rappresentava il «presupposto necessario della predicazione in qualsiasi giudizio etico» e il «punto di partenza subiettivo di ogni concetto morale»<sup>123</sup>. Il legame fra coscienza morale, fondazione di una scienza etica e sentimento del valore si sostanziava del fatto che era la coscienza, in quanto sede del sentimento del valore, a stabilire ciò che aveva valore morale. A seconda che tale sentimento venisse considerato un *prius* o un *posterius*, variava anche la posizione della psicologia rispetto alla scienza morale. I fondamenti della scienza etica erano, per De Sarlo e Calò, di natura psicologica, non di natura razionale o sociale o religiosa. In questo modo si spiega perché la psicologia dei fatti morali rappresentava per loro uno strumento della ricerca morale: essa consentiva lo studio dei processi etici valutativi, grazie ai quali era possibile cogliere il carattere del valore morale e i fini della condotta.

Uno dei fenomeni studiati dalla psicologia morale era il sentimento del valore, assodato inizialmente da Calò in occasione del suo intervento al V Congresso internazionale di Psicologia (1905), per distinguere i tratti precipui del giudizio conoscitivo e di quello etico. Dato che conoscere equivaleva a constatare, per Calò nel giudizio conoscitivo il sentimento del valore rappresentava qualcosa di sopraggiunto, che non afferiva alla natura del rapporto fra oggetto conosciuto e soggetto conoscente. Nel caso del giudizio etico, invece, il sentimento del valore era costitutivo del rapporto fra oggetto e soggetto. «Quando noi giudichiamo moralmente non constatiamo, non affermiamo ciò che è, ma reagiamo con un sentimento particolare di valore o di disvalore, prendiamo posizione di fronte all'oggetto conosciuto»<sup>124</sup>. In altre parole, nel giudizio etico si realizzava una sintesi fra l'oggetto conosciuto e la reazione valutativa che suscitava in ciascuno. Esso era accompagnato «[...] dalla coscienza che ciò che ha pregio morale, ciò che è bene, e per ciò stesso degno d'essere perseguito, merita di diventar fine della volontà»<sup>125</sup>. Il sentimento del valore non coincideva, secondo Calò, né con il piacere, né con l'utilità, né con il benessere individuale, né con il gusto, né con il sentimento di calma, ma era un sentimento che valeva per tutti, perché nel giudicare il valore morale di qualcosa si

---

<sup>123</sup> G. Calò, *L'interpretazione psicologica dei concetti etici*, in S. De Sanctis (a cura di), *Atti del V Congresso Internazionale di Psicologia*, cit., p. 420

<sup>124</sup> *Ivi*, p. 416

<sup>125</sup> *Ivi*, p. 419

assumeva la posizione del giudice. Da qui derivava la concezione di una funzione apprezzativa che era sovraordinata e regolatrice, dato che si poneva come norma della realtà interiore e come principio che disponeva gerarchicamente i vari istinti, le diverse tendenze, ecc. Va, però, precisato che il sentimento del valore non si identificava *in toto* con il dovere kantiano, perché quest'ultimo era considerato da Calò come un suo carattere particolare.

Due anni più tardi, egli dovette fare i conti con le critiche avanzate nei suoi confronti da Francesco Orestano all'interno dell'opera *I valori umani* (1907)<sup>126</sup>. Secondo Orestano, l'esattezza e l'evidenza delle argomentazioni di Calò risentivano della mancata distinzione fra il fenomeno della valutazione in generale e quello della valutazione etica. Ne era conseguita un'erronea concezione del potere gerarchico del sentimento del valore, in quanto norma della realtà interiore e disposizione gerarchica dei vari istinti e tendenze. Inoltre, egli riteneva che il momento dell'obbligatorietà non potesse essere considerato parte integrante e necessaria del sentimento di valore. «Ciò non si può dire neppure di tutte le valutazioni morali, ma solo di quelle che si riferiscono alla nostra condotta, con carattere imperativo»<sup>127</sup>.

In una successiva recensione a *I valori umani*<sup>128</sup>, Calò espresse il proprio disaccordo sull'impostazione teoretica di Orestano, considerando anti-psicologista la sua tesi sul valore come elemento non necessariamente relativo a un determinato atto di coscienza. «Il valore non è riconosciuto e sentito come valore finché non si determina, di fronte all'oggetto, una determinata reazione da parte della coscienza: ciò che non diventa contenuto d'un tale atto psichico, non è concepibile come valore»<sup>129</sup>. In questo senso, per Calò non era lecito identificare l'interesse come fondamento di ogni genere di

---

<sup>126</sup> Il volume venne presentato in occasione del concorso per la cattedra di Filosofia morale bandito presso la Regia Università di Palermo (1906) e vinto da Orestano. «La commissione per il concorso alla Cattedra di Filosofia Morale nell'Università di Palermo, composta dai professori Marchesini, Petrone, Tarantino, Trojano e Tocco ha proposto la seguente terna: 1° Orestano, 2° Ferrari, 3° Calò» (cfr. *Notizie e pubblicazioni*, in «Rivista filosofica», n. 1, a. IX, 1907, p. 134). Il testo completo venne pubblicato con il titolo *Relazione della commissione giudicatrice del concorso per professore straordinario alla cattedra di Filosofia morale nella Regia Università di Palermo*, in «Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica», nn. 28-29, a. XVII, 1907, pp. 2067-2073

<sup>127</sup> F. Orestano, *I valori umani*, [1907], II ediz., vol. I, Bocca, Milano 1942, p. 186

<sup>128</sup> G. Calò, *Teorie recenti intorno al valore*, in «Cultura filosofica», n. 4, a. I, 1907, p. 107

<sup>129</sup> *Ibidem*



valori, poiché esso esprimeva un aspetto indifferenziato della coscienza, tale per cui non era possibile distinguere fra interesse-valore ed interesse-attenzione<sup>130</sup>.

Il tema del giudizio venne affrontato da Calò anche nel 1908 nel saggio *Concezione tetica e concezione sintetica del giudizio*, in cui recuperò il pensiero di Brentano per entrare nel dibattito sulla differenza fra giudizi tetici e giudizi sintetici<sup>131</sup>. Calò conosceva il filosofo austriaco grazie alla partecipazione insieme a De Sarlo alle iniziative della Biblioteca filosofica di Firenze<sup>132</sup>, ove Brentano tenne alcune

---

<sup>130</sup> Altre «inesattezze» erano state individuate da Calò nel mancato riferimento agli studi dedicati al concetto del valore in campo gnoseologico (Windelband e Rickert), in campo sociologico e nel campo della filosofia della storia. A questo primi rilievi andava aggiunta anche la mancata citazione della concezione marxista del valore economico come fatto obiettivo e sociale, in contrapposizione alla teoria del fatto economico come fatto valutativo presentato dalla scuola viennese (Wieser, Menger, Böhm-Bawerk). Del pari, sul fronte della filosofia morale, Orestano non aveva esposto adeguatamente l'opera di Brentano *Vom Ursprung sittlicher Erkenntnis*. Dal punto di vista metodologico, Calò notava che: «il difetto capitale del libro è la sua stessa composizione frammentaria, priva d'un organismo, perché la trattazione non si svolge logicamente intorno a certi problemi fondamentali, ma procede autore per autore, opera per opera, esaminando passo passo i singoli punti delle dottrine, che spesso, in un'esposizione, non possono essere sufficientemente collegati tra loro e sono poi pressoché inutili alla soluzione teorica del problema» (cfr. G. Calò, *Teorie recenti intorno al valore*, in «Cultura filosofica», *cit.*, p. 107)

<sup>131</sup> Cfr. G. Calò, *Concezione tetica e concezione sintetica del giudizio*, in «Cultura filosofica», n. 2, a. II, 1908, pp. 337-368

<sup>132</sup> La Biblioteca Filosofica nacque nel 1905 come iniziativa di un gruppo limitato di studiosi, il cui scopo principale venne a chiarirsi mano a mano che l'attività di raccolta di libri e di riviste andò ad intrecciarsi con un'offerta culturale di corsi di lezioni, letture e discussioni. Situata in Piazza Donatello, la Biblioteca Filosofica rappresentava, secondo Garin, una sorta di «libera facoltà di studi filosofici e religiosi» in cui si concentrarono tutte quelle prospettive filosofiche di carattere idealistico, spiritualistico, irrazionalistico o modernistico, che non avevano trovato spazio nella cultura accademica ufficiale (cfr. E. Garin, *La biblioteca filosofica di Firenze*, in E. Garin, E. Di Carlo, A. Guzzo, *Le biblioteche filosofiche italiane. Firenze, Palermo, Torino*, Edizioni di Filosofia, Torino 1962, p. 1). In particolare, il modernismo fu presente grazie ai contatti con il gruppo milanese del «Rinnovamento», il pragmatismo con la presenza delle accoppiate Papini-Prezzolini e Vailati-Calderoni, la filosofia indiana con Belloni-Filippi, Formichi e Pavolini. Fra gli ospiti figuravano Franz Brentano, Gaetano Salvemini, Giovanni Gentile e Benedetto Croce (quest'ultimo inviò una sua relazione scritta).

Benché la Biblioteca Filosofica nacque con intenti extra-accademici, ospitò anche studiosi provenienti dal Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze, per primi Salvatore Minocchi e Paolo Emilio Pavolini, poi anche Francesco De Sarlo e il suo allievo Giovanni Calò. «In altri termini, la Biblioteca Filosofica, pur con certi suoi toni antiaccademici, di fatto non solo integra l'Istituto di Studi Superiori, e si avvale dei suoi stessi insegnanti, ma intreccia con esso un dialogo proficuo e permette ai professori di trovare un luogo dove esprimere le loro posizioni su questioni attuali, o in forme non adatte alla tradizione scolastica» (E. Garin, *La biblioteca filosofica di Firenze*, in E. Garin, E. Di Carlo, A. Guzzo, *Le biblioteche filosofiche italiane. Firenze, Palermo, Torino*, *cit.*, p. 4). Per questo motivo, Garin ha sostenuto che nella Biblioteca Filosofica venne superata la contrapposizione fra accademici ed antiaccademici, positivismo e neoidealismo, vecchi e giovani, come dimostrato dalle collaborazioni del gruppo desarliano e del neoidealismo meridionale di Croce e Gentile. In questo modo, si venne a creare una dialettica fra «insegnamento ufficiale» e «cultura libera», con il coinvolgimento delle «avanguardie fiorentine». Emblematica, in tal senso, fu la fondazione, nel dicembre 1908, del Circolo di Filosofia, che all'interno della Biblioteca si occupò di promuovere rapporti personali fra studiosi e amici della filosofia, studi e discussioni sui problemi riguardanti il pensiero moderno (E. Garin, *La biblioteca filosofica di Firenze*, in E. Garin, E. Di Carlo, A. Guzzo, *Le biblioteche filosofiche italiane. Firenze, Palermo, Torino*, *cit.*, p. 6). Questa iniziativa venne a coincidere con il passaggio della direzione della Biblioteca nelle mani

conferenze, invitato da tutti quei giovani intellettuali che godettero del suo soggiorno sui colli fiorentini dal 1895 al 1915.

Il punto di partenza della critica avanzata da Calò era rappresentato dal carattere «rivoluzionario» della classificazione delle attività psichiche formulata dal filosofo austriaco, rinvenibile nella riduzione di tutti i giudizi alla forma «esistenziale». Per Calò, il termine «esistenziale» qualificava la funzione esercitata da quel giudizio che riconosceva la «presenza alla coscienza» di un determinato oggetto, implicando, in questo modo, una forma di «riconoscimento epistemico», al contrario di quanto effettuato dal giudizio sintetico (o formale), che consisteva in un giudizio ontologicamente opaco in cui entravano in gioco anche «i non esistenti». «L'interpretazione data dal Brentano del rapporto fra rappresentazione e giudizio mi pare dipenda dal non aver abbastanza considerato l'obiettività ch'è propria d'ogni rappresentazione e ch'è caratteristica del pensiero, in quanto questo è distinto dalla pura sensibilità»<sup>133</sup>. Calò non riteneva possibile sostenere l'esistenza di una differenza fra rappresentazione e giudizio pari a quella fra pensare e fare, perché la rappresentazione era già di per sé obiettiva, quindi andava intesa come un giudizio implicito. Per questo motivo, veniva meno il senso di una classificazione dei fatti psichici in tre funzioni distinte: rappresentativa, giudicativa e affettivo-pratica.

L'argomentazione sostenuta da Calò venne confutata, in due momenti storici differenti, da Mario Puglisi<sup>134</sup> e da Adriano Bausola<sup>135</sup>: entrambi hanno rimarcato, seppure a distanza di anni, l'erroneo utilizzo dei concetti di giudizio secondario e di rappresentazione primaria, e si sono soffermati sulla discussione della questione dell'essere fra rappresentazione e giudizio. Puglisi, curatore nel 1913 della prima traduzione italiana di parte della *Psychologie* di Brentano, ha messo in luce come quest'ultimo partì da alcuni errori di lettura del rapporto fra l'«essere» e l'«esistere», contenuti anche in un recente intervento di Calò, per riprecisare nell'appendice al testo

---

di Giovanni Amendola, che proprio in quegli anni approfondì il modernismo filosofico, soprattutto per quanto riguarda l'aspirazione ad una nuova religiosità e l'impostazione neocriticistica del problema della conoscenza nel metodo immanente. I primi anni Dieci furono anche gli anni dell'intransigenza anticrociana di Amendola, rispetto sia allo storicismo hegeliano, sia all'equazione fra soggetto e oggetto che rischiava di vanificare l'oggetto della pratica (cfr. A. Capone, *Giovanni Amendola e la cultura italiana del Novecento (1899-1914). Alle origini della «nuova democrazia»*, vol. 1, Editrice Elia, Roma 1974, pp. 8-9)

<sup>133</sup> G. Calò, *Concezione tetica e concezione sintetica del giudizio*, in «Cultura filosofica», cit., p. 345

<sup>134</sup> Cfr. F. Brentano, *La classificazione delle attività psichiche*, [1874], tr. it., Carabba, Lanciano 1913, pp. 111-113, nota n. 1

<sup>135</sup> Cfr. A. Bausola, *Conoscenza e moralità in Franz Brentano*, Vita & Pensiero, Milano 1968, pp. 72-78

alcuni aspetti della sua teoria del giudizio. Bausola, in particolare, ha costruito la sua critica a partire dalla constatazione che per Brentano l'esistenza non è una realtà autonoma dall'essenza, ma nemmeno è riducibile ad essa. «Qui Brentano nega anche l'errore (da lui detto esplicitamente tale) per il quale l'esistenza sarebbe il più universale concetto contenutistico (un momento dell'essenza)»<sup>136</sup>. Sebbene sia corretto sostenere che per Brentano l'«essere» è un predicato, seppur speciale, non è però possibile sostenere che l'essere possa essere ricavato per astrazione dall'atto psicologico del giudicare o possa venir colto a partire dalla rappresentazione. In questo senso, non era a suo dire condivisibile la posizione di chi, come Calò, riteneva che fra rappresentazione e giudizio esisteva una mera differenza di grado, perché la rappresentazione di qualcosa, essendo presenza di un oggetto, implicava il riconoscimento dell'essere dell'oggetto. Bausola ha quindi rovesciato il ragionamento di Calò a suo favore, nel momento in cui ha precisato che l'«essere» non è la suprema determinazione di ogni ente (ovvero il «contenuto dei contenuti»); si può prescindere da esso, per via d'astrazione, nel momento in cui ci si rappresenta una determinazione. Egli ha così dimostrato che l'atto rappresentativo è indipendente dall'atto giudicativo esistenziale, perciò è possibile ammettere che la rappresentazione sussista anche al di fuori del giudizio. Del resto, ribatte Bausola, è stato lo stesso Brentano a sconfessare<sup>137</sup> il rischio di assorbire il giudizio nella rappresentazione, sostenendo che ogni atto psichico è accompagnato da una conoscenza, quindi da un giudizio.

Al di là delle imprecisioni dell'interpretazione elaborata da Calò, occorre ricordare che il suo intervento sul tema del giudizio in Brentano si collocava all'interno di quel processo di ricezione del pensiero del filosofo austriaco in relazione allo stato generale della disciplina psicologica<sup>138</sup>, intesa come «[...] scienza o filosofia in quanto tale, destinata pertanto ad assimilare ogni altra disciplina e ad avviare a soluzione i problemi

---

<sup>136</sup> *Ivi*, p. 75

<sup>137</sup> I rilievi critici mossi alla classificazione delle attività psichiche di Brentano non erano rimasti estranei alla sua attenzione, come dimostrato dalla rielaborazione del suo pensiero presentata in appendice alla prima edizione in lingua italiana di una parte della sua *Psychologie*, nella già ricordata *La classificazione delle attività psichiche* (1913). Brentano dichiarava, in tale occasione, di voler «correggere alcuni errori», a partire dalla constatazione dei rilievi che gli erano stati mossi da coloro che consideravano l'«essere» e l'«esistere» come due concetti differenti. In una nota a cura del traduttore Mario Puglisi, è possibile riscontrare il riferimento esplicito al contributo di Giovanni Calò, considerato fra i pochi autori italiani che, insieme a Vailati, si erano occupati della teoria del giudizio di Brentano (cfr. F. Brentano, *La classificazione delle attività psichiche*, tr. it., pp. 111-113, nota n. 1)

<sup>138</sup> Cfr. F. De Sarlo, *La crisi della psicologia*, in «Psiche», n. 2, a. II, 1914, pp. 105-120

più specifici: dalla logica alla sfera morale»<sup>139</sup>. In altre parole, anche Calò contribuì, come il suo maestro De Sarlo, a diffondere una lettura prettamente psicologica dell'opera di Brentano, al contrario della prospettiva logica adottata da Vailati<sup>140</sup> nel suo intervento al Congresso internazionale di Psicologia del 1900. Sia per De Sarlo, sia per i suoi allievi valeva, solamente in parte, quanto sottolineato da Roberto Giannetti a proposito di uno studio della figura di Brentano limitato solamente ad alcuni temi specifici, senza coglierne la portata storica e filosofica complessiva. «Nemmeno il De Sarlo, che pure era uno dei più preparati studiosi italiani di psicologia, riusciva a fare un collegamento organico fra l'assimilazione delle nuove dottrine del Brentano e la ricerca, da lui stesso tenacemente perseguita, di una circolazione culturale in cui la presenza degli autori fatti conoscere in Italia servisse a formulare un'alternativa rigorosa alla filosofia allora dominante del neo-idealismo»<sup>141</sup>. Se è vero che nella scuola desarlina Brentano venne assunto «[...] quasi a paradigma di una determinata interpretazione del problema psicologico e etico»<sup>142</sup>, va anche detto che l'approfondimento dei suoi lavori rappresentò un momento di ripensamento o di «evoluzione»<sup>143</sup> del dibattito sulle questioni gnoseologiche, caratterizzato dal connubio di aristotelismo e metodo sperimentale per l'elaborazione di una filosofia «rigorosa»<sup>144</sup>. Quest'ultima coincise, come chiarito da Calò, con quello «spiritualismo realistico» da contrapporre al positivismo e al neoidealismo.

## 2.5 Il 1907 e lo scontro fra due scuole filosofiche

<sup>139</sup> Cfr. G. Zingari, *Franz Brentano e il problema della conoscenza. Motivi e tematiche a confronto con autori italiani*, in L. Albertazzi, R. Poli (a cura di), *Brentano in Italia. Una filosofia rigorosa, contro positivismo e attualismo*, cit., p. 93

<sup>140</sup> «In una sua comunicazione al Congresso internazionale di psicologia del 1900, Vailati aveva messo in luce che la distinzione fra fatti psichici della seconda categoria e quelli della terza era necessaria per evitare di cadere in due pericoli: da un lato, l'impotenza della scienza sul piano conoscitivo, dall'altro lo scientismo» (Cfr. G. Vailati, *Scritti filosofici*, a cura di G. Lanaro, La Nuova Italia, Firenze 1980, p. 139)

<sup>141</sup> R. Giannetti, *La presenza di Franz Brentano in Italia agli inizi del Novecento*, in «Rivista di filosofia neoscolastica», cit., p. 102

<sup>142</sup> *Ivi*, p. 86. Giannetti ha sottolineato come la figura di Brentano sia stata studiata, nei decenni successivi, in relazione al suo legame con l'allievo Husserl e allo sviluppo della fenomenologia, non cogliendo, di nuovo, l'autonomia della sua impostazione filosofica, ma rileggendola come termine di confronto o come «antesignana» di altre istanze

<sup>143</sup> Cfr. G. Holton, *Gli scienziati hanno bisogno di una filosofia?*, in «Il Mulino», n. 40, a. CXI, 1991, p. 404

<sup>144</sup> Cfr. G. Zingari, *Franz Brentano e il problema della conoscenza. Motivi e tematiche a confronto con autori italiani*, in L. Albertazzi, R. Poli (a cura di), *Brentano in Italia. Una filosofia rigorosa, contro positivismo e attualismo*, cit., pp. 91-99

Il 1907 rappresentò per Calò e per la scuola filosofica di Francesco De Sarlo un anno cruciale, per l'avvio delle pubblicazioni della rivista «La Cultura filosofica»<sup>145</sup> e il concomitante scoppio di una diatriba che vide contrapposti De Sarlo e Croce sul piano filosofico, Calò e Gentile su quello pedagogico. Per cogliere la risonanza che questo scontro ebbe nel più ampio dibattito culturale italiano, occorre ricordare che all'inizio del XX secolo in Italia «la lotta contro il positivismo non è un semplice confronto di metodi e di scuole, ma costituisce il tentativo, spesso consapevole, di preservare quel primato dell'ideale che, per la borghesia umanistica italiana, rappresentava il significato più autentico del Risorgimento, da ogni contaminazione con le necessità contingenti del potere»<sup>146</sup>. Un primato dell'ideale a cui si richiamava lo stesso Benedetto Croce<sup>147</sup>, che auspicava «un generale risveglio dello spirito filosofico»<sup>148</sup>, per il quale era necessario «trarre profitto da un ponderato ritorno a tradizioni di pensiero, che furono disgraziatamente interrotte dopo il compimento della rivoluzione italiana, e nelle quali rifulgeva l'idea della sintesi spirituale, l'idea dell'*humanitas*»<sup>149</sup>. Non si può comprendere appieno il ruolo di Croce in quel frangente storico se non si fa riferimento all'operazione culturale soggiacente alla rivista «La Critica»<sup>150</sup>, da lui fondata nel

---

<sup>145</sup> Per Giovanni Papini, che aveva partecipato alle lezioni di De Sarlo, «la “Cultura filosofica” (1907) cerca a tentoni una sua strada, combattendo a destra gli hegeliani e a sinistra i positivisti» (cfr. G. Papini, *Franche spiegazioni*, in D. Castelnuovo Frigessi, *La cultura italiana del '900 attraverso le riviste. Leonardo, Hermes, Il Regno*, in *Storia della letteratura*, vol. *Letteratura e istituzioni culturali*, III ediz., Einaudi, Torino 1960, p. 353). Nel 1924, Santino Caramella mise in luce l'eclettismo e le malfondate pretese di scientificità della rivista (cfr. S. Caramella, *Le riviste filosofiche italiane nell'ultimo quarto di secolo*, in «La Cultura», vol. III, 1924, pp. 513-515). Eugenio Garin, ex allievo di De Sarlo, aveva affermato che: «“La Cultura filosofica” [...] rimase per lo più un episodio accademico, [...] rispettabile ma di scarsa risonanza e di effetto limitato. Allorché si spense nel '17 aveva al suo attivo alcune discussioni sociologiche e religiose, ed una seria informazione di opere e di pensatori stranieri, a loro volta, tuttavia, destinati ben di rado a scavare profondo» (cfr. E. Garin, *Cronache di filosofia italiana 1900/1943*, cit., vol. II, p. 354).

<sup>146</sup> D. Cofrancesco, *La filosofia politica nelle riviste di cultura nei primi venticinque anni del secolo*, in A. Verri (a cura di), *La filosofia italiana attraverso le riviste, 1900-1925*, Milella, Lecce 1983, p. 96

<sup>147</sup> Cfr. F. Lolli, *Croce polemista e recensore: 1897-1919*, Il Mulino, Bologna 2001

<sup>148</sup> B. Croce, *Introduzione*, in «Critica», n. 1, a. I, 1903, p. 3, poi ripresa da G. Turi, *Giovanni Gentile. Una biografia*, UTET, Torino 2006, p. 106

<sup>149</sup> *Ibidem*

<sup>150</sup> Già nell'estate del 1902, in una lettera a Karl Vossler, Croce scrisse di voler impegnarsi nella pubblicazione di «una piccola rivista critica», con: «1) articoli retrospettivi su ciò che si è fatto in Italia nel campo letterario, storico, critico, filosofico, etc., negli ultimi quarant'anni, per preparare una storia filosofica e letteraria della nuova Italia; 2) articoli critici su libri della letteratura del giorno, italiana e straniera, ma solo sui libri significativi d'indirizzi buoni o cattivi. Come la rivista sarà scritta, almeno nei primi tempi, in massima parte da me, per darle un indirizzo determinato, io mi occuperò dei libri che mi interessano. Ci sono tante riviste estensive, che informano su tutti i libri del giorno, che credo sia bene tentarne una intensiva, che si occupi di pochi libri, ma a fondo. Ecco i lavori che ho in vista. Questo della rivista è ancora un segreto, e ne ho parlato solo ad un paio di amici. Non vorrei che mi rubassero le mosse o che mi si mettessero inciampi tra i piedi. [...]» (cfr. Croce a Vossler, lettera n. XXI del 28 giugno 1902,

1903<sup>151</sup>, lo stesso anno in cui a Firenze videro la luce alcune delle riviste delle “avanguardie”: «Leonardo», «Hermes» e «Il Regno»<sup>152</sup>. «La Critica» era finalizzata a portare avanti battaglie culturali mosse da un intento di «provocazione accademica»<sup>153</sup>, che giustificava la sua «funzione pedagogica», in quanto «rivista di studi severi», ostile alle «molte persone geniali [che] si infischiano della storia e dei fatti», ai «[...] dilettanti e ai lavoratori antimetodici», agli «accademici agiati in pregiudizi e ozianti nelle esterioresità dell’arte e della scienza»<sup>154</sup>. Si spiega, in questo modo, perché tra i «bersagli» prediletti della «Critica» vi furono anche gli esponenti della scuola desarlina e le loro opere: essi facevano parte della «[...] turba dei professori di filosofia e dei loro scolari, adepti e devoti, dei mestieranti e compilatori di manuali, dei fabbricanti di titoli per concorsi»<sup>155</sup>. La diatriba con De Sarlo e Calò rientrò, quindi, in quegli scontri che Croce e Gentile intrapresero con i «filosofi della cattedra», come Filippo Masci e Felice Tocco, allo scopo di biasimare il loro «modo di filosofare», secondo quanto dichiarato dallo stesso Croce nella nota *Critica e cortesia*<sup>156</sup>.

Il primo numero della rivista «La Cultura filosofica» uscì il 15 gennaio 1907, con lo scopo di raggiungere, fin da subito, una posizione autonoma nel panorama culturale italiano, promuovendo una filosofia radicata nei «dati dell’esperienza». Le principali linee guida a cui era ispirato il programma della rivista vennero pubblicate in una nota redazionale dell’ultimo numero in uscita per quell’anno. «[...] Non vogliamo che la nostra Rivista perda del tutto quel carattere informativo, che crediamo utilissimo alla diffusione della cultura filosofica. E però ogni numero conterrà: 1° uno o più articoli originali dedicati all’analisi di qualcuno dei concetti fondamentali delle singole scienze

---

in E. Cutinelli Rendina (a cura di), *Carteggio Croce-Vossler (1899-1949)*, Bibliopolis, Napoli 1991, p. 34)

<sup>151</sup> Il primo numero della «Critica» uscì il 20 gennaio 1903; la pubblicazione veniva effettuata a cadenza bimestrale, nei mesi dispari. I fascicoli erano di ottanta pagine, organizzati in articoli originali, recensioni, sezione bibliografica e cronaca culturale. Croce si occupò prevalentemente di storia della letteratura, mentre Gentile approfondì la storia della filosofia italiana dal 1850 in avanti

<sup>152</sup> Cfr. L. Mangoni, *Le riviste del Novecento*, in AA.VV., *Letteratura italiana*, vol. I: *Letteratura e istituzioni culturali*, Einaudi, Torino 1982-1986, pp. 947-948

<sup>153</sup> G. Turi, *Giovanni Gentile. Una biografia*, cit., p. 105

<sup>154</sup> Cfr. B. Croce, *Contributo alla critica di me stesso*, Laterza, Bari 1926, pp. 333-335

<sup>155</sup> B. Croce, *A proposito di una recensione*, in «Critica», n. 2, 1904, p. 520, poi riportata in Id., *Una polemica aspra*, in *Pagine sparse*, vol. I, *Letteratura e cultura*, Napoli, Ricciardi 1940, p. 173. In questa sua invettiva, Croce faceva riferimento alla sua recensione al manuale di Filippo Masci, *Psicologia*, che non ottenne i favori della «Rivista di filosofia e di scienze affini» di Marchesini

<sup>156</sup> Cfr. B. Croce, *Critica e cortesia*, in «Critica», n. 3, a. III, 1905, p. 535, poi in Id., *Pagine sparse*, cit., pp. 171-172. Sulla questione della polemica fra Croce, Masci e altri studiosi, si veda: A. Montano, *Il prisma a specchio. Percorsi di filosofia italiana tra '800 e '900*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2002

o degli elementi essenziali d'ogni elaborazione filosofica; 2° l'esposizione critica del pensiero di qualcuno dei filosofi più rappresentativi delle varie tendenze speculative odierne; 3° recensioni delle opere che man mano vedranno la luce»<sup>157</sup>. Fin da queste dichiarazioni di intenti, emerge il legame fra l'organizzazione della rivista e i fondamenti della ricerca filosofica portata avanti da De Sarlo, considerato un «eclettico» per formazione (si era laureato in medicina, per poi specializzarsi in psichiatria e da questa passare alla filosofia) e per interessi di studio (che andavano dalla filosofia tedesca di stampo kantiano ed herbartiano, alla psicologia sperimentale di Meinong e alla «psicologia con anima» di Brentano). In questo tipo di connessione risiedeva, perciò, la giustificazione del rapporto di rispecchiamento reciproco fra l'andamento della rivista e le vicende teoretiche del suo direttore, nella lotta al positivismo e al neoidealismo<sup>158</sup>. Nella nota *Dopo un anno di vita*<sup>159</sup>, la redazione prese una chiara posizione nei confronti del «dilettantismo idealistico»<sup>160</sup>: «[...] noi abbiamo la coscienza chiara e sicura ch'esso, mentre non è se non la manipolazione arbitraria, vacua e inorganica della logica, è poi assolutamente contrario allo sviluppo scientifico della filosofia per lo sdegno con cui esso si disinteressa dei risultati delle diverse scienze, che pure hanno per oggetto di rendere pensabile la realtà, per quanto il grado di pensabilità da esse raggiunto sia sempre il punto di partenza a un'elaborazione ulteriore, che è compito della filosofia, ma che non può essere compiuta né prescindendo dai fatti né prescindendo da quella prima forma d'intelligibilità ch'essi ricevono dalle singole scienze»<sup>161</sup>. Si trattava di una precisazione in linea con l'indirizzo filosofico dello spiritualismo realistico, che rappresentò la scintilla da cui scaturì la polemica incrociata fra «La Cultura filosofica» e «La Critica» crociana.

Il duplice bersaglio che De Sarlo si era proposto di colpire e il carattere accademico della sua iniziativa vennero considerati, da Benedetto Croce, quali «capi di imputazione» da addurre a quella «[...] rivistuola di recensioni, col titolo improprio di

<sup>157</sup> La Redazione, *Dopo un anno di vita*, in «Cultura filosofica», *cit.*, p. 319

<sup>158</sup> *Ibidem*

<sup>159</sup> Cfr. La Redazione, *Dopo un anno di vita*, in «Cultura filosofica», *cit.*, pp. 317-319

<sup>160</sup> «Si è potuto sostenere con qualche ragione che De Sarlo si fece difensore di motivi spiritualistici e teistici quando il positivismo sembrava minacciare l'autonomia della filosofia e i valori etico-religiosi, e tenace assertore del fecondo rapporto tra filosofia e scienza quando il neoidealismo negava la rilevanza teoretica di quel rapporto, con il conseguente distacco dal mondo dell'esperienza» (cfr. M. F. Sciacca, *Il secolo XX*, *cit.*, vol. I, pp. 60-61). Si veda anche M. Ferrari, *Non solo idealismo. Filosofi e filosofie in Italia tra Ottocento e Novecento*, *cit.*, p. 284

<sup>161</sup> La Redazione, *Dopo un anno di vita*, *cit.*, p. 318

Cultura filosofica e con una simbolica copertina in carta da maccheroni»<sup>162</sup>. In questo suo giudizio, Croce non tenne conto di due caratteri peculiari<sup>163</sup> della rivista desarlina: il contributo dato alla diffusione, in Italia, di autori stranieri appartenenti ad indirizzi filosofici differenti da quelli propugnati dalla «Critica» e l'impegno «[...] in un serio, anche se insufficiente, tentativo di approfondire il rapporto tra la filosofia e la scienza, che nella rivista crociana mancava del tutto»<sup>164</sup>. Partendo dalla concezione desarlina di psicologia come braccio empirico della filosofia, Ardinghi Custo ha sostenuto recentemente che l'orientamento dato alla rivista da De Sarlo, con la presenza di recensioni di opere di autori stranieri (tedeschi, francesi e, in minor numero, inglesi)<sup>165</sup>, avrebbe favorito la risoluzione di alcuni «nodi scottanti» della psicologia italiana dell'epoca<sup>166</sup> e avrebbe inciso sul suo carattere di «rivista di filosofia della scienza». Con l'operazione culturale soggiacente alla «Cultura filosofica», De Sarlo avrebbe così favorito il superamento del «ritardo dell'Italia rispetto ad altri paesi nel riconoscimento della psicologia come scienza autonoma»<sup>167</sup>.

Se il 1907 rappresentò l'anno cruciale per lo scontro fra De Sarlo e Croce, alcune avvisaglie si fecero sentire già nel 1903, allorché sui primi numeri della «Critica» Croce avanzò qualche «blanda censura» al metodo scientifico seguito da De Sarlo e dai suoi allievi, basato su un «rinnovato dualismo di spirito e di materia, con complemento di teismo»<sup>168</sup>. Nella recensione al volume *I dati della esperienza psichica*<sup>169</sup>, Croce

---

<sup>162</sup> B. Croce, *Una polemica aspra*, cit., pp. 192-193. A proposito della descrizione della «Cultura filosofica» fatta da Croce, Giovanni Calò precisò, alcuni decenni dopo, che «una volta Benedetto Croce ebbe a dire parole di poco buon gusto su quella rivista, prendendo lo spunto anche dalla sua veste tipografica. La quale, è vero, era modestissima e incomparabile con quella della *Critica*. Ma chi sosteneva le spese, con grande sacrificio, era il De Sarlo, le cui risorse finanziarie erano enormemente più scarse di quelle di Benedetto Croce» (cfr. G. Calò, *L'ultimo discorso a Matera*, in «Il Centro», cit., p. 26)

<sup>163</sup> Caratteri sintetizzati nel saggio di E. Giammancheri, *I primi critici di Gentile*, in «Pedagogia e vita», cit., pp. 485-510

<sup>164</sup> *Ivi*, p. 495

<sup>165</sup> Tra gli altri, vanno annoverati Alexius von Meinong, Stephan Witasek e gli studiosi della scuola di Graz, Alfred Binet e Hermann Ebbinghaus

<sup>166</sup> A dimostrazione di ciò, vi è la constatazione che nella «Cultura filosofica» venne trattata una varietà di argomenti, tale per cui «[...] gli scritti definiti di confine con la filosofia rappresentano il 47,01% del totale, mentre i settori della psicologia sperimentale riguardano per lo più gli argomenti privilegiati dai filosofi, “il tempo” e “il ragionamento”, e appare, infine, irrilevante l'incidenza della psicologia clinica e della psicologia sociale» (cfr. A. M. Ardinghi Custo, *Una ricerca fra quantità e qualità in riviste della prima psicologia italiana*, in L. Albertazzi, G. Cimino e S. Gori-Savellini (a cura di), *Francesco De Sarlo e il laboratorio fiorentino di psicologia*, cit., pp. 433 e segg.)

<sup>167</sup> *Ibidem*

<sup>168</sup> B. Croce, *Pagine sparse*, cit., p. 174

<sup>169</sup> B. Croce, recensione a *I dati della esperienza psichica*, in «Critica», n. 2, a. II, 1904, pp. 140-143. «Ho letto per farne una breve recensione il grosso volume del De Sarlo. Orribilmente scritto. E' un cervello



accusò De Sarlo di «mancanza di sicurezza, o meglio, di nettezza»<sup>170</sup>, per non aver definito con chiarezza la distinzione fra psicologia empirica e filosofia dello spirito, non riuscendo così a risolversi né per l'una né per l'altra. Successivamente, nel 1906, Croce espresse critiche nei confronti della *Coscienza estetica* di Giuseppe Fanciulli, allievo e collaboratore di De Sarlo, facendo notare che non si può certo evitare che i filosofi, se lo vogliono, lavorino nel campo pratico, ma avrebbero dovuto fare i conti con i problemi legati alla confusione fra empiria e filosofia.

Come ricordato, la diatriba vera e propria si aprì solamente nel 1907, quando, commentava Croce, «[...] un gruppo di professori e aspiranti universitari, con l'espressa intenzione di una riscossa contro il duro giogo della Critica, iniziò in Firenze una rivista (testé morta, o forse, come nella morte del giusto, aspettante la resurrezione), dal titolo «La Cultura filosofica»<sup>171</sup>. Le discussioni che ne scaturirono furono interpretate da Croce come «[...] contrasti nei quali sdegno e ironia si contrapposero ad ira e a livore, e forza di logica a violenza di parole. Cose inevitabili, cose umane»<sup>172</sup>.

Le prime «provocazioni» giunsero dal fronte della «Cultura filosofica», con l'articolo *Per una scienza dell'educazione*<sup>173</sup> di Giovanni Calò rivolto alla concezione di pedagogia come filosofia dello spirito di Giovanni Gentile, e con la recensione del volume crociano *Ciò che è vivo e ciò che è morto nella filosofia di Hegel*<sup>174</sup> pubblicata da Francesco De Sarlo. Il risultato fu lo scoppio di una rissa fra il direttore della «Cultura filosofica» e Benedetto Croce, che «con sarcasmo feroce scrisse di De Sarlo ch'era persona priva di ingegno, di dottrina e d'onestà. Lo esortò a leggere Hegel prima di giudicare i libri a lui dedicati»<sup>175</sup>. Per Croce, De Sarlo era un positivista che diffondeva una concezione di filosofia dotata di «un substrato e di un contenuto concreto»<sup>176</sup>, in quanto costruita sui dati empirici ricavati dalle scienze. Per questo motivo, andava considerata alla stregua di «un quissimile del positivismo»<sup>177</sup>.

---

curioso. Sostanzialmente vede giusto; ma non riesce mai a fissare con nettezza i suoi concetti. Vi sono pagine che addirittura non concludono. Con molto garbo, gli ho fatto questa critica» (cfr. B. Croce a G. Gentile, lettera del 6 settembre 1903, in A. Croce, *Benedetto Croce. Lettere a Giovanni Gentile (1896-1924)*, cit., p. 149)

<sup>170</sup> Ivi, p. 141

<sup>171</sup> B. Croce, *Pagine sparse*, cit., p. 174

<sup>172</sup> Ivi, p. 171

<sup>173</sup> G. Calò, *Per una scienza dell'educazione*, in «La Cultura filosofica», n. 1, a. I, 1907, p. 13

<sup>174</sup> F. De Sarlo, *Un ritorno alla dialettica*, in «La Cultura filosofica», n. 2, a. I, 1907, pp. 29-34

<sup>175</sup> E. Giammancheri, *I primi critici di Gentile*, in «Pedagogia e vita», cit., p. 495

<sup>176</sup> B. Croce, *Il prof. De Sarlo e i problemi della logica filosofica*, in «Critica», n. 2, a. V, 1907, p. 168; poi in Id., *Pagine sparse*, cit., p. 179. De Sarlo, da parte sua, dichiarava che «non v'è contraddizione tra il

Il principale punto di scontro risiedeva nella coincidenza individuata da De Sarlo fra logica filosofica e logica delle scienze empiriche, in contrapposizione alla logica di tipo dialettico sostenuta da Croce. Un altro elemento di attrito era riscontrabile nel concetto di divenire, che, per De Sarlo, non poteva essere ascritto tra i cosiddetti concetti puri, o categorie a priori, ma tra i concetti rappresentativi, desunti dall'esperienza. Per Croce, quest'ultima affermazione non era condivisibile, perché equivaleva a considerare il divenire un concetto alla stregua di quello di «cavolfiore», che ha una materia contingente. Al di sotto della teoresi elaborata da De Sarlo, Croce rilevava la presenza di un problema di carattere metodologico, consistente nella «confusione» fra il metodo delle scienze naturali e il metodo filosofico. Sebbene Croce avesse affermato di non avere remore nei confronti della formazione di De Sarlo, gli suggerì di decidere se fare «il medico o il filosofo», perché fino ad allora gli «era accaduto come al mago Ismeno del Tasso», che confondeva «[...] le due leggi a sé mal note»<sup>178</sup>. Nella recensione a *Ciò che è vivo e ciò che è morto nella filosofia di Hegel*, De Sarlo non riconobbe la presenza dell'elemento arbitrario all'interno delle scienze naturali. In questo modo, dimostrò, secondo Croce, di non aver tenuto conto né di quello che era presentato nel testo recensito, né delle tesi sostenute dalla moderna gnoseologia delle scienze. Sempre lungo questo crinale di riflessione, Croce rimarcò il fatto che anche nella «Cultura filosofica» De Sarlo si era proposto: «[...] di eseguire l'unione di due cose disparate: raccogliere i risultati delle scienze (con quale competenza, non so; perché non so quale stima facciano di lui, e dei giovani suoi collaboratori, i fisici, i naturalisti e i matematici), e filosofare: che è funzione affatto indipendente dal bollettino della chimica o della fisiologia»<sup>179</sup>.

---

dire che la filosofia deve essere elaborazione critica dei procedimenti e dei concetti delle singole scienze, e il dire che il punto di partenza per tale elaborazione filosofica deve essere la conoscenza esatta e adeguata dei risultati delle scienze medesime. Le due cose anzi, lungi dall'essere contraddittorie, sono necessariamente connesse». A questo intento scientifico, corrispondeva lo scopo di contribuire a un'opera «feconda e duratura», lasciando «padronissimo il Croce di fare della filosofia senza intendersi affatto di scienze [...] padronissimo anche d'inebriarsi alla contemplazione delle bolle di sapone»

<sup>177</sup> B. Croce, *Il prof. De Sarlo e i problemi della logica filosofica*, in «Critica», cit., p. 168

<sup>178</sup> Croce ricordava ai lettori alcune occasioni, in cui, a suo dire, De Sarlo aveva manifestato la condizione del mago Ismeno: la fondazione del gabinetto di psicologia a Firenze (1903), la partecipazione al Congresso internazionale di psicologia (1905), l'articolo *La filosofia nelle facoltà di lettere* (in «Nuova Antologia», n. 212, a. XLII, 16 marzo 1907, pp. 284-288) e la direzione della rivista «Cultura filosofica» (1907)

<sup>179</sup> B. Croce, *Una seconda risposta al prof. De Sarlo*, in «Critica», n. 3, a. V, 1907, p. 245

Meglio avrebbe fatto, secondo Croce, se avesse approfondito i risultati storici della filosofia, ambito nel quale aveva «poca pratica» e che doveva conoscere in quanto docente di filosofia teoretica al Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze. La questione della «lealtà scientifica del prof. De Sarlo» venne chiamata in causa da Croce anche nel momento in cui il suo accusato definì la presa di posizione della «Critica» come forma di «insolenza» in questioni filosofiche, negando la funzione «educativa» esercitata nei confronti di chi, come lui, non riconosceva l'egemonia crociana<sup>180</sup>. Le «contumelie» di De Sarlo convinsero Croce a non demordere nella polemica, perché era convinto che la strategia del «muro contro muro» avrebbe, alla fin fine, indotto lo «sciocco» De Sarlo ad «autoliquidarsi», quale «povero untorello» che aveva preteso di giudicare un filosofo come Hegel senza averlo studiato e meditato come invece aveva fatto lui<sup>181</sup>.

Da tali considerazioni è possibile rilevare che la polemica con De Sarlo e il suo *entourage* venne fatta rientrare da Croce nell'ambito della battaglia culturale che la «Critica» aveva intrapreso contro «[...] certa filosofia volgare e maccheronica, fatta di ritagli mal cuciti di libri altrui, eclettica, che tenga il mezzo fra la moda nuova e la tradizione, chiara all'apparenza quanto oscura anzi impenetrabile nel fondo, e ragionata come la prima, seconda, terza, quarta e decima ragione [...]»<sup>182</sup>. Occorre, però, ricordare che la «filosofia maccheronica» di De Sarlo, pur continuando a presentarsi come spiritualismo realistico, si avvaleva di apporti provenienti da prospettive culturali come quella brentaniana, giungendo fino ai primordi della fenomenologia husserliana. Per questo motivo, al fine di individuare i motivi reconditi dello scontro De Sarlo-Croce, si è ritenuto opportuno prendere in considerazione gli scambi epistolari di quei mesi tra Croce, Gentile e alcuni loro corrispondenti, dai quali emergeva uno scenario più complesso, descrivibile nei termini di una «battaglia accademica». Lo stesso non è

---

<sup>180</sup> «Del resto, che cosa io pensi di codeste smanie per la cortesia e pel galateo, che si sono improvvisamente destate nei prelodati signori; che cosa io pensi della scarsezza di studiosi seri e di tutta questa ricchezza di gentiluomini, che l'Italia ora comincia a possedere nelle sue facoltà filosofiche; dissi già nella mia noterella: «Critica e cortesia» (in *Critica*, III, 535-6). Alla quale fece plauso la direzione del «Giornale storico della letteratura italiana» (XLVII, 176): memore forse del tempo in cui, cominciando il «Giornale storico» ad esercitare la sua azione educatrice sugli eruditi italiani, era fatto segno di querimonie simili dagli spropositatori e plagiarii, che esso, a buon diritto, malmenava» (Cfr. B. Croce, *Una seconda risposta al prof. De Sarlo*, cit., p. 247)

<sup>181</sup> B. Croce, *Una seconda risposta al prof. De Sarlo*, in «Critica», cit., p. 247

<sup>182</sup> Id., *A proposito di una recensione*, in «Critica», n. 2, a. II, p. 520, poi in Id., *Una polemica aspra*, cit., p. 173

stato possibile fare per il fronte opposto, per la mancanza di carteggi fra De Sarlo e i suoi allievi relativi alla polemica con i neoidealisti.

## 2.5 La battaglia culturale si intreccia con la battaglia accademica: i risvolti negli scambi epistolari di Croce e di Gentile

Nel carteggio fra Croce e Gentile, i prodromi della diatriba con De Sarlo apparvero in una lettera del 14 dicembre 1906, in cui Croce comunicava a Gentile di aver preso visione del programma de «La Cultura filosofica», inviatogli da De Sarlo. «Sarà una *Contro-Critica*<sup>183</sup>; e ci vorremmo divertire. Già il programma è slogicato dalla prima all'ultima parola»<sup>184</sup>. All'uscita del primo numero, Croce aggiunse che la rivista era una «cosa misera»<sup>185</sup>. Fin da queste prime battute, si evince un clima di tensione che non corrispondeva a quei rapporti «cordiali ed abbastanza placidi» sottolineati da Alfredo Parente<sup>186</sup> nel 1975. La missiva da lui presa in considerazione conteneva uno scambio di auguri formale inviato da Croce a De Sarlo, in seguito ad un gesto di riguardo, ovvero l'iscrizione di Croce nelle liste degli abbonati della «Cultura filosofica». Va notato, a tal

---

<sup>183</sup> La conferma che la «Cultura filosofica» si poneva come una sorta di «Contro-Critica» giunse a Croce qualche mese dopo, quando Gentile gli scrisse: «De Sarlo – a quel che sa il Cesca – prese l'incarico di pubblicare questa rivista per spinta di Trojano ed altri, quando costoro non si poterono mettere d'accordo per metterne su una loro (e ti ricorderai che l'anno scorso era stata annunciata una rivista del Trojano) per tener testa alla Critica. Sicché il sig. De Sarlo è una specie di mandatario!» (cfr. G. Gentile a B. Croce, lettera del 2 maggio 1907, in S. Giannantoni (a cura di), *Lettere a Benedetto Croce*, vol. 3, Sansoni, Firenze 1976, p. 64). Raffaele Trojano insegnava Filosofia morale alla Regia Università di Torino. Morto prematuramente nel 1909, fu un assertore della cosiddetta «filosofia dell'umanesimo», che poneva al centro dell'indagine filosofica l'uomo inteso come individuo. «L'etica di Trojano, che studiò ogni problema filosofico sub *specie actionis*, è l'atto di un'attività dello spirito fondata sull'interesse. Non esiste morale disinteressata: ogni azione si fonda su di un valore individuale egoistico e la stessa conoscenza non è mai puramente astratta, ma è uno strumento mediante il quale l'uomo trasforma la realtà». Per questo motivo, in Trojano erano presenti sia il motivo pragmatistico, sia quello razionalistico di stampo epicureo (cfr. *Trojano Paolo Raffaele*, in V. Melchiorre (a cura di), *Enciclopedia filosofica*, Bompiani, Milano 2006, vol. XII, pp. 11787-11788, voce curata da G. Morra)

<sup>184</sup> Croce a Gentile, lettera n. 289 del 14 dicembre 1906, in A. Croce (a cura di), *Benedetto Croce. Lettere a Giovanni Gentile (1896-1924)*, cit., p. 218. In un'altra occasione, Croce scrisse: «Il De Sarlo deve tenermi il broncio 1°) perché non gli lodai il suo recente libro, anzi gli feci intender che non mi piaceva; 2°) per la mia recensione al Fanciulli, ecc. in cui si è visto colpito lui [...]» (cfr. B. Croce a G. Gentile, lettera del 15 dicembre 1906, in A. Croce (a cura di), *Benedetto Croce. Lettere a Giovanni Gentile (1896-1924)*, cit., p. 222)

<sup>185</sup> Croce a Gentile, lettera n. 299 del 26 gennaio 1907, *ivi*, pp. 231-233

<sup>186</sup> «Caro De Sarlo, ricevo il programma della tua rivista, e ti faccio i miei migliori auguri. Ti prego di segnarmi tra gli abbonati. Ma mi fa piacere che essa prenda corpo in una rivista, poiché sarà più agevole e proficuo discuterla. E, fatta da te, son sicuro che la rivista non sarà uno dei tanti organi di professori e di aspiranti al professorato, cioè di quella vera combriccola (come tu ti esprimi) che è l'unica che esista in Italia, ed è degna di essere battuta in breccia [...]» (lettera di Croce a De Sarlo, dicembre 1906, pubblicata in A. Parente, *Croce per lumi sparsi. Problemi e ricordi*, La Nuova Italia, Firenze 1975, p. 275)

proposito, che la risposta di Croce esprimeva già una forma di dissenso nei confronti della concezione filosofica di De Sarlo, stimata «inesatta»; la nascita della rivista avrebbe rappresentato per Croce un'ulteriore occasione per poterla controbattere.

Anche Giovanni Gentile diede una valutazione negativa della rivista di De Sarlo, definendola «sciagurata», e pose subito la questione della necessità di «liquidare molto metodicamente»<sup>187</sup> i suoi redattori, perché si trattava di «gente che ha quell'aspetto della serietà che si concilia la stima volgare»<sup>188</sup>. Si trattava di un'esigenza condivisa anche da Croce, visto «l'indirizzo *inconcludente*»<sup>189</sup> adottato da De Sarlo. Le ragioni di questa presa di posizione vennero espresse in una lettera a Giuseppe Lombardo Radice del 22 aprile 1907, in cui Croce dichiarava esplicitamente che si trattava di uno scontro per l'egemonia culturale italiana. «[...] Verso il De Sarlo ho stabilito di non dargli quartiere, e di scrivere tre, quattro, dieci articoli, fino a ridurlo al silenzio. So di essere dalla parte della ragione; e so che il De Sarlo, pel posto che occupa a Firenze, ha un'influenza e aspira a prendere un'autorità, che può riuscir dannosissima»<sup>190</sup>. Si trattava di un'autorità identificata da Croce con l'espressione «papato filosofico italiano», la cui conquista da parte di De Sarlo avrebbe messo in pericolo le aspirazioni egemoniche del neoidealismo. Sempre nella stessa lettera, Croce specificava anche di voler mirare «[...] non a lui ma ai giovani che lo ascoltano e lo leggono. [...] É evidente che il De Sarlo aspira alla successione del papato filosofico [Mamiani-Cantoni?]; e che la mia Critica lo compromette agli occhi dei cardinali elettori»<sup>191</sup>. Il riferimento di Croce ai giovani potrebbe essere interpretato, in maniera più circostanziata rispetto a quanto fatto da Raffaele Colapietra<sup>192</sup>, come una forma di ammonimento<sup>193</sup> rivolto ai

---

<sup>187</sup> Gentile a Croce, lettera del 28/I/1907, in S. Giannantoni (a cura di), *Lettere a Benedetto Croce*, vol. III, cit., pp. 25-31

<sup>188</sup> *Ibidem*

<sup>189</sup> B. Croce a G. Gentile, 26 gennaio 1907, in A. Croce (a cura di), *Benedetto Croce. Lettere a Giovanni Gentile (1896-1924)*, cit., p. 234

<sup>190</sup> Cfr. R. Colapietra (a cura di), *Lettere inedite di Benedetto Croce a Giuseppe Lombardo Radice*, in «Il Ponte», n. 8, a. XXIV, 1968, p. 981

<sup>191</sup> *Ibidem*

<sup>192</sup> *Ibidem*, nota n. 6. In una lettera successiva, indirizzata a G. Gentile, Croce confermò questa sua opinione: «Giacché il De Sarlo è preso dalla vanità di rappresentare una parte importante, anzi di diventare il direttore degli studi filosofici italiani. E a questa velleità egli vedeva nella *Critica* un ostacolo. Stupido com'è, ha creduto che l'autorità acquistata da noi provenisse dalla nostra *insolenza*. [...] Non si è accorto, lo sciocco, che le insolenze, anche quando noi le diciamo, sono efficaci, perché sorgono su una salda ossatura di pensiero» (B. Croce a G. Gentile, lettera del 23 novembre 1907, in A. Croce (a cura di), *Benedetto Croce. Lettere a Giovanni Gentile (1896-1924)*, cit., p. 264)

<sup>193</sup> Così si sarebbe espresso Gentile nei confronti di Calò: «[...] che se lo sfacciatello filosofante della *Cultura filosofica* volesse vedere in questa risposta un modo di non rispondere perché non si può

discepoli di De Sarlo, che insieme a lui formavano una vera e propria scuola filosofica strutturata in una sede accademica e, nelle sue finalità, alternativa al neoidealismo crociano. Questa tesi trova riscontro nell'azione di «proselitismo» svolta dai giovani di De Sarlo nei confronti di altri studenti<sup>194</sup>, che tanto infastidiva Croce. Quest'ultimo aveva particolarmente a cuore la polemica con De Sarlo anche per un altro motivo: essa era «istruttiva», perché De Sarlo rappresentava il tipico professore italiano di filosofia da criticare, anzi, andava considerato «come un *tipo* da disegnare per ammonimento»<sup>195</sup>. Per questo motivo, se avesse troncato subito la diatriba, avrebbe rischiato di far credere ai suoi detrattori che De Sarlo lo aveva ridotto al silenzio. «[...] Data una solenne lezione a De Sarlo col perseguirlo in tutti gli angoli in cui si rifugia, non ci seccheranno più per un pezzo. Se lasciamo cadere la cosa, verranno fuori altri De Sarlo e Calò e Porena e Marchesini»<sup>196</sup>, come del resto stava già accadendo con Igino Petrone che, facendosi forte della polemica fatta scaturire da De Sarlo, stava preparando un opuscolo contro Croce. Anche la visita di Ferretti venne interpretata da Croce come un atto compiuto al fine di «tastare» il suo umore. Va ricordato, a tal proposito, che Marchesini, Porena, Petrone, Masci, Tocco, De Sarlo rientravano fra quegli studiosi appartenenti all'area tardo positivista o neokantiana, che vennero fatti oggetto della «battaglia ideale e nel contempo accademica» di Gentile, supportata da Croce per sottoporre ad un'analisi «spietata» la filosofia italiana contemporanea, allo scopo di legittimare «in negativo» il nuovo idealismo<sup>197</sup>.

Per cogliere meglio il clima in cui si svolse la diatriba, è utile accennare anche al tono «caustico» assunto da Croce per «zittire» De Sarlo: visto che non riconosceva il valore del metodo dialettico, decise di utilizzarlo per rileggere il loro rapporto in termini di «figliolanza». «[...] Se la tesi genera l'antitesi, il prof. De Sarlo, editore de «La Cultura filosofica», deve riconoscere che egli è, in certo qual senso, mio figliuolo: rachitico figliuolo, ma figliuolo. Ed io sono suo padre: padre non orgoglioso, ma padre»<sup>198</sup>. La

---

rispondere, s'accomodi pure. Dica anche questo, e sperimenti se sia per giovargli presso i galantuomini che conoscono me e lui» (cfr. G. Gentile, *Ancora del prof. De Sarlo e della sua scuola*, in «Critica», n. 6, a. V, 1907, p. 500)

<sup>194</sup> Cfr. B. Croce a G. Gentile, lettera del 23 ottobre 1907, in A. Croce (a cura di), *Benedetto Croce. Lettere a Giovanni Gentile (1896-1924)*, cit., p. 264

<sup>195</sup> B. Croce a G. Gentile, lettera dell'8 luglio 1907, in A. Croce (a cura di), *Benedetto Croce. Lettere a Giovanni Gentile (1896-1924)*, cit., p. 251

<sup>196</sup> *Ibidem*

<sup>197</sup> Cfr. G. Turi, *Giovanni Gentile. Una biografia*, cit., p. 123

<sup>198</sup> B. Croce, *Una terza risposta al prof. De Sarlo*, in «Critica», n. 4, a. V, 1907, p. 336

«paternità» di Croce si concretava nel fatto che prima della pubblicazione della «Critica» non vi era in Italia «[...] nessuna vita di problemi filosofici; e, salvo qualche rivista cattolica, tutte le altre erano riviste *omnibus* [...]»<sup>199</sup>. Con queste sue esternazioni, Croce voleva sottintendere che anche la «Cultura filosofica», pur essendo una figliola «rachitica», era comunque una rivista di problemi filosofici non riconducibile alla categoria delle riviste «contenitore». In tale prospettiva, si potrebbe ipotizzare che Croce riconobbe a De Sarlo di avere intrapreso, con il suo periodico, un'operazione culturale simile a quella della «Critica», pur sottolineando, come suoi limiti, l'ambito di riferimento strettamente accademico e la prospettiva di studio finalizzata alla conciliazione di filosofia e scienza, sulla base di un metodo che Croce riteneva «non ben definito».

---

<sup>199</sup> B. Croce, *Pagine sparse*, cit., pp. 192-193





## PARTE SECONDA: LA POLEMICA CON L'IDEALISMO E LA RIFORMA DELLA SCUOLA MEDIA

### Cap. 3 Una «polemica aspra»: lo scontro fra Giovanni Calò e Giovanni Gentile

#### 3.1 La concezione del rapporto educativo e la natura della pedagogia

Come già anticipato, nell'alveo della diatriba sorta fra la scuola filosofica di De Sarlo e quella di Croce scoppiò anche una polemica fra Giovanni Calò e Giovanni Gentile, in seguito alla pubblicazione sul primo numero della neonata «Cultura filosofica» di un articolo di Calò intitolato *Per una scienza dell'educazione*. Esso venne concepito come una recensione al volume di Paul Barth<sup>1</sup>, *Die Elemente der Erziehung- und Unterrichteslehre. Auf Grund der Psychologie der Gegenwart*, che rappresentò per Calò l'occasione di discutere i fondamenti e le condizioni di possibilità della scienza pedagogica<sup>2</sup>. Il nucleo della sua riflessione era insito nel concetto di pedagogia come scienza pratica, ovvero una scienza che avesse per oggetto «[...] l'attività umana in quanto rivolta a fini pratici e i prodotti e i rapporti determinati da essa»<sup>3</sup>. A partire da tale puntualizzazione, Calò articolò il suo discorso mettendo in luce le differenze fra la sua concezione di pedagogia come scienza pratica<sup>4</sup>, la pedagogia come scienza dello

---

<sup>1</sup> P. Barth, *Die Elemente der Erziehung- und Unterrichteslehre. Auf Grund der Psychologie der Gegenwart*, Leipzig 1906, poi tradotto ed adattato ad uso degli studiosi italiani da F. Orestano con il titolo *Principi di pedagogia e didattica fondati sulla moderna psicologia e filosofia*, Bocca, Milano 1909. Si rimanda anche a: Barth Paul, in M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia pedagogica*, vol. I, La Scuola, Brescia 1992, pp. 1498-1500

<sup>2</sup> Il volume di Barth ebbe, secondo Calò, anche il pregio di rappresentare l'opera più sistematica di psicologia pedagogica disponibile in quel periodo. Inoltre, gli apporti della ricerca sperimentale nel campo educativo non sacrificavano, in Barth, una considerazione di carattere prettamente filosofico delle finalità dello spirito e del compito etico dei processi educativi. In questo tipo di considerazioni e nella formulazione di una pedagogia come *Individualpädagogik* (Pedagogia individuale), Calò identificava l'influsso diretto di Herbart e della sua pedagogia psicologico-etica, che si contrapponeva alla *Socialpädagogik* (Pedagogia sociale) della seconda metà dell'Ottocento. Infatti, per l'oldenburghese il processo educativo non andava considerato alla stregua di un fenomeno sociale, ma come «[...] processo formativo dello spirito individuale, come educazione delle singole attività essenziali dell'io fino alla costituzione della personalità [...] cioè tutte regolate da una sola norma e ridotte armonicamente ad unità, perché una e armonica è la persona ch'esse debbono costituire». Calò non condivideva, però, quanto sostenuto da Barth a proposito del fatto che «[...] il sistema etico professato non può esercitare una grande influenza sulle dottrine pedagogiche», perché bastava confrontare la pedagogia di Kant, di Herbart e di Spencer per confutare questa tesi

<sup>3</sup> G. Calò, *Per una scienza dell'educazione*, in «Cultura filosofica», cit., p. 13

<sup>4</sup> Nel saggio *Del concetto scientifico della pedagogia*, Giovanni Gentile considerava erronea la tesi secondo cui la pedagogia sarebbe una scienza pratica; infatti, se il fare e il conoscere si escludono a

spirito e la «pedagogia scientifica di stampo positivista». Quest'ultima venne liquidata in poche battute, come pedagogia sorta da osservazioni empiriche e «precetti semplicistici, senza fondamento e senza unità scientifica». In essa non era possibile individuare né i fondamenti etici né quelli psicologici, tenuto conto del fatto che questi ultimi non coincidevano con i fenomeni osservati sperimentalmente o con i dati ricavati dallo studio degli aspetti organici della vita cosciente, secondo la prospettiva della psicologia filosofica.

La tesi di fondo, esplicitata da Calò, consisteva nel sostenere che la pedagogia, in quanto scienza pratica, era un sapere autonomo da tutte le altre scienze. Su questo nodo cruciale, che costituiva l'essenza della pedagogia herbartiana, Calò costruì la sua critica nei confronti di quella «opinione ardita ed estrema, per quanto non priva d'un'apparenza di verità, [...] secondo la quale la pedagogia non si distingue dalla filosofia dello spirito»<sup>5</sup>. Le tre tesi sulle quali fondò la sua proposta pedagogica erano: la dualità educatore-educando implicata in ogni rapporto educativo; il riconoscimento dell'eteronomia quale momento precipuo dell'atto educativo, pena la sua identificazione con l'atto morale, espressione di una volontà libera ed autonoma, o con un movimento meccanico; la negazione del concetto di autoeducazione.

D'accordo con il neoherbartismo promosso a quell'epoca in Italia da Credaro e Fornelli, e approfondito sotto la guida di Felice Tocco, Calò sosteneva che il carattere di scienza della pedagogia le veniva conferito dall'etica, con cui tratteneva un rapporto di dipendenza ma non di identificazione. Infatti, all'etica spettava il compito di segnalare quale fosse il fine morale dell'azione educativa, senza per questo venire a coincidere con la scienza dell'azione educativa, cioè la pedagogia. La psicologia, in quanto disciplina che studiava la natura spirituale dell'uomo, non conferiva, di per sé, valore scientifico alla pedagogia, ma esplicava al meglio il proprio potenziale conoscitivo nel

---

vicenda, la pedagogia non può essere pratica, benché abbia per oggetto la pratica. Tutto ciò non avrebbe del resto alcun tipo di riscontro nel suo statuto scientifico. La stessa cosa accadrebbe anche nel caso in cui fare e conoscere venissero considerati identici e coincidenti, come nell'idealismo, poiché in tale circostanza verrebbe considerata pratica l'arte, cioè la tecnica in atto. Definire «pratica» una scienza equivarrebbe a commettere un errore o a cadere in una tautologia (Cfr. G. Gentile, *Del concetto scientifico della pedagogia*, in Id., *Educazione e scuola laica*, [1921], V riveduta e accresciuta, Le Lettere, Firenze 1988, pp. 16-17). Il saggio di Gentile venne pubblicato, per la prima volta, in «Rendiconti dei Lincei: classe di scienze morali, storiche e filologiche», serie V, vol. IX, fasc. 11, seduta del 18 novembre 1900, pp. 366 e segg., poi ripubblicato in Id., *Scuola e filosofia. Concetti fondamentali e saggi di pedagogia sulla scuola media*, Sandron, Milano-Palermo-Napoli 1908, pp. 3-36. La versione qui citata è quella contenuta nel volume: G. Gentile, *Educazione e scuola laica*, cit., pp. 1- 37

<sup>5</sup> Cfr. G. Gentile, *Del concetto scientifico della pedagogia*, in Id., *Educazione e scuola laica*, cit., p. 14

momento in cui le veniva riconosciuto il legame indissolubile con la pedagogia e con l'etica. In questo senso, si spiega perché per Calò l'educazione era «una forma d'attività pratica distinta – sebbene non indipendente – da quella etica, in quanto la prima implica un momento eteronomico: e non può non implicarlo, dal momento ch'essa parte dalla natura e vuol arrivare alla costituzione dello spirito»<sup>6</sup>. Non poteva esistere, secondo Calò, una pedagogia che non facesse riferimento ad un fine morale; infatti, se fosse esistita una disciplina che avesse per fine la preparazione dell'uomo a qualsiasi forma di attività, a prescindere dal suo fine, non avrebbe dovuto chiamarsi pedagogia, semmai «omnicoltura» (intesa come «coltivazione degli uomini», al pari della coltivazione delle piante da frutto), secondo un'espressione mutuata da Pietro Siciliani<sup>7</sup>. «Noi chiamiamo pedagogia quella scienza che consiste nella determinazione, fatta in base alla natura umana, dei metodi conducenti (*utili*, se si vuole) a quei fini che, fra tutti i possibili fini dell'attività umana, son considerati morali e perciò obbligatori»<sup>8</sup>. Se, dunque, la pedagogia in quanto scienza non era riducibile né all'etica né alla psicologia, essa non presupponeva una concezione di libertà come quella sostenuta da Gentile, cioè la libertà trascendentale di Kant e dell'idealismo post-kantiano. Tale idea di libertà era al di fuori del campo di portata della pedagogia nella concezione herbartiana, per il semplice fatto che identificando la norma con la legge e con il concetto, sarebbe risultato che le leggi costitutive avrebbero dato l'essenza, cioè il modo di essere dello spirito.

Nella prospettiva inaugurata dal neoidealismo veniva meno quella distinzione fra autonomia della natura e autonomia dello spirito, fra necessità e libertà, fra normalità fisica e normalità etica, che stava alla base della riflessione filosofica che Calò aveva

---

<sup>6</sup> G. Calò, *Riforme teoriche e riforme pratiche nel campo della pedagogia*, in «Cultura filosofica», n. 11, a. II, pp. 498-516, poi ripubblicato in Id., *Fatti e problemi del mondo educativo*, cit., pp. 29-30, qui citato. Calò fece riferimento al volume di J. F. Herbart, *Allgemeine Pädagogik*, in *Sämmtliche Werke*, her. von Hartenstein, Zehnt. Band, Leipzig 1851, p. 57

<sup>7</sup> Cfr. P. Siciliani, *La scienza dell'educazione secondo i principii della sociologia moderna: pedagogia teoretica*, [1879], III ediz., Zanichelli, Bologna 1884, p. 272 e p. 431. Pietro Siciliani (1835-1885) insegnò Filosofia teoretica e Pedagogia alla Regia Università di Bologna dal 1867 al 1885. Si dichiarava «positivo ma non positivista», poiché portò avanti una revisione critica del positivismo alla luce delle dottrine di Bertrand Spaventa. Sul piano pedagogico, fu un assertore della teoria dell'«autodidattica», intesa come promozione di un'azione educativa in cui l'educatore svolge il ruolo di mediatore del processo di apprendimento, affidato in maniera esclusiva all'educando (cfr. L. Malusa, *La storiografia filosofica italiana nella seconda metà dell'Ottocento*, cit., pp. 416-427; *Siciliani Pietro*, in V. Melchiorre (a cura di), *Enciclopedia filosofica*, vol. XI, cit., p. 10581, voce curata da G. Morra, P. De Lucia)

<sup>8</sup> G. Calò, *Riforme teoriche e riforme pratiche nel campo della pedagogia*, in Id., *Fatti e problemi del mondo educativo*, cit., p. 31

elaborato con De Sarlo. Se nella realtà naturale la legge si inverava nel fatto, cioè era immanente al fatto, lo stesso non si poteva dire per l'attività spirituale, dove la volontà era indipendente dalla norma che riconosceva e accettava, perché altrimenti non avrebbe potuto tramutarla da potenza ad atto<sup>9</sup>. Con questa argomentazione, Calò rilesse la dualità come condizione logica delle categorie etiche e giuridiche, a partire dalla quale criticò il superamento, in Gentile, della dualità nel rapporto fra natura e spirito e nel rapporto fra corpo e anima<sup>10</sup>. In entrambi i casi, faceva notare Calò, si correva il rischio di cadere o nell'affermazione del parallelismo psico-fisico o nell'astrazione assoluta. Per questo motivo, egli asseriva che la dualità fra educatore ed educando<sup>11</sup> rappresentava un elemento costitutivo di ogni processo educativo ed era strettamente connessa a quel concetto di eteronomia, senza il quale l'educazione si sarebbe confusa sia con i fenomeni fisici (di per sé meccanici), sia con i fenomeni etici (di per sé autonomi). Sebbene Calò e Gentile condividessero l'idea della libertà dello spirito in educazione, i presupposti teoretici ed antropologici di partenza erano differenti, e si giocavano sulle polarità autonomia-eteronomia, individualità-universalità. Se per Calò era fondamentale il momento eteronomico affinché lo spirito raggiungesse la sua autonomia, per Gentile lo spirito era autonomo fin dall'inizio, in quanto processo di autoformazione. Calò poneva al centro dell'educazione l'individuo, inteso come singolo soggetto dotato di coscienza, mentre Gentile considerava protagonista del processo educativo lo spirito universale nel suo farsi, secondo una concezione che Calò definiva

---

<sup>9</sup> Si rimanda alla polemica scaturita fra Calò e Varisco, in seguito alla pubblicazione di una recensione di Varisco al volume di Calò, *Il problema della libertà nel pensiero contemporaneo*, Milano-Roma-Palermo, Sandron 1906, sulla «Rivista di filosofia e scienze affini», nn. 3-4, a. X, pp. 1907, pp. 290-305. La risposta di Calò e la conseguente replica di Varisco sono apparvero con il titolo *Discussioni (Sulla libertà: G. Calò, B. Varisco)*, in «Rivista filosofica», n. 10, a. IX, 1907, pp. 556-569

<sup>10</sup> Calò riprendeva, a tal proposito, il tema dell'educazione fisica, già sviluppato da Gentile nel saggio *Del concetto scientifico di pedagogia*, allo scopo di dimostrare che «l'educazione fisica sia propriamente educazione, nel senso, cioè, che l'esercizio di certe attività organiche è per sé stesso o può esser diretto a diventare esercizio di certe attività dello spirito e coefficiente d'educazione morale». In questo modo, l'educazione fisica rientrava nell'educazione dello spirito (G. Calò, *Riforme teoriche e riforme pratiche nel campo della pedagogia*, in Id., *Fatti e problemi del mondo educativo*, cit., pp. 41-42). Non va sottovalutato, nella discussione del rapporto corpo-anima in Calò, il riferimento ad Antonio Rosmini, recepito tramite la riflessione desarlana

<sup>11</sup> Il dualismo sottolineato da Calò si manifestava, innanzitutto, come diversità nel grado di sviluppo dell'educatore e dell'educando, tale per cui era il primo a guidare il secondo nel processo di conquista della verità e di realizzazione della propria essenza spirituale. Tale concezione, che prendeva le mosse dalla constatazione dell'autonomia di sviluppo e di azione dell'io, trovava riscontro in altri studi di Calò, come il saggio *La psicologia dell'attenzione in rapporto alla scienza educativa* (Tipografia Cooperativa, Firenze 1907), con cui in quell'anno Calò ottenne la libera docenza in Pedagogia a Firenze

quale negazione dell'individualità nel suo divenire storico e nel suo sviluppo psicologico.

Sostenere che nella funzione pedagogica era sempre implicito ed ineliminabile un momento eteronomico, assente nella funzione etica autonormatrice e autoformatrice dell'io<sup>12</sup>, significava per Calò considerare l'idealità dell'autoeducazione come idealità puramente etica, non pedagogica. Essa, infatti, negando l'eteronomia, negava la pedagogia e la presupponeva oltrepassata. Calò derivava da questa argomentazione l'insostenibilità della tesi di Gentile, secondo il quale da Socrate in avanti tutti i grandi educatori promossero l'autoeducazione, la cui giustificazione scientifica venne illustrata dal soggettivismo kantiano, «[...] che dimostrò essere il sapere, come il dovere, come ogni altra parte del mondo umano, una produzione spontanea dello spirito»<sup>13</sup>.

Un ulteriore argomento herbartiano utilizzato da Calò per dimostrare la non coincidenza di pedagogia e filosofia dello spirito fu quello della differenza fra fine prossimo e fine ultimo. «Se l'istruzione ha per fine ultimo, mediato la formazione del carattere morale, della persona, suo fine prossimo e immediato è però l'interesse: il che vuol dire che la funzione pedagogica ha degli scopi suoi proprî diretti da raggiungere, i quali sono mezzi ai fini che sono stimati degni di essere conseguiti come costitutivi della personalità umana»<sup>14</sup>.

Il riferimento alla pedagogia di Herbart non fu casuale in Calò; egli, grazie agli studi compiuti sotto la guida di Felice Tocco, docente di Storia della filosofia e di Storia della pedagogia presso il Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze, venne messo in contatto con la rilettura herbartiana operata negli anni a cavallo fra '800 e '900<sup>15</sup> da autori come Francesco Bonatelli e Luigi Credaro. Se il primo approfondì l'herbartismo tramite la conoscenza diretta di una parte del mondo filosofico tedesco, rappresentato da Hermann Lotze e Adolf Friedrich Trendelenburg, il secondo si impegnò nella diffusione del pensiero herbartiano per innescare un processo di miglioramento dell'istruzione secondaria italiana e della formazione degli insegnanti, pubblicando il volume *La pedagogia di G. F. Herbart* (1900). Non va, inoltre, dimenticata la lettura di Herbart proposta dallo stesso Felice Tocco, che nei suoi anni di formazione universitaria era

---

<sup>12</sup> G. Calò, *Per una scienza dell'educazione*, in «Cultura filosofica», cit., p. 15

<sup>13</sup> G. Gentile, *Del concetto scientifico della pedagogia*, in Id., *Educazione e scuola laica*, cit., p. 30

<sup>14</sup> G. Calò, *Per una scienza dell'educazione*, in «Cultura filosofica», cit., p. 15

<sup>15</sup> Cfr. A. Meschiari, *Per una storia dell'herbartismo in Italia*, in «Rivista di Filosofia », n. 16, a. CXXII, febbraio 1980, pp. 98-124

stato allievo di Bertrando Spaventa dal 1862 al 1864, il quale si occupò di Herbart e degli herbartiani nel processo di revisione della logica hegeliana. Con il suo passaggio a Bologna, dove si laureò nel 1866, Tocco ebbe modo di continuare ad approfondire i suoi studi su Herbart grazie alla guida di Bonatelli, interessandosi successivamente della metafisica herbartiana, come è possibile evincere dal manoscritto inedito *Studi su Herbart* (1868), pubblicato nel 1983 da Giovanni Landucci<sup>16</sup>.

A partire da tali precisazioni, è chiaro quali fossero i presupposti sui quali si fondava la formazione pedagogica iniziale di Calò. Essi ebbero un ruolo centrale nel suo primo saggio di argomento pedagogico per un duplice motivo: contrastare la pedagogia gentiliana recuperando la figura di Herbart quale antitesi filosofica di Hegel, e «propiziarsi» il parere favorevole di Luigi Credaro, uno dei cosiddetti «cardinali elettori» criticati da Croce, che avrebbero contribuito al conseguimento della sua libera docenza in Pedagogia. Stando, infatti, a quanto scritto da De Sarlo, Calò aveva insistito per avere Credaro nella commissione<sup>17</sup> per il conseguimento della libera docenza in Pedagogia al Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze. Non va poi omissa il fatto che l'articolo di Calò, dal titolo emblematico *Per una scienza dell'educazione*, costituì il primo contributo di carattere pedagogico della «Cultura filosofica». Calò si assunse, così, la responsabilità di delineare l'orientamento pedagogico propugnato dalla rivista, affiancando fin dall'inizio De Sarlo nella sua battaglia contro il neoidealismo. All'interno dei suoi primi contributi, infatti, Calò presentò la concezione herbartiana della pedagogia come una proposta alternativa sia alla pedagogia positivista, sia a quella neoidealista, utilizzando in campo pedagogico la medesima strategia seguita da De Sarlo in quello filosofico. Si tratta di una tesi che trova riscontro da una prima lettura degli indici delle annate della «Cultura filosofica»; Calò fu l'unico degli allievi di De Sarlo ad occuparsi in maniera sistematica di pedagogia, tracciando la linea programmatica della rivista in tale ambito. Compito ancora più gravoso, dato che nel

---

<sup>16</sup> Cfr. G. Landucci, *Studi su Herbart: un inedito di Felice Tocco. Appunti sull'herbartismo in Italia*, in «Atti e memorie dell'Accademia Toscana di scienze e lettere – la Colombaria», XLVIII, n. s. XXXIV, pp. 47-146

<sup>17</sup> «Onorevole amico, Le espressi già in Luglio il mio desiderio di averla per tre o quattro giorni qui per la libera docenza in Pedagogia del Dr. Calò. Il segretario ora mi dice che Ella non potrà venire prima del Novembre: permetta che io ora Le rivolga di nuovo la preghiera di affrettare per quanto più è possibile la sua venuta qui in modo che la Commissione possa adunarsi prima della convocazione del Consiglio superiore. Il Calò tiene, ed ha ragione, ad averla giudice: io tengo ad averla qui. E' impossibile, lo spero, che Ella rifiuti di appagare il nostro desiderio. [...]» (De Sarlo a Credaro, lettera del 19 ottobre 1907, riportata in A. Barausse, *La scuola pedagogica di Roma*, Morlacchi, Perugia 2004, p. 335)

marzo 1907 iniziò la pubblicazione dei «Nuovi Doveri», con cui Lombardo Radice diede voce al neoidealismo italiano in campo pedagogico.

Le reazioni all'intervento di Calò da parte di Gentile non si fecero aspettare; in una nota intitolata *Il concetto dell'educazione e la possibilità d'una distinzione tra Pedagogia e Filosofia dello spirito*, pubblicata sulla rivista di De Sarlo, Gentile qualificò come «rifruttura di Herbart»<sup>18</sup> lo scritto di Calò, che venne accusato di riproporre constatazioni di livello empirico, senza passare all'elaborazione e alla trasformazione delle stesse in veri e propri concetti filosofici. La posta in gioco era rappresentata dall'interpretazione data al ruolo di Kant: per Gentile il realismo herbartiano rappresentò un «ultimo, vano colpo di coda della ormai decrepita ontologia pre-kantiana»<sup>19</sup>, espressa dalla dualità fra piano dell'essere e piano del divenire effettuale. In questa sua affermazione, Gentile riprendeva quanto sostenuto, a tal proposito, da Bertrando Spaventa, per il quale Herbart era il «nemico dell'apriori», che «apriorizzava *a parte objecti*» e «apriorizzava male» come avveniva prima di Kant. Egli era d'accordo sul fatto che il dato empirico rappresentasse il presupposto delle azioni e delle reazioni implicate dall'atto educativo, ma, nel contempo, era convinto che la dualità non potesse restare dualità nell'educazione. «Ci vuole una certa vita comune; ci vuole – perché non dirlo? – una certa unità. Giacché questa vita di azione e reazione m'immagino bene che neanche il C. vorrà concepirla come un puro giuoco meccanico di forze agenti tra corpi indifferenti all'azione di queste»<sup>20</sup>. La tesi di Calò equivaleva, secondo Gentile, a «[...] un riproporre crudo crudo il monadismo, ma senza armonia prestabilita, precludendosi affatto la via a intendere il commercio spirituale»<sup>21</sup>. In altre parole, l'azione educativa di uno spirito su un altro spirito non poteva essere concepita, nel pensiero gentiliano, se non come «[...] un'occasione, un mezzo che uno spirito presta ad un altro per sviluppare

---

<sup>18</sup> G. Gentile, *Il concetto dell'educazione e la possibilità d'una distinzione tra Pedagogia e Filosofia dello spirito*, in «Cultura filosofica», n. 3, a. I, 1907, p. 76

<sup>19</sup> I. Volpicelli, *Giovanni Gentile interprete di Herbart*, in G. Spadafora (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*, Armando, Roma 1997, p. 231. Volpicelli ha precisato, però, che Gentile «guardò ad Herbart pedagogista con ben altra attenzione, annoverandolo senz'altro tra quei “grandi scrittori di educazione [...] da leggere e da meditare” di cui esplicitamente parlava nel 1928 in una accorata *Difesa della pedagogia*, ed attribuendogli “merito [...] grandissimo nella storia della pedagogia”» (Id., *Giovanni Gentile interprete di Herbart, op. cit.*, p. 232. Cfr. anche G. Gentile, *Difesa della pedagogia*, in Id., *Educazione e scuola laica, op. cit.*, p. 51)

<sup>20</sup> G. Gentile, *Il concetto dell'educazione e la possibilità d'una distinzione tra Pedagogia e Filosofia dello spirito*, in «Cultura filosofica», cit., pp. 74-75

<sup>21</sup> *Ivi*, p. 75

se stesso»<sup>22</sup>. Da tali considerazioni, Gentile aveva tratto la conclusione che «il nostro maestro è lo spirito, nostro e d'altri, ma sempre lo spirito, che non è vecchio né giovane, né bello, né brutto e non ha nessun carattere fisico». Si trattava di un maestro *in interiore homine*, come avrebbe scritto, qualche anno più tardi, nel suo *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*<sup>23</sup>. Il concetto dell'educazione coincideva con il concetto dello sviluppo autonomo dello spirito; per questo motivo, Gentile sosteneva che doveva essere la filosofia dello spirito ad occuparsi dello studio dell'educazione.

Va rimarcato che le reazioni di Gentile all'intervento di Calò furono, di per sé, prevedibili, poiché già qualche anno prima, con il saggio *Del concetto scientifico di pedagogia* (1900), aveva discusso le sue riserve nei confronti della pedagogia herbartiana, della quale apprezzava la tesi secondo cui ogni atto educativo, in quanto tale, si conformava, consapevolmente o inconsapevolmente, a una legge psicologica. Non era chiaro, per lui, quali fossero i fondamenti di scientificità della pedagogia herbartiana, che non coincideva con la psicologia e rientrava a far parte, in quanto scienza pratica, dell'ambito dell'estetica. «L'Herbart, insomma, non dimostrò punto perché e in che modo si dovesse concepire la pedagogia in quanto scienza. E le difficoltà latenti nel concetto che egli ne diffuse, hanno impedito una netta determinazione dell'ufficio della pedagogia e delle sue attinenze con le altre scienze dello spirito»<sup>24</sup>.

Dopo questo primo «botta e risposta», in concomitanza con l'uscita del terzo numero della «Cultura filosofica» si verificò un inasprimento dello scontro fra Calò e Gentile, e, parimenti, di quello fra De Sarlo e Croce. Quest'ultimo scriveva a Gentile: «a proposito di polemica, mi è giunto oggi il fascicolo della rivista di De Sarlo e ho visto la tua lezioncina al Calò, chiara e stringente; eppure, per quel che sembra, rimasta senza effetto. Mi ha seccato il tono di quel ragazzo; e mi ha consolato del rimorso che avevo

---

<sup>22</sup> Dato che ciascuna monade è impenetrabile, Gentile descriveva il processo educativo in questi termini: «quello che A può fare per B è di farsi una certa natura: parlando, infatti, si fa certi suoni, anzi, certi moti d'aria: B ascolta e impara, in quanto, innanzi tutto, ode [...] ciò vuol dire che B si forma assolutamente da sé via via che vien messo nelle condizioni opportune per la sua formazione» (G. Gentile, *Il concetto dell'educazione e la possibilità d'una distinzione tra Pedagogia e Filosofia dello spirito*, in «Cultura filosofica», cit., p. 75)

<sup>23</sup> Cfr. G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, vol. I – Pedagogia generale, [1913], Le Lettere, Firenze 2003, pp. 176-187. G. Calò pubblicò una recensione del volume di Gentile, in «Cultura filosofica», n. 1, a. VII, 1913, pp. 86-91

<sup>24</sup> G. Gentile, *Del concetto scientifico della pedagogia*, in Id., *Educazione e scuola laica*, cit., p. 7



di essere stato troppo duro verso il De Sarlo»<sup>25</sup>. Gentile rispose: «Ho piacere che la mia lezione al Calò t'abbia fatto quella impressione che mi dici: perché io ritenevo che, quale è stata ridotta, avesse perduto la sua efficacia. Giacché ha una storia, che da alcuni giorni avrei voluto raccontarti. Richiesto il De Sarlo se avrebbe pubblicato una risposta alle osservazioni del C., rispose che molto volentieri. Gli mando il ms. [manoscritto] e non me ne accusa ricevuta, benché io ne lo avessi pregato. Non mi manda le bozze, contro la mia esplicita richiesta. Ma a un tratto mi annunzia che, passato il ms. in tipografia “durante la composizione” s'è veduto che portava via troppo spazio: quindi s'è dovuto ridurre. “Spero di fare a tempo a mandarle le bozze: io desidero che il fascicolo sia stampato subito”. Naturalmente mi seccai molto; ma mi contenni e risposi pregandolo di restituirmi a suo comodo il ms. e di mandarmi a ogni modo le bozze. Quest'imbecille perde le staffe: mi riscrive che è rimasto sorpreso<sup>26</sup> [...] Ma, anche senza la menzogna, la indelicatezza è così villana, anche per la forma della replica dello scolareto, che io avrei voglia di dare a costui la risposta che si merita insieme col suo maestro, di cui contrappone a me e a te i principii, nel prossimo fascicolo della *Critica*. Non toccherei della storia del mio articolo, castrato, per non seccare la gente con queste piccinerie; ma vorrei far toccare con mano la bestialità della scuola fiorentina. Dimmi se ti pare opportuno. Il tono dell'ultima cartolina del De S. - in risposta alle mie richieste fatte sempre in forma cortesissima - dimostra una prevenzione, una disposizione alla lotta, che bisogna rintuzzare. Il tuo articolo feroce<sup>27</sup> viene a proposito; ma credo che

---

<sup>25</sup> Croce a Gentile, lettera del 19 marzo 1907, in A. Croce (a cura di), *Benedetto Croce. Lettere a Giovanni Gentile (1896-1924)*, cit., p. 240

<sup>26</sup> «Non può mandarmi le bozze, perché le mie pagine sono già tirate: “Non credo che avrò a dolersi di nulla: in ogni caso accoglierò le sue recriminazioni nel p. fasc. Farò ammenda della mia *credulità*. Se avessi potuto supporre in Lei tanta sfiducia, mi sarei certo regolato diversamente”. - Gli ho replicato dicendogli perché desideravo vedere le bozze e riavere il ms. senza aver punto ragione di nessun sospetto. Mi meravigliavo molto del suo tono etc.- Intanto dal manoscritto risulta esser falso che la riduzione apparve necessaria durante la composizione: perché le riduzioni cominciano dal 2° periodo nel ms. stesso. Ma, anche senza la menzogna, la indelicatezza è così villana, anche per la forma della replica dello scolareto, che io avrei voglia di dare a costui la risposta che si merita insieme col suo maestro, di cui contrappone a me e a te i principii, nel prossimo fascicolo della *Critica*» (cfr. Gentile a Croce, lettera del 22/III/1907, in S. Giannantoni (a cura di), *Lettere a Benedetto Croce*, vol. III, cit., pp. 48-51). Da una nota della curatrice dell'epistolario si evince che le due cartoline postali inviate dal De Sarlo a Gentile, datate rispettivamente 8 e 14 marzo, sono conservate nell'Archivio della Fondazione «G. Gentile», collocata presso il Dipartimento di Filosofia dell'Università “La Sapienza” di Roma. Il testo delle due missive venne riassunto da Gentile ed inserito nel testo della sua lettera del 23/III/1907. «Questo progetto fu rinviato, anche se il Croce, già nella cartolina di risposta, con timbro post. Napoli, 23 marzo 1907, affidava a Gentile il compito di un “articoletto complessivo sugli spropositi della *Cultura filosofica*”». (Cfr. S. Giannantoni (a cura di), *Lettere a Benedetto Croce*, vol. III, cit., p. 51, nota n. 1). Sulla questione si rimanda anche a: Gentile a Croce, lettera del 27/III/1907, *ivi*, pp. 52-53

<sup>27</sup> B. Croce, *Il prof. De Sarlo e i problemi della logica filosofica*, in «*Critica*», cit., pp. 165-169

bisogna continuare. Hai visto gli scherzi del Calò sulla dialettica e la filosofia che rifiuta l'empiria?»<sup>28</sup>.

«Gli scherzi di Calò», a cui faceva riferimento Gentile, erano contenuti nella nota che l'allievo di De Sarlo aveva fatto pubblicare sotto l'intervento del siciliano, nella «Cultura filosofica» del marzo 1907. Gentile venne annoverato da Calò «fra gli autori di rifritture che a me, se mi si permette un giudizio, pare valgano anche meno»<sup>29</sup>. Nel caso specifico, si trattava di una rifrittura di tipo hegeliano, dimostrata dalla «[...] mania di superazione a ogni costo e [dall'] idea fissa che la filosofia non debba far altro che trascendere ogni dualità per raggiungere l'unità – quasi che questo fosse un dogma ineccepibile e fuori discussione [...]»<sup>30</sup>. Calò, da parte sua, continuava a ribadire la necessità di riconoscere il dualismo di spirito educatore e spirito educando, quale caratteristica costitutiva ed essenziale al concetto di educazione, constatabile innanzitutto a livello empirico. A tal proposito, Calò fece seguire un'ulteriore specificazione della questione, sempre su basi psicologiche: «[...] quando parliamo di educazione, parliamo appunto di spirito in via di formazione, cioè d'una individualità psichica che va sviluppando le sue potenzialità spirituali: il che vuole dire, insomma che la libertà e l'autonomia completa dello spirito non è attuale sin dall'inizio, ma si va attuando via via. E se s'attua, vuol dire che v'era in potenza, ma non vuol dire che potenza e atto siano una stessa cosa»<sup>31</sup>. Per dimostrare che l'eteronomia era un'istanza intrinseca a qualsiasi momento educativo, compreso quello auto-educativo, Calò riprese alcuni principi pedagogici herbartiani, che non afferivano alla sfera della filosofia dello spirito. Si trattava del principio di subordinazione, della disciplina e della necessità di adeguare la verità insegnata allo stato di sviluppo psichico dell'educando nella sua singolarità.

### **3.2 La strategia della «recensione»: Lombardo Radice e Gentile versus lo «sfacciatello filosofante»**

Nel marzo 1907, in concomitanza con lo scontro fra Gentile e Calò, entrò in campo anche Giuseppe Lombardo Radice, che pubblicò sulle pagine della «Critica» una sua

---

<sup>28</sup> Gentile a Croce, lettera del 22/III/1907, in S. Giannantoni (a cura di), *Lettere a Benedetto Croce*, vol. III, *cit.*, pp. 48-51

<sup>29</sup> G. Calò, *Nota in risposta a G. Gentile*, in «Cultura filosofica», n. 3, a. I, 1907, p. 76

<sup>30</sup> *Ibidem*

<sup>31</sup> *Ivi*, p. 77

recensione al volume di Calò, *Il problema della libertà nel pensiero contemporaneo*<sup>32</sup> (1906). Era la prima monografia di carattere filosofico data alle stampe da Calò, che, come già ricordato, gli era valsa la riuscita in terna al concorso di Filosofia morale, svoltosi alla Regia Università di Palermo nel 1906. A breve distanza dall'intervento di Lombardo Radice, anche Gentile scrisse un commento su un volume di Calò, *L'individualismo etico nel secolo XIX*<sup>33</sup> (1906), premiato dalla Regia Accademia di Scienze morali e politiche di Napoli, a quel tempo diretta da Filippo Masci.

Lombardo Radice e Gentile adottarono nei confronti di Calò una sorta di «strategia della recensione», poiché, nell'imperversare della polemica sul fronte De Sarlo-Croce, era stato stabilito di controbattere agli attacchi del «ragazzo» Calò mettendo in discussione le sue prime pubblicazioni. In questo modo, l'opera «[...] ingrata di risveglio de' dormienti, di fustigazione degl'inetti, dei pigri, dei ciarlatani [...]»<sup>34</sup> si sarebbe congiunta di nuovo con la battaglia accademica, questa volta con lo scopo di colpire, in qualche modo, il non ancora venticinquenne Calò, che di lì a poco avrebbe ottenuto la libera docenza in Pedagogia. Gentile aveva, del resto, comunicato a Croce questa sua convinzione: «[...] la polemica reputo che bisogna continuarla, ma rinnovandone la materia, con recensioni delle loro pubblicazioni. Se tu non mi cedi il posto per l'*Etica*<sup>35</sup> di prossima pubblicazione, io vorrei scriverne nella Rivista d'Italia. Che te ne pare?».

Il suggerimento di Gentile era nato dal timore che la diatriba, esaurita la questione scientifica, «potesse apparire un pettegolezzo [...] Lasciar quelle insolenze senza nessuna risposta mi parrebbe tuttavia politicamente pericoloso. Dovresti, forse, limitarti a poche parole»<sup>36</sup>. Gentile poteva avere del resto interessi personali in questo tipo di

---

<sup>32</sup> Cfr. G. Lombardo-Radice, *recensione a Giovanni Calò- Il problema della libertà nel pensiero contemporaneo*, in «Critica», *cit.*, pp. 151-155. Il medesimo testo di Calò aveva scatenato un dibattito fra Giovanni Calò e Bernardino Varisco sulle pagine della «Rivista filosofica», *cit.*, pp. 556-569, in seguito alla recensione pubblicata da Varisco nella «Rivista di filosofia e scienze affini», *cit.*, pp. 290-305

<sup>33</sup> Cfr. G. Calò, *L'individualismo nel secolo XIX*, Stab. A. Tessitore e c., Napoli 1906. Anche quest'opera, come già *Il problema della libertà nel pensiero contemporaneo*, riprendeva alcune tematiche trattate da Calò nella sua tesi di laurea, intitolata *Libertà, contingenza, individualismo*

<sup>34</sup> G. Gentile, *Ancora del prof. De Sarlo e della sua scuola*, in «Critica», *cit.*, p. 498

<sup>35</sup> Gentile faceva riferimento al volume *Principii di scienza etica*, che egli avrebbe recensito, come suggerito da Croce in una lettera dell'8 luglio 1907. La recensione venne pubblicata in «Critica», n. 4, a. VI, 1908, pp. 278-292

<sup>36</sup> Probabilmente Gentile si riferiva all'articolo di F. De Sarlo, *L'istrionismo in filosofia*, in «Cultura filosofica», n. 6, anno I, 1907, pp. 170-172 (cfr. S. Giannantoni (a cura di), *Lettere a Benedetto Croce*, vol. III, *cit.*, p. 81, nota n. 1) . Si veda anche Gentile a Croce, lettera del 7 luglio 1907, *ivi*, pp. 85-90. Il giorno successivo Croce espresse il suo assenso alla proposta del siciliano (cfr. Croce a Gentile, lettera dell'8 luglio 1907, in A. Croce (a cura di), *Benedetto Croce. Lettere a Giovanni Gentile (1896-1924)*, *cit.*, p. 250)

operazione, tenuto conto dei rapporti non buoni con Filippo Masci, che si era opposto ad una sua possibile chiamata alla Regia Università di Napoli. Masci, insieme a Tocco, aveva giocato un ruolo decisivo nel concorso per la cattedra di Filosofia Teoretica alla Regia Università di Palermo nel 1903, in cui Gentile non fu nemmeno nominato fra gli «eleggibili»<sup>37</sup>. Sempre a Palermo, nel concorso del 1906, Calò aveva goduto dell'appoggio di Felice Tocco, grazie al quale riuscì in terna dietro Orestano e Ferrari. Del resto, è noto che Tocco non fosse particolarmente apprezzato da Gentile, che era stato suo allievo durante l'anno di perfezionamento presso il Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze (1898). A sostegno di questa interpretazione, vanno ricordate innanzitutto le riserve espresse da Gentile nei confronti della «compilazione acciabbata» di Calò approvata da Masci, più alcune affermazioni contenute negli scambi epistolari fra Croce e Gentile di quei mesi. In questo senso, la «strategia della recensione» serviva anche a mettere in imbarazzo i «cardinali elettori», che avevano tributato il loro riconoscimento alle opere di Calò, nei confronti delle quali le recensioni di Gentile e Lombardo Radice rappresentarono una forma di delegittimazione.

Ne è a dimostrazione l'esordio dello scritto di Lombardo Radice: «il Calò lavora da un paio d'anni alla costruzione di un'etica che si contrappone al prammatismo e al determinismo, e corra al riparo dove queste due dottrine mostrano la loro manchevolezza. In un paio d'anni i suoi tentativi sono stati parecchi, succedutisi a breve distanza l'uno dall'altro, come ad esprimere la sollecitudine ansiosa del suo spirito»<sup>38</sup>. Calò andava, in tal senso, annoverato fra gli spiriti «impulsivi», non solo a causa della «baldanza della giovinezza», ma per «[...] difetto grave e spesso costante, perché incoraggiata da circostanze esteriori deplorabili. Infatti da noi la maggior parte di quelli che scrivono di filosofia è assillata dal bisogno di far bibliografia per concorsi»<sup>39</sup>. La «fretta» nella compilazione aveva fatto commettere a Calò «qualche errore», che il

---

<sup>37</sup> Sulla vicenda, si rimanda al commento di G. Turi, *Giovanni Gentile. Una biografia, cit.*, pp. 155-157

<sup>38</sup> Per chiarire le sue considerazioni, il recensore delineava la differenza esistente fra gli spiriti più meditativi e quelli impulsivi. «I primi maturano a lungo il loro pensiero e manifestano riverenza nei confronti dei problemi universali discussi da secoli; i secondi, invece, per impulsività, non appena hanno aperto un libro pensano di possederlo e, intravisto qualcosa, ritengono di avere visto e valutato tutto» (cfr. G. Lombardo-Radice, *recensione a Giovanni Calò- Il problema della libertà nel pensiero contemporaneo*, in «Critica», *cit.*, p. 151)

<sup>39</sup> Lombardo Radice aggiungeva anche le seguenti considerazioni: «senza fargli torto, io credo che una parte dell'abbondante produzione di lui debba appunto trovare un elemento di giustificazione nel bisogno di affermarsi per acquistare quella posizione nell'insegnamento, alla quale legittimamente aspira» (cfr. G. Lombardo-Radice, *recensione a Giovanni Calò- Il problema della libertà nel pensiero contemporaneo*, in «Critica», *cit.*, p. 152)

recensore aveva individuato nelle pagine dedicate al problema della libertà del volere; esse, infatti, non riportavano alcun riferimento alla teoria della razionalità del volere morale e nessuna citazione della filosofia idealistica. Sul piano dei contenuti, Lombardo Radice aveva sottolineato il rischio in cui incorreva chi tenesse distinta la libertà morale in quanto autonomia della persona dalla libertà metafisica, rischio che consisteva nell'affermare che «al di sotto della *persona* (come volontà dell'umanità, volontà del razionale) non ci sono valori etici. Al di sotto del razionale c'è il sentimento»<sup>40</sup>. Per Lombardo Radice la morale non poteva essere separata dalla metafisica, ma era metafisica essa stessa; inoltre, partendo da una concezione di *noumeno* di tipo hegeliano e non kantiano, sarebbe venuta meno anche l'antinomia fra libertà e determinismo.

Altre critiche all'impostazione filosofica adottata da Calò vennero espresse da Giovanni Gentile nella recensione al volume *L'individualismo etico nel secolo XIX*<sup>41</sup>, considerato: «[...] una filastrocca sconclusionata [...] che pretende di abbracciare e giudicare, sotto nome di individualismo, presso che tutto il sec. XIX (nonché i suoi antecedenti storici) nella letteratura, nella filosofia, nella politica, né movimenti morali e sociali [...]»<sup>42</sup>.

La pubblicazione di Calò non aveva fatto altro che contribuire ad «accrescere la confusione degli studii filosofici e confermare l'opinione che si ha di essi tra noi, che si possa coltivarli senza metodo e senza cervello»<sup>43</sup>. In particolare, Gentile non riusciva a capacitarsi di come Filippo Masci avesse potuto esprimere un giudizio favorevole nei confronti del lavoro di Calò, e di come non si fosse accorto che l'autore non avesse preso in considerazione tutta una serie di elementi storici e politici essenziali per poter contestualizzare al meglio le questioni affrontate. Inoltre, Calò aveva discusso di centinaia di pensatori, che aveva conosciuto «se non in minima parte e in maniera

---

<sup>40</sup> *Ivi*, p. 154

<sup>41</sup> G. Gentile, *recensione a Giovanni Calò- L'individualismo etico nel secolo XIX. Opera premiata dalla R. Acc. di sc. mor. e pol. di Napoli- Napoli, Tessitori, 1906*, in «Critica», n. 4, a. V, 1907, pp. 384-391. Il volume venne recensito anche da: E. Di Carlo, in «Rivista filosofica», n. 4, a. IX, 1907, pp. 537-544, come ricordato anche da Gentile (cfr. Id., *Ancora del prof. De Sarlo e della sua scuola*, in «Critica», cit., p. 500, nota n. 1). Al Di Carlo, Calò rispose con la nota *La malignità degli ingenui*, in «Cultura Filosofica», n. 11, a. I, pp. 315-316

<sup>42</sup> G. Gentile, *recensione a Giovanni Calò- L'individualismo etico nel secolo XIX. Opera premiata dalla R. Acc. di sc. mor. e pol. di Napoli- Napoli, Tessitori, 1906*, in «Critica», cit., p. 384

<sup>43</sup> *Ibidem*. Occorre notare che il volume di Calò conteneva uno degli principali elementi di controversia con il pensiero gentiliano, su cui anche Croce aveva espresso dubbi in una sua lettera a Gentile del 1° ottobre 1907. Si trattava dell'idea hegeliana dello Stato ideale, come espressione dello spirito assoluto; da qui derivava l'identificazione di individuo e Stato. Calò, da parte sua, sosteneva un'idea di Stato come prodotto storico, che non veniva a coincidere con gli interessi individuali, del tutto autonomi (Cfr. G. Turi, *Giovanni Gentile. Una biografia*, cit., p. 181)

imperfetta», con l'atteggiamento di chi vuole «[...] cercare di darla a bere, [...] non dichiarare esplicitamente che di una cosa si parla per sentita dire, [...] citare accanto al nome di uno scrittore un'estesa bibliografia, quasi questa fondasse quel che si dice»<sup>44</sup>.

Gentile, che si era formato alla scuola pisana di Jaja, D'Ancona e Crivellucci, intravedeva dietro gli errori teorici e storici di Calò una «radice morale». A suo dire, non era lecito ritenere «uomo di buona volontà chi non fa nulla per portare un po' d'ordine e di luce nel proprio pensiero»<sup>45</sup>.

In definitiva, come affermato da Gentile stesso, lo scopo principale degli attacchi a Calò era di criticare il metodo di ricerca filosofica promosso dalla scuola di De Sarlo, in quanto espressione di coloro che «[...] vivono neghittosi in un *caos* mentale, che sarebbe principio per l'Italia di nuova barbarie filosofica, peggiore di quella positivista, da cui è appena uscita, se il loro modo di comportarsi verso la filosofia, aiutato da molti, troppi motivi estra-filosofici, assai potenti nell'animo di molti giovani d'oggi, riuscisse a prevalere sull'indirizzo di critica libera, insistente, sincera da noi propugnato; e quel *caos* deve proprio addebitarsi all'insufficienza del sentimento che essi hanno del loro dovere: insufficienza attestataci quest'anno così eloquentemente dalla rivista che han preso a pubblicare e dal metodo di polemica che vi hanno adottato»<sup>46</sup>.

### **3.3 L'accusa di «terrorismo nel campo della filosofia» e gli strascichi della polemica**

Di fronte alle critiche rivolte nei suoi confronti da Gentile e dal suo «degnò pappagallesco discepolo»<sup>47</sup> Lombardo Radice, Calò scrisse di «malafede» accompagnata da «acrobazie filosofiche». Nello specifico, accusava Gentile di essere

---

<sup>44</sup> G. Gentile, *recensione a Giovanni Calò- L'individualismo etico nel secolo XIX. Opera premiata dalla R. Acc. di sc. mor. e pol. di Napoli- Napoli, Tessitori, 1906*, in «Critica», *cit.*, pp. 384-385. A sostegno della sua tesi, Gentile riportava, affiancate, la nota scritta da Calò a p. 161 della sua opera e la nota n. 8 a p. 472 del manuale dell'Ueberweg-Heinze. Per Gentile, «chi non attinge infatti direttamente alle fonti, dà nel vago, nell'impreciso e nel vacuo, e però non lega l'attenzione del lettore, non afferra il suo spirito, non gli presenta un ordine di pensieri netto e saldo: mette insieme, in conclusione, un libro – come se ne pubblicano tanti dai professori di filosofia in Italia – che nessuno può leggere, perché nessuno può cavarne un costrutto» (*Ivi*, p. 386)

<sup>45</sup> *Id.*, *Ancora del prof. De Sarlo e della sua scuola*, in «Critica», *cit.*, p. 498

<sup>46</sup> *Ivi*, p. 499

<sup>47</sup> G. Calò, *Un critico onesto: Giovanni Gentile*, in «Cultura filosofica», n. 10, a. I, 1907, p. 280. Un'ulteriore risposta di Calò è contenuta anche in *Id.*, *Per finirla con il critico onesto*, in «Cultura filosofica», n. 12, anno I, 1907, p. 344

mosso dalla «smania di esercitare una specie di terrorismo nel campo della filosofia»<sup>48</sup>, che spazzava via qualsiasi forma di pensiero che non coincidesse con il proprio, e di rivoltarsi «rabbioso come il cane a cui si pesti la coda», pur non avendo compreso qual era la sostanza della sua proposta filosofica e pedagogica. Un'esemplificazione di quest'ultima questione era rappresentata dalla concezione del rapporto fra individuo e Stato: per Gentile vi era una totale identificazione dell'individuo con lo Stato, essendo quest'ultimo un prodotto dello spirito. Da qui nasceva la sua critica alla concezione elaborata da Calò, per il quale lo Stato non era lo spirito assoluto, ma era un prodotto storico, in cui l'individuo era autonomo.

Con questa replica di Calò si chiudeva la polemica avviata nel 1907; alcuni strascichi si sarebbero verificati l'anno successivo, in seguito alla pubblicazione, nel mese di luglio, di una recensione redatta da Gentile al volume di De Sarlo e Calò, *Principii di scienza etica* (1907). Gentile colse l'occasione per mettere di nuovo in luce i limiti della filosofia desarliana, da lui individuati nella mancanza di chiarezza e di valore scientifico della proposta di un'etica con radici psicologiche, fondata sul sentimento valutativo morale, ritenuto assoluto e universale<sup>49</sup>. Per controbattere a Gentile, Calò prese in considerazione il volume *Scuola e filosofia*<sup>50</sup>, che raccoglieva i maggiori lavori di pedagogia prodotti in quegli anni da Gentile, *in primis* il saggio *Del concetto scientifico della pedagogia*. Calò scrisse che l'opera gentiliana andava considerata «[...] più che un contributo alla soluzione del problema della scuola secondaria, [...] la costruzione d'un concetto filosofico nuovo del fatto educativo e della pedagogia»<sup>51</sup>. Tale concetto era per Calò «[...] il più storto e il più falso»<sup>52</sup>, a partire da idee che egli non accettava per la

---

<sup>48</sup> *Ibidem*

<sup>49</sup> G. Gentile, recensione a Francesco De Sarlo e Giovanni Calò, *Principii di scienza etica*, Palermo, Sandron, 1907, in «Critica», n. 4, a. VI, 1908, p. 278-292. Il testo di Gentile va letto in connessione ad un suo intervento precedente, contenuto nella recensione a G. Calò, *L'interpretazione psicologica dei concetti etici*, Roma, Forzani, 1905, estr. dagli *Atti del V Congresso Internazionale di Psicologia*, in «Critica», n. 4, a. IV, 1906, pp. 311-312

<sup>50</sup> Id., *Scuola e filosofia*, Sandron, Palermo 1908, pubblicato all'interno della collana «Studi pedagogici. Collezione dei Nuovi Doveri» diretta da Giuseppe Lombardo Radice

<sup>51</sup> G. Calò, *Riforme teoriche e riforme pratiche nel campo della Pedagogia*, in «Cultura filosofica», cit., p. 498. L'unico cenno di risposta da parte di De Sarlo è contenuto in una nota al testo a p. 503: «\*Le diatribe del Sig. G. non fanno ormai né caldo né freddo a nessuno. E siccome esse risentono evidentemente d'uno stato patologico (psicopatia o mal di fegato) io, che sono un po' anche medico, lo consiglio di rivolgersi per le opportune indicazioni curative, a Napoli, dove ha tanti amici, presso il prof. Bianchi o il prof. Senise (DE SARLO)»

<sup>52</sup> *Ivi*, p. 499

loro «balordaggine»<sup>53</sup>. Il termine di confronto era rappresentato, ancora una volta, dal pensiero herbartiano<sup>54</sup>, utilizzato come «baluardo» da contrapporre all'avanzata del neoidealismo.

La polemica fra Calò e Gentile sarebbe continuata negli anni successivi, seppure su toni minori, fino ad inasprirsi in occasione del concorso per la cattedra di Pedagogia nella Regia Università di Catania, indetto per il 1911. In quell'occasione, si aprirono nuovi fronti di scontro, per via della presenza di Gentile in commissione in qualità di relatore. Questo episodio comprova, di nuovo, il fatto che la diatriba sul fronte culturale era strettamente intrecciata alla volontà di conquistare posizioni nel panorama accademico italiano. Tra i candidati al concorso, comparivano, oltre a Calò, anche un altro allievo di De Sarlo, Guido Della Valle, e Giuseppe Lombardo Radice. Della Valle e Calò scrissero all'allora ministro della Pubblica Istruzione, Luigi Credaro, per ricusare Gentile, dato che in diverse occasioni aveva criticato le loro opere con tono «astioso e personale». In particolare, per Della Valle Gentile avrebbe potuto impressionare sfavorevolmente i giudici del concorso e favorire la candidatura di un altro concorrente, «[...] fido discepolo e devoto corregionale del prof. Gentile, nonché suo collaboratore nella compilazione di libri e nella redazione di una rivista diretta dal concorrente medesimo»<sup>55</sup>. La commissione del concorso<sup>56</sup>, composta da Gentile, Fornelli (presidente), Tarantino, Benzoni e Varisco, proclamò vincitore Lombardo Radice, al secondo posto Calò e al terzo Della Valle. Calò venne nominato docente straordinario di Pedagogia al Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze, presso il quale teneva già un corso libero di Pedagogia dal 1908<sup>57</sup>.

---

<sup>53</sup> *Ibidem*

<sup>54</sup> In particolare, Calò citava le seguenti opere di J. F. Herbart: *Allgemeine Pädagogik* (in *Sämtliche Werke*, her. von Hartenstein, Zehnt. Band, Leipzig 1851); Id., *Introduzione alla filosofia* (trad. Vidossich, Bari, 1908); Id., *Ueber das Verhältniss des Idealismus zur Pädagogik* (*Sämtliche Werke*, ed. cit., Eilft. Band.)

<sup>55</sup> Guido Della Valle a Luigi Credaro, lettera del 24 marzo 1911, conservata in copia all'interno della corrispondenza fra Giovanni Gentile e Luigi Credaro, Fondazione «Giovanni Gentile», Dipartimento di Filosofia dell'Università «La Sapienza» di Roma. Si vedano, a tal proposito: S. Romano, *Giovanni Gentile. La filosofia al potere*, Bompiani, Milano 1984, p. 128; G. Turi, *Giovanni Gentile. Una biografia*, cit., p. 217

<sup>56</sup> Cfr. *Relazione della commissione giudicatrice del concorso alla cattedra di Pedagogia nella Regia Università di Catania*, in «Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica», n. 10, vol. I, a. XXXIX, 29 febbraio 1912, pp. 887-890

<sup>57</sup> Occorre ricordare che l'insegnamento della Pedagogia presso il Regio Istituto di Studi Superiori Pratici e di Perfezionamento di Firenze venne introdotto, per la prima volta, alla fine degli anni '60 del secolo XIX con Raffaello Lambruschini. La medesima disciplina ricomparve, poi, nel 1892, come incarico affidato a Felice Tocco e dal 1908 a Giovanni Calò. Quest'ultimo, divenuto libero docente nel 1907 e



Il 1911 fu anche l'anno della morte improvvisa di Felice Tocco e della contemporanea apertura delle «manovre accademiche» per la sua successione. Gentile, grazie al supporto di Girolamo Vitelli e di Ernesto Giacomo Parodi, sperò di poter essere chiamato a Firenze per coprire la cattedra di Storia della filosofia che era stata di Tocco, ma dovette incorrere nel veto mosso nei suoi confronti da chi, come De Sarlo<sup>58</sup>, non tollerava la sua presenza nel Regio Istituto di Studi Superiori. La cattedra che era stata di Tocco venne tenuta, in qualità di «professore nel ruolo dei regi licei, comandato nel Regio Istituto per la Storia della filosofia», da Giuseppe Melli, già incaricato dal 1905 dell'insegnamento di Filosofia morale, che dal 1911 al 1915 venne coperto su incarico da Giovanni Calò. Dopo il 1915, l'insegnamento di Filosofia morale vide i corsi liberi di Michelangelo Billia ed Eustachio Paolo Lamanna; quest'ultimo fu incaricato dell'insegnamento nel 1920, fino al suo passaggio a Ludovico Limentani nel 1921, dopo il suo trasferimento dalla Regia Università di Messina in qualità di professore straordinario. Dall'insieme di questi movimenti<sup>59</sup> veniva alla luce la politica desarlinaiana di mantenere il controllo sugli insegnamenti filosofici a Firenze con l'inserimento di suoi ex allievi.

### **3.4 Giovanni Calò e la linea pedagogica della «Cultura filosofica»**

Come già accennato, Calò ebbe un ruolo rilevante nel tracciare la linea pedagogica della rivista di De Sarlo. I suoi interventi<sup>60</sup> riguardarono diverse tematiche: la discussione dei fondamenti scientifici della pedagogia, alcuni problemi di psicologia pedagogica, la storia della pedagogia e la riforma della scuola media. Essi vennero affrontati con scopi di approfondimento accademico, senza assumere il tono di impegno civile tenuto da chi scriveva nei «Nuovi Doveri» di Giuseppe Lombardo Radice. Nell'organizzazione

---

professore straordinario nel 1911, mantenne la cattedra di Pedagogia fino al collocamento a riposo nel 1952

<sup>58</sup> L'intera vicenda è ricostruibile facendo riferimento alle seguenti fonti: E. Campodichiaro (a cura di), *Carteggio Gentile-Pintor, 1895-1944*, Le Lettere, Firenze 1993, pp. 238-242; B. Croce a G. Gentile, lettera del 28 marzo 1911, in A. Croce (a cura di), *Benedetto Croce. Lettere a Giovanni Gentile (1896-1924)*, cit., pp. 400-401

<sup>59</sup> Cfr. A. Olivieri, *L'insegnamento della filosofia nell'Istituto di Studi Superiori di Firenze, 1859-1924*, in «Annali dell'Istituto di Filosofia», cit., pp. 145-146

<sup>60</sup> Diverse furono le recensioni di Calò a testi di autori italiani o stranieri: tra gli altri, vanno ricordati De Dominicis, Marchesini, Tarozzi, Colozza, Gentile, Harasim. Fra gli stranieri, vennero recensite soprattutto opere di pedagogia sperimentale e di psicologia pedagogica, come quelle di Meumann, Jahn, Gillet e Le Bon

generale della «Cultura filosofica», i non numerosi studi pedagogici furono una presenza costante dal 1907 al 1914<sup>61</sup>, anno dell'ultima collaborazione di Giovanni Calò. Essi rispecchiavano l'evoluzione dei suoi interessi teoretici e contribuivano a diffondere una proposta pedagogica che si poneva come alternativa a quella neoidealistica di Giovanni Gentile. Anche gli studi di storia dell'educazione intitolati «Profili pedagogici», pubblicati da Calò sulla «Cultura filosofica» tra il 1909 e il 1911, erano il frutto di un'operazione culturale che ricalcava, seppure su profilo minore, quella della «Critica», perché sottoponeva al vaglio della ragione: «scritti che si propongono di diffondere la cultura pedagogica e che viceversa minacciano di guastare quella poca che c'è, diffondendo errori e metodi di studio che offendono la scienza e fanno danno alla scuola»<sup>62</sup>. Calò prendeva spunto per le sue riflessioni dalla collana bimestrale «I grandi educatori»<sup>63</sup>, diretta da Aurelio Stoppoloni per le edizioni dei «Diritti della Scuola». Si trattava di una serie di volumetti monografici curati da Paolo Vecchia (Vittorino da Feltre), Aurelio Stoppoloni (Rabelais, Rousseau, Talleyrand e Spencer), Luigi Ambrosi (Montaigne), Francesco Orestano (Comenio), Giuseppe Michele Ferrari (Locke), Paolo Orano (Herbart) e Giacomo Tauro (Pestalozzi).

La discussione critica di questi lavori rappresentò per Calò la prima occasione per cimentarsi nel campo degli studi storico-pedagogici, con l'adozione di un metodo specifico e di fonti interpretative di prima mano. Ad ogni monografia, Calò dedicava poche pagine, in cui forniva ai lettori un quadro generale dell'opera, presentando l'organizzazione del volume, gli elementi cardine sui cui si fondava la ricostruzione storica, la bibliografia di riferimento e i principali problemi pedagogici discussi. Le riflessioni di carattere descrittivo si intrecciavano con disquisizioni sul merito del lavoro

---

<sup>61</sup> Eccone una breve rassegna: G. Calò, *Per una scienza dell'educazione*, in «Cultura filosofica», n. 1, a. I, 1907; G. Gentile e G. Calò, *Il concetto dell'educazione e la possibilità d'una distinzione tra Pedagogia e Filosofia dello spirito*, in «Cultura filosofica», n. 3, a. I, 1907; G. Calò, *La pedagogia sociale*, in «Cultura filosofica», n. 10, a. I, 1907; Id., *Un critico onesto: Giovanni Gentile*, in «Cultura filosofica», n. 10, a. I, 1907; Id., *I modi e i limiti dell'azione educativa sullo sviluppo psichico*, in «Cultura filosofica», n. 11, a. I, 1907; *Riforme teoriche e riforme pratiche nel campo della pedagogia*, in «Cultura filosofica», n. 11, a. II, 1908; *Profili pedagogici (Vittorino da Feltre, Rabelais, Montaigne, Comenio, Locke, Rousseau, Talleyrand, Pestalozzi e Herbart)*, in «Cultura filosofica», n. 1, a. III, 1909, pp. 264-287; nn. 1-2, a. IV, 1910, pp. 76-81; n. 3, a. V, 1911, pp. 209-229; *Il pensiero filosofico-pedagogico di Giuseppe Allievo*, in «Cultura filosofica», n. 5, a. IV, 1910; *Il liceo moderno, l'insegnamento classico e la filosofia*, in «Cultura filosofica», n. 1, a. VIII, 1914, pp. 59-96

<sup>62</sup> Cfr. G. Calò, *Profili pedagogici* (continuazione v. n. del gennaio-febbraio 1910), in «Cultura filosofica», *cit.*, p. 211 nota n. 1

<sup>63</sup> Il primo volume della collana, dedicato a Vittorino da Feltre, venne pubblicato nel 1905, mentre gli altri titoli uscirono tra il 1906 e il 1907

svolto, allo scopo di chiarire come si sarebbe potuto o dovuto fare per presentare al meglio il profilo pedagogico dell'autore in questione. Per la qualità dei contributi, Calò ricevette una menzione in occasione della sua partecipazione al concorso per la Cattedra di Pedagogia presso la Regia Università di Catania, nel 1911. «Tutta la Commissione si accorda nel segnalare i brevi scritti di storia della pedagogia, intitolati "Profili pedagogici", per completezza d'informazione e buon metodo critico»<sup>64</sup>.

Per meglio esemplificare la modalità di lavoro adottata da Calò, è utile far riferimento alla sua analisi del profilo di John Locke, curato per i «Profili pedagogici» da Giuseppe Michele Ferrari, docente di Pedagogia presso la Regia Università di Bologna. «Il primo difetto – chiamiamolo così – di questo volume [...] è la mancanza assoluta di qualsiasi organismo e proporzione fra le parti, la farraginoso confusione di fatti, di nomi, di date, di idee, sì che spesso, le note, per lo più inutili, affogano il testo, e i particolari più insignificanti e i riferimenti più inopportuni e le citazioni più estranee fanno una ridda entro la quale si sperde, vagolante come ombra, la figura del Locke. Il Ferrari ha voluto fare un libro di erudizione: ma questa è la pessima specie dell'erudizione»<sup>65</sup>.

Per Calò, scrivere di storia della pedagogia non equivaleva a fare erudizione, così come non equivaleva a ricostruire la cronaca delle principali vicende di un autore. «Le lungaggini, che nel libro del Ferrari derivano da un'erudizione inopportuna e imparaticcia, nel Rousseau dello Stoppoloni hanno altra origine: l'amore dell'aneddoto, del fatterello, la ricerca del colorito psicologico e un certo errore di prospettiva per cui l'A. crede di far conoscere lo scrittore studiato meglio colla descrizione delle vicende e degli incidenti della sua vita che non coll'esame del suo pensiero»<sup>66</sup>. Nello scritto di Stoppoloni, l'eccesso di analisi faceva venir meno la prospettiva storica e culturale di

---

<sup>64</sup> Cfr. *Relazione della commissione giudicatrice del concorso alla cattedra di Pedagogia nella Regia Università di Catania*, in «Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica», *cit.*, p. 888

<sup>65</sup> Cfr. G. Calò, *Profili pedagogici* (continuazione v. n. del gennaio-febbraio 1910), in «Cultura filosofica», *cit.*, p. 210. Qualche passo più avanti, Calò dichiarò che il libro in questione non era il prodotto di un pensiero originale, ma era stato imbastito copiando parti o pensieri di testi altrui: «Il Ferrari ha copiato da ogni parte. E non si tratta – si noti bene – d'averne largamente approfittato dei pensieri e delle ricerche altrui; si tratta di copie letterali di passi e di pagine intere da autori che il Ferrari non cita o cita in fondo, nella bibliografia, confusi fra tutti gli altri» (Cfr. Id., *Profili pedagogici*, in «Cultura filosofica», *cit.*, p. 211). Sull'accusa di plagio formulata da Giacomo Tauro, si veda: Id., *Ricordi e Battaglie a proposito della cattedra di Pedagogia nella R. Università di Bologna*, Roma, 1908, p. 39 e ss.

<sup>66</sup> Id., *Profili pedagogici*, in «Cultura filosofica», *cit.*, pp. 223-224

fondo, tanto da condurlo, per esempio, a omettere il legame profondo fra l'autore dell'*Emilio* e il mondo culturale, religioso e sociale di Ginevra.<sup>67</sup>

Secondo Calò, fare storia della pedagogia non significava costruire «medaglioni-ritratto» con funzioni esemplaristico-illustrative<sup>68</sup>; scriveva, a tal proposito, riguardo all'*Herbart* di Paolo Orano<sup>69</sup>: «starei per dire che questi non sono soltanto difetti formali, ma errori di metodo storico, poichè la forma con cui una personalità storica ci è presentata è parte della ricostruzione che lo studioso ne fa e contribuisce alla maggiore o minor fedeltà di questa. L'Orano, del resto, ha ugualmente trascurato – o vi ha accennato solo qua e là in parte e molto vagamente – tutto il movimento pedagogico a cui si collega e in mezzo a cui sorge la pedagogia dell'Herbart. [...] Tale deficienza, a ogni modo grave, si spiega in parte coll'intento che l'Orano si è evidentemente proposto: quello di collegare il pensiero dell'Herbart più al presente che al passato, di mostrare la modernità, l'utilità e la fecondità ch'esso ha ancora, e soprattutto, per noi»<sup>70</sup>. Dalle riflessioni elaborate da Calò, si evince che la storia della pedagogia doveva configurarsi come una «storia della personalità e del pensiero di un autore», da rileggersi nel più ampio contesto culturale e sociale di origine. Un esempio di questo tipo di lavoro era rinvenibile nel *Comenio* di Francesco Orestano<sup>71</sup>. «Della personalità e del pensiero pedagogico di Comenio ci ha dato un'esposizione l'Orestano in un volumetto che è certo fra i migliori dell'intera collezione. In Italia non s'aveva un lavoro che presentasse con relativa completezza e con chiarezza, sia pur succintamente,

---

<sup>67</sup> «Lo Stoppoloni non s'è accorto che non si capisce Gian Giacomo senza capire Ginevra, che ha una sua psicologia interessantissima» (cfr. Id., *Profili pedagogici*, in «Cultura filosofica», *cit.*, p. 225). Per avallare questa sua tesi, Calò fece ricorso a testi contemporanei, come quelli di Nourrisson, Steckeisen-Moultou, Levallois, Rod e Vuy

<sup>68</sup> Sulle diverse impostazioni seguite nella storia della pedagogia si rimanda a: H. A. Cavallera, *La storia della pedagogia in Italia*, in Id., *Introduzione alla storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1999, pp. 60-94

<sup>69</sup> Paolo Orano (1875-1945) studiò i problemi del sindacalismo e, dopo un'iniziale adesione al marxismo in nome di un «proletariato nazionale», spostò successivamente le sue posizioni, confluendo nel fascismo. Fu uno degli oppositori del neoidealismo di Gentile (cfr. *Orano Paolo*, in Melchiorre V. (a cura di), *Enciclopedia filosofica*, voll. VIII, Bompiani, Milano 2006, p. 8170, voce curata da S. Contri)

<sup>70</sup> G. Calò, *Profili pedagogici* (continuazione; v. a. IV, n. 2), in «Cultura filosofica», *cit.*, p. 282

<sup>71</sup> Nei primi anni del '900, in concomitanza dell'uscita del suo volume *I valori umani* (1907), Francesco Orestano (1873-1945) si attestò su posizioni kantiane: di fronte al neoidealismo ripropose la centralità della realtà in sé, indipendente dal soggetto. Con l'avvento del fascismo, si avvicinò a Carlini, a Olgiati e ad altri studiosi, proponendo un realismo cattolico italico. Dal 1929 fu Accademico d'Italia e dal 1931 presidente della Società filosofica italiana; fu il rappresentante ufficiale della filosofia italiana all'estero (cfr. *Orestano Francesco*, in Melchiorre V. (a cura di), *Enciclopedia filosofica*, vol. VIII, *cit.*, pp. 8182-8183, voce curata da M. Laffranchi)

l'opera di Comenio»<sup>72</sup>. Calò individuava uno degli aspetti positivi del lavoro dell'Orestano nel fatto che: «[...] non si ferma a discutere dei caratteri generali della pedagogia di Comenio, ma espone fedelmente il contenuto delle sue opere, sebbene in un volumetto come questo l'A. si sia dovuto contentare di dare un sommario scheletrico di quelle secondarie, e pure importantissime, come la *Janua linguarum reserata*, la *Methodus linguarum novissima*, ecc.»<sup>73</sup>.

Un altro elemento degno di nota consisteva nella sottolineatura dei nessi esistenti fra l'autore studiato ed altri personaggi della sua epoca o precedenti. «Senz'alcun dubbio, Comenio ha risentito profondamente l'influenza di Campanella e di Bacone, e l'Orestano mette giustamente in luce i rapporti tra questi due filosofi e il pedagogista moravo. [...] La parte terza del lavoro dell'Orestano contiene confronti e giudizi sull'opera di Comenio. L'A. vi parla dei precursori e di coloro che comunque esercitarono qualche efficacia sul suo pensiero e sulla sua attività»<sup>74</sup>.

---

<sup>72</sup> G. Calò, *Profili pedagogici* (continuazione; v. n. del gennaio-febbraio 1909), in «Cultura filosofica», *cit.*, p. 76

<sup>73</sup> *Ivi*, p. 78

<sup>74</sup> *Ivi*, p. 79



## Cap. 4 Giovanni Calò e il dibattito sulla riforma della scuola media ad inizio '900

I primi scritti pedagogici di Calò comparvero parallelamente all'inizio del suo impegno a favore della riforma della scuola media, con la sua partecipazione al dibattito che teneva banco in quegli anni in Italia. Fin dal 1908, Calò faceva parte degli associati alla FNISM, in qualità di docente universitario di Pedagogia, commissario dei concorsi per insegnanti di scuola media e, ancor prima, supplente in ginnasi e licei governativi e docente di Pedagogia e Morale presso il Regio Collegio della S.S. Annunziata di Firenze<sup>75</sup>. Le vicende del ginnasio-liceo e delle varie proposte per una sua riforma<sup>76</sup>, che lo videro coinvolto insieme a studiosi come Salvemini, Galletti e Gentile non sarebbero comprensibili, se non si ponesse attenzione alle funzioni di cui era stata caricata tale istituzione in Italia, in termini di «costruzione della nazione», formazione delle classi dirigenti e qualificazione culturale dei ceti medi «colti». La valenza politica del ginnasio-liceo, quale luogo deputato alla formazione della classe media (intesa come «collante» fra l'aristocrazia e il popolo), era presente già nel pensiero di diverse personalità dell'Italia post-unitaria, da Domenico Berti, a Giovanni Maria Bertini, senza tralasciare Michele Coppino e Pasquale Villari. Un'adeguata formazione culturale degli strati intermedi rispondeva, da un lato, all'esigenza di favorire i processi di integrazione nazionale e di costruzione della nazione<sup>77</sup>, e, dall'altro lato, all'esercizio di una forma di controllo su questi stessi soggetti, al fine di prepararli a resistere alle proposte politiche

---

<sup>75</sup> Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, *Curriculum accademico scientifico di Giovanni Calò: uffici coperti prima della nomina a professore universitario*, in ACS, Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione generale Istruzione Superiore, Personale, III versamento, fascicolo «Giovanni Calò»

<sup>76</sup> Cfr. Sotto-commissione dell'educazione della Commissione alleata in Italia, *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943, con cenni introduttivi sui periodi precedenti e una parte conclusiva sul periodo post-fascista*, Garzanti, Milano 1946, pp. 1-58; M. Raicich, *Itinerari della scuola classica dell'Ottocento*, in S. Soldani, G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, vol. 1, *La nascita dello Stato nazionale*, Il Mulino, Bologna 1993, pp. 131-170 (poi in M. Raicich, *Storie di scuola da un'Italia lontana*, Archivio Guido Izzi, Roma 2005, pp. 189-223, qui citato); J. Charnitzski, *La scuola italiana nello Stato liberale (1861-1922)*, in Id., *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, [1994], tr. it., La Nuova Italia, Firenze 2001, pp. 21-91; Archivio centrale dello Stato, *Fonti per la storia della scuola. L'istruzione classica (1860-1910)*, a cura di G. Bonetta e G. Fioravanti, Ministero per i beni culturali e ambientali, Ufficio per i beni archivistici, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma 1995; A. Scotto di Luzio, *Il liceo classico*, Il Mulino, Bologna 1999

<sup>77</sup> La questione del legame fra costruzione di una cultura nazionale coesa e sviluppo di una coscienza nazionale è stato approfondito da M. Raicich, *Itinerari della scuola classica dell'Ottocento*, in Id., *Storie di scuola da un'Italia lontana*, cit., p. 189

alternative a quelle liberali. L'oggettività dei processi sociali che comportarono l'emergere degli strati medi della società italiana, in conseguenza dell'industrializzazione nel Nord e dello sviluppo dell'apparato burocratico-amministrativo, e la scarsa compattezza della compagine nazionale imponevano<sup>78</sup> al gruppo dirigente liberale di occuparsi dell'istruzione secondaria. In altre parole, l'insegnamento secondario classico veniva assunto come prerogativa dello Stato<sup>79</sup>, perché «è necessità educare al cambiamento equilibrato che riduca le alterazioni destabilizzanti e letali della società. Contemporaneamente, è indispensabile formare nuove risorse, plasmare le grandi energie del paese per un futuro sociale che non potrà più essere quello di una volta»<sup>80</sup>. Ne derivava lo sviluppo di una «[...] attiva simbiosi politico-culturale fra Stato ed istruzione classica»<sup>81</sup>, come era possibile rilevare dalle parole di Michele Coppino, a proposito dell'istruzione secondaria classica come «coscienza intellettuale e morale della nazione»<sup>82</sup>. Il cuore dell'insegnamento classico risiedeva nella connessione fra istruzione classica, servizio nazionale e funzione di Stato: la cultura classica impartita dal ginnasio-liceo rappresentava, infatti, una «cultura nazionale di base», che era compito dello Stato, segnatamente del governo, diffondere attraverso i suoi «drappelli di formatori».

Un'altra cifra caratterizzante la scuola classica era rappresentata dal legame fra istruzione classica e unificazione linguistica<sup>83</sup>, che rispondeva, *in primis*, all'esigenza di unificare la compagine nazionale, e, nel contempo, alla valorizzazione della tradizione culturale umanistica come «tratto distintivo» della qualificazione del ceto medio<sup>84</sup>.

---

<sup>78</sup> Cfr. A. Scotto di Luzio, *Il liceo classico*, cit., p. 28

<sup>79</sup> Il pubblico insegnamento, specialmente quello secondario classico, aveva «un insolito e malagevole, ma glorioso mandato; quello di preparare la gioventù alle nuove sorti a cui è serbata l'Italia» (cfr. R. Lambruschini, *Discorso pronunciato il 29 settembre 1868 all'Istituto di studi superiori per chiudere le conferenze sull'insegnamento secondario*, in Id., *Scritti pedagogici*, a cura di G. Verucci, UTET, Torino 1974, p. 796)

<sup>80</sup> Archivio Centrale dello Stato, *Fonti per la storia della scuola*, vol. III, *L'istruzione classica (1860-1910)*, a cura di G. Bonetta, G. Fioravanti, cit., p. 21

<sup>81</sup> *Ivi*, p. 22

<sup>82</sup> *Disegno di legge per l'istruzione secondaria classica (5 maggio 1879)*, presentato dal ministro della Pubblica Istruzione Michele Coppino, in «Atti Parlamentari, Camera dei deputati», Legislatura XIII, sessione 1878-79, *Documenti*, n. 216, p. 5

<sup>83</sup> Da un confronto fra il numero di ore dedicate, rispettivamente, all'insegnamento dell'italiano, del latino e del greco nel ginnasio-liceo, emergeva che l'italiano e il latino rappresentavano lo «zoccolo duro» della formazione classica, soprattutto ginnasiale

<sup>84</sup> «Il latino, il greco, la storia romana, la letteratura italiana divengono in altri termini i contenuti specifici di un apprendimento all'esercizio di una determinata funzione professionale; il passaggio obbligato che la formalizzazione delle carriere burocratiche richiede per accedere al sistema degli impieghi e al sospirato servizio per lo Stato» (A. Scotto di Luzio, *Il liceo classico*, cit., p. 32)



L'unificazione linguistica per mezzo dell'insegnamento della lingua nazionale, che gradualmente sostituiva il latino, rappresentava un «fattore diacritico», perché «opera, in altri termini, all'interno di un sistema di relazioni sociali organizzato intorno a un'antica linea divisoria che ai linguaggi centralizzati delle *élite* oppone il localismo e la differenziazione su base dialettale dei produttori agricoli»<sup>85</sup>. Da qui derivava la compresenza di due istanze: il dualismo del sistema scolastico italiano e la concezione di scuola secondaria come luogo deputato all'unificazione del ceto medio, su una base prevalentemente retorico-letteraria. Nel contempo, il processo di «laicizzazione degli studi umanistici» e dell'apprendimento delle lingue classiche, che un tempo rappresentavano un privilegio dei nobili educati nei collegi dei Gesuiti, fece sì che essi divenissero parte fondante del nucleo di «[...] contenuti irrinunciabili dell'educazione morale e intellettuale del cittadino del nuovo Stato unitario»<sup>86</sup>. Infatti, non andava dimenticato che la cultura classica veicolata dall'apparato scolastico statale aveva origine nel modello educativo di stampo aristocratico e classicista, sviluppatosi a partire dalle corti italiane del Cinquecento e poi diffusosi nel resto d'Europa come modello culturale di formazione delle *élite*, grazie alla *Ratio studiorum* dei Gesuiti. Ad essa si erano ispirati anche i *seminaria nobilium* del '700 e, successivamente, i licei.

Ad inizio '900, ai giovani studiosi come Giovanni Calò era noto quanto precisato da Michele Kerbaker, a proposito del carattere «ibrido» dell'organizzazione del ginnasio-liceo casatiano come il frutto della fusione di due tradizioni scolastiche differenti, quella piemontese e quella lombarda. La prima aveva recepito il modello francese, che prevedeva dopo l'insegnamento secondario, dedicato allo studio delle «umane lettere», il cosiddetto «corso di filosofia» di durata biennale, propedeutico al proseguimento degli studi superiori<sup>87</sup>. Con la dominazione asburgica, l'ordinamento lombardo aveva, invece, recepito il modello prussiano del *Gymnasium*<sup>88</sup> (ginnasio), della durata di otto

---

<sup>85</sup> A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, Il Mulino, Bologna 2007, p. 24

<sup>86</sup> A. Scotto di Luzio, *Il liceo classico*, cit., pp. 35-36

<sup>87</sup> Il corso di filosofia nacque come propaggine della *Facultas philosophica* delle università medievali. In età moderna, il corso di filosofia divenne corso preparatorio ad alcune facoltà professionali, a cui dava accesso con il Baccalaureato, denominato successivamente in Piemonte come diploma di magistero. Il corso di filosofia piemontese era suddiviso in due rami: filosofia positiva (Matematica, Fisica) e filosofia razionale (Logica, Etica, Metafisica). Si rimanda a: M. Kerbaker, *Osservazioni sul riordinamento dell'istruzione secondaria*, in «Rendiconti delle tornate e dei lavori dell'Accademia di Archeologia, Lettere e Belle Arti», Napoli, giugno e dicembre 1898, p. 201

<sup>88</sup> Il *Gymnasium* comprendeva 8 classi, suddivise in 2 sezioni, ciascuna dalla durata quadriennale. Come ricordato da Kerbaker, le materie del ginnasio erano simili a quelle del ginnasio-liceo italiano, ma erano ripartite e svolte continuamente per i diversi corsi, così da rendere meno pesante il carico cognitivo. Il

anni organizzati in due sezioni quadriennali, secondo un modello di insegnamento «enciclopedico», che prevedeva la presenza di varie discipline in ambito letterario e scientifico. La legge Casati era nata, quindi, come «amalgama ibrido di due istituti differenti», di cui aveva mantenuto l'unità organica del corso di filosofia, ora denominato liceo e aggregato alla scuola secondaria, e la tendenza enciclopedica del *Gymnasium* prussiano. In questo modo, per Kerbaker, «viene inceppato il vario sviluppo degli studi tecnico-scientifici e condensato nel programma del nuovo liceo»<sup>89</sup>; infatti, l'indirizzo scientifico-filosofico, tipico del corso di filosofia, veniva «travolto e smarrito» dagli «insegnamenti speciali» di derivazione prussiana, facendo perdere i vantaggi degli uni e degli altri. Era rimasta solamente una «mole di materie obbligatorie» richieste per l'esame di ammissione all'università<sup>90</sup>, ben presto definita «cultura generale».

Nonostante tali risvolti, il *Gymnasium* rappresentò per la classe dirigente liberale l'emblema della supremazia politica e culturale prussiana, manifestatasi con la vittoria di Sedan (1870). La filologia tedesca e le nuove scienze del linguaggio costituivano alcuni degli elementi che ne caratterizzavano l'assetto didattico, su modello humboldtiano, e, come tali, vennero esaltate anche da Giovanni Calò, che aveva approfondito i suoi studi filologici sotto la guida di Girolamo Vitelli, uno dei principali filologi italiani.

L'introduzione dell'insegnamento del greco con la legge Casati<sup>91</sup> e lo studio della filologia tedesca erano stati concepiti come istanze di rinnovamento dell'istruzione secondaria, nonostante le accuse di eccesso di intellettualismo e di filologismo mosse da chi aveva inteso difendere la formazione classica di origine italiana. Studiosi come Nicola Fornelli avevano sottolineato, a riguardo, lo iato esistente fra il classicismo tedesco, di matrice ellenistica, e quei valori di *pulchrum*, *bonum* e *verum* decantati da Cicerone, che costituivano l'ossatura della formazione classica italiana, ispirata alla

---

numero di docenti era minore rispetto al liceo-ginnasio italiano, perché insegnavano più discipline (cfr. M. Kerbaker, *Osservazioni sul riordinamento dell'istruzione secondaria*, in «Rendiconti delle tornate e dei lavori dell'Accademia di Archeologia, Lettere e Belle Arti», *cit.*, p. 200)

<sup>89</sup> *Ivi*, p. 202

<sup>90</sup> *Ibidem*

<sup>91</sup> Scotto di Luzio ha illustrato come Casati avesse contribuito ad inserire l'insegnamento del greco nel ginnasio-liceo per l'autorevolezza del modello tedesco di Wilhelm von Humboldt e per l'influenza esercitata dall'eredità culturale del dominio austriaco nel Lombardo-Veneto. A tal proposito, occorre ricordare la presenza dell'insegnamento del greco nei ginnasi e nei seminari filologici degli atenei di Padova e di Pavia (cfr. A. Scotto di Luzio, *Il liceo classico*, *cit.*, pp. 25-41)

*Ratio Studiorum* dei Gesuiti. Nei decenni post-unitari la scuola classica era divenuta, così, protagonista del passaggio da una scuola centrata sulla retorica a una scuola ispirata allo studio della filologia e delle scienze linguistiche moderne: si trattava di un passaggio vissuto come incontro/scontro fra tradizione italiana (umanistica *latu sensu*) e tradizione tedesca.

Un altro nodo problematico era rappresentato dall'insegnamento della filosofia che, secondo la tradizione umanistica ereditata dalla legge Casati, avrebbe dovuto godere di un ruolo privilegiato nella scuola classica, ma che in realtà aveva aperto una serie di problemi di politica culturale, per esempio nei rapporti con la Chiesa. «La sua stessa presenza nei licei era ampiamente contestata e minacciata: si temeva che essa con i suoi acerbi veri costituisse un pericolo per la salute morale e religiosa degli adolescenti»<sup>92</sup>. L'oggetto della diatriba era rappresentato dal rischio che i docenti di filosofia, soprattutto quelli di stampo positivista, potessero intaccare le verità rivelate e provocare, in questo modo, un allontanamento delle famiglie cattoliche dalla scuola di Stato. Per questo motivo, anche politici di ispirazione laica avevano messo in discussione la presenza della filosofia nella scuola classica; si pensi al ministro Mamiani che aveva deciso di limitarne l'insegnamento ai soli principi cardine della logica, della psicologia e della morale. Anche il carducciano Giuseppe Chiarini<sup>93</sup>, direttore generale dell'istruzione secondaria presso la Minerva, aveva chiesto l'abolizione della filosofia con tutte le sue «fumoserie»<sup>94</sup>. Il suo intervento, pubblicato in «Nuova Antologia», provocò la reazione di vari studiosi, fra cui il giovane Gentile<sup>95</sup>, che con gli scritti *Difesa della filosofia* e *L'Insegnamento della filosofia nei licei* segnò l'inizio della «riscossa idealistica»<sup>96</sup>.

---

<sup>92</sup> M. Raicich, *Itinerari della scuola classica dell'Ottocento*, in Id., *Storie di scuola da un'Italia lontana*, cit., p. 200

<sup>93</sup> G. Chiarini, *La scuola classica in Italia dal 1860 ai nostri giorni*, in «Nuova Antologia», n. 14, vol. 52, a. XXIX, 15 luglio 1894, pp. 250-270; Id., *La riforma della scuola classica in Italia*, in «Nuova Antologia», n. 15, vol. 52, a. XXIX, 1° agosto 1894, pp. 433-457

<sup>94</sup> «Ciò che di filosofia si può utilmente studiare al liceo sono gli elementi della logica e di etica; e questi li possono insegnare meglio due professori di materie letterarie, quel d'italiano per esempio e quello di storia, che non un filosofo di professione; il quale sarà sempre tentato dall'ambizione della sua scienza d'oltrepassare quei modesti confini e quell'umile linguaggio, entro i quali deve contenersi l'insegnamento filosofico liceale, se vuole essere utile» (G. Chiarini, *La riforma della scuola classica in Italia*, in «Nuova Antologia», cit., p. 437)

<sup>95</sup> Cfr. G. Turi, *Giovanni Gentile. Una biografia*, cit., pp. 89-90

<sup>96</sup> Cfr. M. Raicich, *Itinerari della scuola classica dell'Ottocento*, in Id., *Storie di scuola da un'Italia lontana*, cit., p. 202; G. Spadafora, *Gentile e la pedagogia (1891-1902)*, in G. Spadafora (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*, cit., pp. 158-163

## 4.1 La necessità di una riforma ad inizio '900

Fin dai suoi primi decenni di vita, il Regno d'Italia<sup>97</sup> aveva assunto, rispetto al processo di sviluppo delle professioni moderne, un ruolo intermedio a cavallo fra il modello prussiano, caratterizzato da una maggiore ingerenza statale nell'affermazione della borghesia nel campo delle libere professioni, e il modello francese, ove la professionalizzazione risentiva soprattutto di spinte dal basso. Il principale strumento che regolava il rapporto fra lo Stato e le professioni era l'istruzione, in particolare quella secondaria e quella universitaria, deputate alla diffusione di quelle conoscenze socialmente e legalmente riconosciute per qualificare i professionisti. Per questi ultimi era prevista anche una struttura organizzativa *ad hoc* e la tutela del titolo nell'ambito di esercizio delle proprie funzioni grazie all'istituzione di appositi «ordini professionali», con le leggi di regolamentazione professionale in vigore fin dal 1874<sup>98</sup>. Il principio di selezione, alla base del percorso di qualificazione culturale della futura classe dirigente tramite il ginnasio-liceo classico e il successivo accesso all'università, rappresentava una garanzia del valore di legittimazione sociale attribuito all'acquisizione di un titolo di studio e all'esercizio di una libera professione.

Il dibattito fra i sostenitori del classicismo come strumento formativo *tout court* e coloro che interpretavano il sapere scolastico in chiave utilitaria era scaturito ad inizio '900, perché si trattava di un periodo storico che segnava una soglia nel processo di trasformazione della scuola da istituzione d'*élite* a istituzione di massa *ante litteram*. Il fenomeno del sovraffollamento della scuola classica, che metteva in crisi il principio di selezione del percorso di formazione della classe dirigente, trovava spiegazione, secondo studiosi di diverso orientamento come Salvemini, Galletti, Gentile e Calò, nella mancanza di un numero adeguato di scuole di altro tipo (commerciali, industriali, per agrimensori, ecc.). Queste ultime avrebbero dovuto venire incontro alle esigenze

---

<sup>97</sup> Cfr. M. Malatesta, *Professioni e professionisti*, in *Storia d'Italia*, annali 10, Einaudi, Torino 1996, pp. XV-XVI

<sup>98</sup> *Ivi*, pp. XVIII-XX

espresse da coloro che non avevano attitudine per gli studi classici, ma che volevano entrare subito nel mondo del lavoro<sup>99</sup>.

La questione del sovraffollamento venne affrontata sotto un duplice punto di vista, politico e pedagogico, perché, da un lato, chiamava in gioco l'ampliamento o meno degli accessi all'istruzione superiore (quindi a determinati ruoli professionali e sociali<sup>100</sup>) e, dall'altro lato, la qualità dei percorsi formativi offerti. Dietro queste due tendenze vi era la necessità di riorganizzare il percorso di formazione del ceto medio italiano, in seguito alle trasformazioni economiche e culturali degli ultimi decenni, che avevano messo in discussione il primato della scuola classica di cultura, assediata da una «folla di inetti» (o «zavorra») interessata alla mera acquisizione di un titolo di studio, spendibile soprattutto nella pubblica amministrazione.

Del resto, il problema della «zavorra» si intersecava, ad inizio secolo, anche con la questione della selezione scolastica tramite gli esami, venuta *in auge* in seguito al dibattito scaturito con l'adozione del R.D. 23 agosto 1900, con cui il ministro Nicolò Gallo aveva abrogato tutte le disposizioni precedenti (concesse da decreti, regolamenti o circolari) in materia di esami di passaggio da una classe all'altra e di esami di licenza. Con il suo provvedimento, Gallo cercò di ripristinare una condizione di maggior rigore nel sistema scolastico italiano, con l'intenzione di migliorarne la qualità e di far fronte anche al problema del sovraffollamento della scuola classica. Due anni dopo, con il R.D. 12 giugno 1902 sugli esami di ammissione, di licenza nelle scuole secondarie classiche, tecniche, normali e complementari, il ministro Nasi riportò la situazione a com'era prima dell'intervento di Gallo. «Il collegio degli insegnanti [...] tenuto conto delle prove e delle medie bimestrali o trimestrali, conferisce senza esame le promozioni e le licenze [...] D'oggi innanzi la promozione o la licenza senza esami non sarà

---

<sup>99</sup> Il sovraffollamento come «uno dei canoni fissi nell'autorappresentazione dei professionisti italiani» era già presente nel dibattito scolastico italiano nei primi anni del '900, al contrario di quanto scritto da Maria Malatesta, che lo colloca a partire dal primo dopoguerra, in corrispondenza della crisi occupazionale, della maggiore presenza di studenti provenienti dalla piccola borghesia e dal conseguente aumento degli accessi universitari (cfr. M. Malatesta, *Professioni e professionisti*, in *Storia d'Italia*, annali 10, *cit.*, p. XXIV)

<sup>100</sup> Va ricordato che, soprattutto in Italia, i liberi professionisti costituirono lo scheletro della classe dirigente, grazie anche al ruolo da essi giocato nel campo della rappresentanza politica, con particolare riguardo alla «gestione periferica degli interessi locali» (cfr. M. Malatesta, *Professioni e professionisti*, in *Storia d'Italia*, annali 10, *cit.*, p. XXIX)

un'eccezione per i migliori; ma la regola per tutti gli idonei, purché l'idoneità sia sicura, ed accertata con le quotidiane prove di diligenza e di profitto»<sup>101</sup>.

Nel dibattito venutosi a creare attorno alla questione degli esami, emerse la posizione di chi faceva notare che rendere più facili gli esami, o addirittura abolirli, avrebbe implicato il venir meno di una delle funzioni sociali della scuola: la selezione dei migliori studenti, i soli a cui era destinato il percorso formativo del ginnasio-liceo. In tale prospettiva si collocavano, per esempio, Giuseppe Kirner, Gaetano Salvemini e Alfredo Galletti, nel momento in cui facevano rilevare che l'abolizione o la facilitazione degli esami non avrebbe risolto il problema dei giovani «spostati», ma, anzi, lo avrebbe aggravato, perché avrebbe comportato un ulteriore abbassamento del livello culturale della scuola, dando così adito ad ulteriori «illusioni di riuscita».

Nel 1904, il ministro della Pubblica Istruzione Vittorio Emanuele Orlando istituì una commissione d'inchiesta per raccogliere, coordinare e pubblicare tutte le disposizioni concernenti le scuole medie e le scuole speciali dipendenti dal Ministero della Pubblica Istruzione, e le scuole elementari. I risultati vennero raccolti nel R.D. del 13 ottobre 1904, con cui venne introdotto un nuovo regolamento per gli esami nelle scuole medie ed elementari<sup>102</sup>. Fu sempre nel 1904 che Vittorio Emanuele Orlando introdusse, con il R.D. 657, una novità nel campo dell'istruzione classica: si trattava dell'opzione fra l'insegnamento del greco e quello della matematica in terza liceo<sup>103</sup>, concessa per venire incontro alle esigenze di una formazione fondata su una cultura moderna. Tale disposizione, rimasta in vigore fino al 1911 in concomitanza con l'avvio delle prime sezioni di ginnasio-liceo moderno ad opera di Luigi Credaro, sollevò un ampio dibattito riguardo al significato di scuola moderna e alle funzioni da esse svolta. Sul piano della bilancia si confrontavano due ipotesi, quella di una scuola classica per la formazione della borghesia e quella di una scuola moderna che rispondesse alle esigenze della trasformazione sociale (da alcuni considerata una delle cause del processo di abbassamento del livello culturale della scuola classica).

---

<sup>101</sup> Circolare n. 43 del 14 giugno 1902, sugli esami di ammissione, di promozione e di licenza nelle scuole secondarie classiche, tecniche, normali e complementari

<sup>102</sup> Il regolamento Orlando prevedeva l'istituzione dei cosiddetti «esami di integrazione», confermati poi da Credaro nel 1913, con cui agli studenti era concessa la possibilità di trasferirsi in qualsiasi anno di corso dall'una all'altra delle tre diverse tipologie di scuola media (classica, tecnica e normale)

<sup>103</sup> In occasione dell'esame di licenza liceale, gli studenti potevano scegliere di sostenere la seconda prova scritta in greco o in matematica. Chi decideva di sostenere l'esame di Matematica e lo superava, poteva accedere alla facoltà di Matematica e Scienze fisiche e naturali; chi sosteneva l'esame di Greco poteva accedere a quella di Lettere e Filosofia

Giovanni Calò prese parte alle discussioni scaturite dal provvedimento Orlando, come membro della *Società italiana per l'incoraggiamento e la diffusione degli studi classici*; la maggior parte dei soci si dichiarò disposta, pur di non veder ledere la natura educativa e culturale della scuola, a non contrastare l'apertura di «[...] vari tipi di scuola debitamente organizzati e messi in armonia fra loro in modo da rispondere agli altri fini della cultura nazionale [...]»<sup>104</sup>, secondo l'ordine del giorno presentato da Nicola Festa al Congresso per la scuola classica del 1905. Tale posizione, definita di «conservatorismo illuminato»<sup>105</sup>, confermò «[...] i voti già fatti perché sia mantenuta e rafforzata la scuola classica senza alterarne in questa il greco o la matematica e senza alcun tentativo di scuola unica; [l'assemblea] non contrasta in via d'esperimento l'istituzione di altri tipi di scuola secondaria in cui sia data maggiore importanza allo studio delle lingue moderne e alle scienze»<sup>106</sup>. In tale prospettiva, l'opzione Orlando venne considerata alla stregua di un'ulteriore facilitazione volta a «fomentare la pigrizia dei giovani», che, anziché optare per la disciplina che si avvicinava maggiormente alle proprie attitudini, decidevano di scegliere il docente che soddisfaceva maggiormente alla loro esigenza di ottenere risultati migliori con il minimo sforzo. In questo senso, la critica ad Orlando<sup>107</sup> si riallacciava all'appello per sfollare la scuola classica dai cosiddetti «barbari» («inetti, svogliati»), contro cui sembrava invece dirigersi la proposta di istituire una scuola media unica, accolta dai professori secondari riuniti nel congresso FNISM del 1905.

---

<sup>104</sup> Società italiana per la diffusione e l'incoraggiamento degli studi classici, *Il convegno fiorentino per la Scuola classica, settembre 1905*, Tip. Galileiana, Firenze 1907, p. 108

<sup>105</sup> Cfr. La Base del Marzocco, *Il Convegno di Firenze*, in «Il Marzocco», n. 40, a. X, 1° ottobre 1905, p. 1

<sup>106</sup> Società italiana per la diffusione e l'incoraggiamento degli studi classici, *Il convegno fiorentino per la Scuola classica, settembre 1905, cit.*, p. 111

<sup>107</sup> Alle accuse dei classicisti, l'ex ministro Orlando aveva risposto ribadendo che per lui la riforma della scuola media era esclusivamente un problema di ordine sociale ed economico, che racchiudeva in sé un problema politico (di politica in senso aristotelico). Per questo motivo, condivideva la posizione di chi, come Zuretti, sosteneva che la scuola classica aveva funzionato fino a che era stata frequentata da pochi, cioè fino a che aveva mantenuto la sua natura elitaria. La tendenza a far penetrare la cultura in tutte le classi sociali e ad elevare, per mezzo di essa, tutte le forme di attività professionali non aveva trovato riscontro in un contestuale sviluppo di varie tipologie di scuola non classica. A fronte di tale situazione, la proposta presentata da Festa era stata interpretata da Orlando alla stregua di un tentativo «per dare sfogo», proprio perché il problema della scuola classica non aveva origini pedagogiche, bensì sociali. In questo senso, l'opzione fra greco e matematica rappresentava, a suo dire, una possibile soluzione per venire incontro a quelle ragioni sociali, allo scopo di garantire agli studenti una preparazione più intensa nell'ordine di studi che avrebbero approfondito anche all'università (Cfr. V. E. Orlando, *La riforma della scuola classica*, in «Nuova Antologia», vol. 203, a. XL, 16 ottobre 1905, pp. 627-650, ripubblicato con lo stesso titolo come estratto, qui citato)

Se vari esponenti del dibattito sulla scuola media, come Giuseppe Kirner, si dimostrarono concordi nel chiedere una riforma complessiva dell'intero ordinamento scolastico medio, e non interventi parziali, l'ormai ex ministro Orlando invitava a rileggere la riforma complessiva della scuola media non in un'ottica di carattere pedagogico, ma in una prospettiva attenta alle ragioni sociali del suo disagio. Era sua convinzione, infatti, che la pressione esercitata sulla natura elitaria della scuola classica dalla presenza della «zavorra» avrebbe a lungo andare provocato la sua degenerazione da scuola di cultura formale a scuola di cultura quasi universale o popolare<sup>108</sup>.

### **4.3 I risvolti politici del dibattito sull'assetto della scuola media italiana: unica o molteplice?**

Di fronte alla necessità di «sfollare» la scuola classica di cultura e alla constatazione che per difendere la natura della scuola classica occorresse creare «istituzioni sussidiarie», si formarono diverse linee di pensiero e di tendenza politica<sup>109</sup>. Innanzitutto, vi erano i «democratici» (come Arturo Graf e Rodolfo Mondolfo), che parteggiavano per la creazione di una scuola media unica, senza latino e senza greco, nata dalla fusione della scuola tecnica con il ginnasio; in posizione diametralmente opposta si collocavano i cosiddetti «classicisti intransigenti», come Girolamo Vitelli, Giuseppe Fraccaroli, Felice Tocco, Benedetto Croce, Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo Radice, che intendevano salvaguardare ad oltranza il carattere unitario della scuola media di cultura classica, pur partendo da presupposti teoretici differenti. Intersecata a questo primo fronte di scontro vi era la diatriba interna ai «neoherbartiani» (Luigi Credaro, Alfredo Piazzì, Giovanni Vidari), che, da un lato, chiedevano una scuola media di cultura con ramificazioni interne in sezioni differenti<sup>110</sup>, dall'altro lato, auspicavano diverse

---

<sup>108</sup> Pensare di arginare con mezzi «meccanici» (aumento delle tasse scolastiche o inasprimento degli esami) i problemi provocati dalle ragioni sociali che stavano a capo del sovraffollamento della scuola classica significava, per Orlando, fallire di nuovo. Solamente un ripensamento dell'intero sistema, con l'offerta di nuove forme di istruzione secondaria non coincidenti con quella classica, avrebbe garantito la possibilità di scelta fra «ordini di studio più conformi alle proprie attitudini intellettuali e agli scopi ultimi della futura attività professionale» e la maturazione di «un apprendimento più intenso, più proficuo di una quantità di cognizioni, più coordinate e più affini» (cfr. V. E. Orlando, *La riforma della scuola classica*, in «Nuova Antologia», estratto, *cit.*, p. 14)

<sup>109</sup> Cfr. F. Cambi, *Riforma della secondaria e ricerca dell'«asse culturale» tra età giolittiana e primo dopoguerra*, in AA.VV., *L'istruzione secondaria superiore in Italia da Casati ai giorni nostri*, atti del IV Convegno nazionale CIRSE, Cacucci, Bari 1988, pp. 193-242

<sup>110</sup> Era simile al modello introdotto in Francia con un decreto del 31 maggio 1902: si trattava di una scuola secondaria unica suddivisa in due cicli, il primo di durata quadriennale, il secondo triennale



tipologie di scuola media di cultura<sup>111</sup>, ciascuna con proprie finalità e separata dalle altre fin dall'inizio, pur prevedendo interconnessioni fra loro. Una caratteristica comune ai diversi protagonisti del dibattito era il mantenimento del dualismo originario nell'istruzione post-elementare italiana<sup>112</sup>, fra una scuola di cultura deputata alla formazione della classe dirigente (governata dal centro) e i circuiti della scolarizzazione professionale (governati a livello locale). Questi ultimi continuarono a non essere riconosciuti di pari dignità formativa rispetto alla scuola classica e a essere concepiti come una «valvola di sfogo» dell'istruzione media italiana, per contribuire al suo «sfollamento». A questo tipo di ragionamento era sotteso un intreccio<sup>113</sup> fra istanze culturali ed istanze geografiche, riconducibili al dualismo cultura generale-cultura specifica e centro-periferia<sup>114</sup>.

La proposta di organizzare una scuola media unica di durata triennale, senza latino e greco, di carattere preparatorio ai tre nuovi rami del liceo (classico, scientifico e moderno), venne, almeno inizialmente, fatta propria dalla Commissione Reale nominata nel 1905<sup>115</sup> dal ministro Leonardo Bianchi. Da più parti si gridò allo «spauracchio», poiché la realizzazione di una scuola media unica avrebbe messo in discussione l'assetto stesso del sistema di istruzione secondaria approntato dallo stato liberale. Quest'ultimo aveva come riferimento antropologico la saint-simoniana «teoria dei due popoli»<sup>116</sup>,

---

<sup>111</sup> Si veda, per esempio, il modello anglo-americano. Quello tedesco, che prevedeva la suddivisione in *Gymnasium* (Ginnasio, o scuola classica con latino e greco), *Oberrealschule* (Alta scuola, o scuola senza latino e senza greco) e *Realgymnasium* (Ginnasio reale, o scuola con il latino ma senza greco) era considerato, da Vittorio Emanuele Orlando, un esempio che dimostrava l'incompatibilità fra un sistema basato su una varietà di tipologie di scuole e l'opzione fra discipline diverse in un medesimo istituto

<sup>112</sup> Cfr. A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, cit., p. 24

<sup>113</sup> Per Scotto di Luzio, la scuola classica ha rappresentato uno degli ambiti del lavoro di organizzazione degli spazi culturali dell'Italia unita. Infatti, «il ginnasio-liceo dell'ordinamento casatiano funziona come un meccanismo che traduce ritardi culturali in rapporti gerarchici e su questa base opera l'integrazione degli intellettuali periferici, e delle loro tradizioni di studio, all'interno di uno spazio culturale unitario» (Cfr. A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, cit., p. 27)

<sup>114</sup> Scotto di Luzio porta come esempio quello dei ginnasi, che contribuivano all'integrazione della periferia nello spazio culturale della nazione, soprattutto per quanto concerneva gli «strati della società locale orientati al servizio per lo Stato» (Cfr. A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, cit., p. 32)

<sup>115</sup> La Commissione Reale era stata istituita con il R.D. del 19 novembre 1905 dal ministro Bianchi, su modello della *Royal Commission on Secondary Education*, costituita in Gran Bretagna nel 1885. I membri della Commissione Bianchi erano: P. Boselli, P. Blaserna, C. Corradini, V. Fiorini, A. Galletti, G. Picciola, G. Rossi, G. Salvemini, A. Torre, G. Vailati e G. Vitelli. Le linee-guida che ispirarono l'insieme dei lavori, svoltisi dal 9 dicembre 1905 all'11 maggio 1909, furono dettate dalla necessità di far fronte al fenomeno del sovrappollamento della scuola classica da parte della cosiddetta «zavorra»

<sup>116</sup> All'interno del suo *Platone* (1803), Vincenzo Cuoco formulò una propria teoria dell'istruzione grazie alla scoperta della spontaneità del popolo, che gli aveva consentito di scoprire il vero significato della democrazia, in contrapposizione a quella giacobina. Il popolo non era il nuovo fondamento dell'edificio scolastico, ma venne «imbrigliato» da Cuoco in un processo educativo che trasferiva al basso le idee delle

secondo cui vi sarebbe un primo popolo da selezionare e preparare in quanto classe dirigente all'interno del percorso del ginnasio-liceo, e un secondo popolo, da «civilizzare» e «cittadinizzare» con lo strumento della scuola elementare<sup>117</sup>, rispondendo alle condizioni della società italiana. Il problema della concezione organicistica della società e della necessità, per la sua stessa esistenza, di un'adeguata selezione delle *élite*, era presente, sia in Giovanni Gentile (che riprendeva l'immagine evangelica della «porta stretta»), sia nel classicista Giuseppe Fraccaroli. Quest'ultimo, ne *La questione della scuola*<sup>118</sup>, aveva chiarito l'esistenza di un rapporto di reciprocità fra una concezione organicistica e una concezione gerarchica della società<sup>119</sup>, ove permaneva la distinzione fra la «gente d'ingegno» (o classe dirigente) e gli «imbecilli»<sup>120</sup>.

Calò, da parte sua, aveva ripreso alcune tesi presentate dal filosofo francese Alfred Fouillée<sup>121</sup>, alla cui diffusione italiana aveva contribuito Carlo Cantoni; nello specifico,

---

*élite*, secondo un processo di «graduale elevazione» e di «sostanziale integrazione delle plebi entro l'ordine civile progettato dai saggi». Lo sviluppo delle energie popolari e la loro guida a scoprire la scienza (che aveva un carattere prettamente aristocratico) era nelle mani di una minoranza, quindi era il frutto di un insieme di attività dirette dall'alto. La prospettiva gradualistica soggiacente a tali argomentazioni nasceva da un'idea di continuità, grazie alla valorizzazione della sapienza popolare e all'utilizzo degli elementi propri della tradizione come addentellati su cui costruire il nuovo edificio (cfr. *Cuoco Vincenzo*, in *DBI, cit.*, vol. XXXI, p. 395, voce curata da M. Themelly)

<sup>117</sup> Cfr. G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008, pp. 26-27

<sup>118</sup> Cfr. G. Fraccaroli, *La questione della scuola*, Bocca, Torino 1905

<sup>119</sup> In particolare, Fraccaroli polemizzava contro le tesi di Herbert Spencer a favore dell'insegnamento scientifico, per due principali motivi: da un lato, gli studi scientifici secondari erano frammentari e analitici, e in quanto tali dannosi; dall'altro lato, Spencer propugnava una concezione di società in termini atomistici e non organicistici (cfr. G. Fraccaroli, *La questione della scuola, cit.*, p. 33)

<sup>120</sup> In tal senso, per Fraccaroli si spiegava perché gli studi classici avessero come destinatari non i singoli in quanto individui atomistici, ma «i più come corpo sociale», per la loro valenza in termini di formazione intellettuale e morale. La finalità principale degli studi classici non era, infatti, riconducibile né alla diffusione di un'istruzione dall'«utilità pratica generale» come era quella elementare, né tantomeno alla propagazione di una dottrina scientifica, ma, semmai, alla qualificazione culturale delle classi dirigenti, in termini di «educazione delle menti» e «formazione di buoni cittadini per la patria». Per questo motivo, gli studi classici non erano rivolti alla «folla», fermo restando che «nessuno ne è escluso a priori, e a ciascun cittadino possono essere utili poiché sono caricati della funzione di selezionare, al pari di un «crivello», i migliori» (cfr. G. Fraccaroli, *La questione della scuola, cit.*, p. 87). Da tali argomentazioni, Fraccaroli derivava anche la sua critica alla scuola unica, considerata alla stregua di una scuola che «non dirige a nulla» e che «serve solamente al beneficio degli insegnanti». I rischi di una sua possibile affermazione erano riconducibili, da un lato, all'instaurarsi di un sistema educativo in cui l'educando aveva facoltà di «[...] pigliare o lasciare ciò che egli si è proposto come buono ad apprendersi, quasi si ammetta possa aver egli maggior discernimento dell'educatore». Dall'altro lato, la scuola unica si sarebbe rivelata un'istituzione che «[...] non comprometta, non imprima nessun carattere, che licenzi il giovinetto così vergine di mente come quando lo ha ricevuto, se ciò fosse possibile, e se non fosse anzi necessario che appunto perciò lo licenzi corrotto» (cfr. G. Fraccaroli, *La questione della scuola, cit.*, p. 6)

<sup>121</sup> Alfred Fouillée rappresentò nella Francia di fine secolo una figura di filosofo e studioso conservatore, che cercò di costruire una propria teoresi filosofica, che si manteneva in una posizione intermedia nella

Calò fece riferimento alla differenza fra le *missions sociales* e i *metiers*, ove alle prime spettavano adeguate occasioni di qualificazione culturale. Dietro l'esaltazione della natura elitaria dell'istruzione fatta da Fouillée, che si contrapponeva ad una concezione individualista (o utilitaria), vi era una visione organicistica della società francese, in cui le leggi di divisione del lavoro e di solidarietà sociale erano garantite dalla presenza di una netta separazione fra classi dirigenti e classi popolari<sup>122</sup>.

Di differente idea era chi sosteneva la proposta di istituire molteplici scuole medie di cultura, in grado di corrispondere alle diverse «attitudini» degli studenti; essa era già presente, ancor prima che nei neoherbartiani di inizio '900, nella *Relazione sull'istruzione classica* del 1884 di Aristide Gabelli e nelle *Osservazioni sul riordinamento dell'istruzione secondaria*<sup>123</sup> del 1899 di Michele Kerbaker. Al carattere «platonico ed utopistico» della scuola unica, Kerbaker contrappose i principi della massima libertà e della specificazione degli studi, allo scopo di conformare l'educazione

---

contesa fra positivismo e spiritualismo. Sul fronte del dibattito francese sulla scuola classica, il ruolo giocato da Fouillée si caratterizzava per l'esplicitazione di alcuni nodi critici, come la necessità di mantenere nella scuola classica la funzione di regolazione e promozione di una cultura disinteressata ed ideale, la funzione selettiva per lo sviluppo e il mantenimento della democrazia, nonché l'efficacia dell'insegnamento della filosofia come antidoto contro l'utilitarismo, lo scetticismo e l'intolleranza (o *dangers de la démocratie*). Istanze che vennero riprese, in Italia, seppure con motivazioni diverse, da vari esponenti del dibattito sulla riforma della scuola media ad inizio '900, fra i quali va annoverato anche Giovanni Calò. Quest'ultimo mostrava di condividere il pensiero di Fouillée, innanzitutto per la promozione di una concezione di educazione in cui il fine etico si radicava su basi di osservazione psicologica, come dimostrato dal fatto che «il metodo dell'insegnamento riproduce il carattere di attività spontanea che ci presenta lo svolgersi dell'umanità» (cfr. G. Villa, *La scuola secondaria secondo un filosofo francese*, in «Nuova Antologia», vol. 207, a. XLI, 1906, pp. 292-298). Su A. Fouillée si vedano: *L'enseignement au point de vue national* (1891), *Les études classiques et la démocratie* (1898), *La réforme de l'enseignement par la philosophie* (1901)

<sup>122</sup> Tale divisione si ripeteva anche a livello di istruzione, dove gli studi classici, di natura elitaria, si contrapponevano a quelli professionali, aventi finalità utilitarie. La sostituzione degli studi classici con quelli moderni o contemporanei era stata considerata da Fouillée alla stregua di un'azione volta a scardinare l'ideale della democrazia, a causa dell'invasione di una «folla senza valore morale», di «individui anonimi», facendo venir meno quei «migliori» che avrebbero dovuto garantire il buon funzionamento della democrazia. Fouillée aveva dato una lettura politica di questo fenomeno, esplicitando che l'«individualismo assoluto» soggiacente alle proposte a favore degli studi moderni era propugnato dai socialisti e, in quanto tale, rappresentava un pericolo per la democrazia. Fouillée prospettava una soluzione di questo tipo: «A l'encontre de cet individualisme outré, la science sociale soutient qu'un certain mode d'éducation hiérarchique, ayant pour but la sélection d'élites à divers degrés, peut seul entretenir les différents organes de la vie nationale, maintenir, tous les groupements et milieux nécessaires aux diverses fonctions de cette vie, à leur division et à leur solidarité, faire ainsi triompher la conception organique de la société sur la conception purement contractuelle et atomique, empêcher l'universelle pulvérisation de ce grand corps qui est la patrie» (cfr. A. Fouillée, *La démocratie politique et sociale en France*, Alcan, Paris 1910, p. 132)

<sup>123</sup> Kerbaker giustificò il «sistema delle molte e diverse scuole, che costituiscono la scuola secondaria» con la necessità di riconoscere la libertà di apprendere (in tedesco *Lehrfreiheit*) di ciascun allievo. In questo modo, sarebbe venuta meno la finalità dell'«insegnare tutto a tutti», di ascendenza comeniana, sostituita dall'«insegnare ogni cosa ripartita per le diverse scuole»

alle attitudini precipue di ogni singolo individuo<sup>124</sup>. Qualche anno più tardi, la medesima tesi fu sostenuta anche da Alfredo Piazzì, allievo del Cantoni, che chiese allo Stato di mettere a disposizione diverse scuole, consentendo a ogni giovane di scegliere la via più adatta alla preparazione agli studi universitari, con la possibilità di passare in maniera agevole da una tipologia di scuola all'altra. Piazzì giustificava la sua posizione con il principio herbartiano dell'interesse multilaterale, inteso come tendenza a realizzare le attitudini dello spirito nei suoi molteplici aspetti (empirici, speculativi, estetici, simpatetici, etico-sociali e religiosi). Come dimostrato dagli studi di psicologia pedagogica condotti da Herbart, l'interesse multilaterale era il motore dell'istruzione educativa, cioè di un'istruzione finalizzata all'arricchimento culturale, al perfezionamento morale e alla piena realizzazione dell'essere di ciascuno. Per questo motivo, nel programma scolastico l'insegnamento delle varie discipline doveva garantire il raggiungimento di un certo *gleichgewicht* (equilibrio) fra «appetito» e «giudizio». «La scuola secondaria deve essere formativa della mente e del carattere, produttrice d'un equilibrio e d'uno sviluppo delle funzioni intellettuali e morali, per cui lo spirito giunga ad aver coscienza di sé, della natura sua, delle sue forze, della sua posizione nel mondo storico umano e di fronte alla realtà fisica che lo circonda e che per tante vie penetra in lui»<sup>125</sup>.

Il progetto presentato da Alfredo Piazzì prevedeva tre tipologie di scuole di cultura generale: il liceo classico, il liceo moderno, l'istituto tecnico, secondo un piano che venne ripreso a grandi linee dalla *Relazione finale* della Commissione Bianchi per la riforma della scuola media (1909). Quello che contava, per Piazzì, era che «la scuola riesca, nel suo complesso, assai meno uniforme che oggi non sia; che essa, pur servendo ai fini generali, sia altresì più rispettosa verso la peculiare natura di ciascheduno»<sup>126</sup>.

---

<sup>124</sup> Giovanni Gentile rilevava nella proposta di Kerbaker una contraddizione fra l'affermazione della libertà di studi e la presenza di esami singoli, distinti per materie, sulla base di «programmi d'esame». La libertà degli studi, in quanto tale, doveva ammettere per Gentile la negazione di ogni forma di programma, di metodo, di pedagogia, di legge, alla stregua di una sorta di anarchia

<sup>125</sup> G. Calò, *Liceo unico o multiplo?*, in Id., *Fatti e problemi del mondo educativo*, cit., p. 110

<sup>126</sup> Cfr. A. Piazzì, *Libertà o uniformità nelle scuole medie?*, in «Rivista filosofica», vol. 1, a. I, 1899, pp. 77-96. Il medesimo monito contro i pericoli dell'uniformità della scuola era già stato pronunciato anni addietro da Carlo Cantoni, a proposito del fatto che qualsiasi via sarebbe stata «buona» per il giovane intenzionato a formare la propria mente alla riflessione, alla critica, allo studio e all'indagine scientifica (Cfr. C. Cantoni, *La questione universitaria*, Brigola, Milano 1874; Id., *La riforma universitaria*, in «Nuova Antologia», vol. 56, a. XVI, 15 marzo 1881, pp. 228-249, e 16 aprile 1881, pp. 596-621; Id., *Professori e studenti nelle Università italiane e nelle tedesche. [A proposito del progetto di riforma che sta davanti al Senato]*, in «Nuova Antologia», vol. 90, a. XXI, 1° novembre 1886, pp. 30-53). Nella sua presa di posizione del 1905, l'ex ministro Vittorio Emanuele Orlando si era chiesto se fosse «[...]

L'istituzione di diverse tipologie di scuole di cultura venne sostenuta anche da Salvemini e Galletti, seppure con motivazioni diverse, relative alla necessità di corrispondere alle esigenze espresse da gruppi sociali eterogenei. Essi partivano dalla constatazione che se continuava ad esistere un'unica scuola di cultura, essa doveva rispondere alle svariate richieste provenienti dalla classe media, dovendo così accentuare il suo carattere enciclopedico per poter «insegnare tutto a tutti». Una scuola di questo genere sarebbe stata espropriata della sua natura di scuola di cultura classica e, in quanto tale, avrebbe portato in sé i segni negativi di una scuola unica, che per dare spazio agli studi scientifici e a quelli moderni avrebbe dovuto ridurre quello per gli studi classici veri e propri.

Contrario alla molteplicità dei percorsi formativi fu, invece, Giovanni Gentile, che partendo dal presupposto filosofico della libertà e della unicità dello spirito, da cui tutto partiva e a cui tutto ritornava, continuava a considerare incommensurabile il valore formativo della scuola media di cultura classica unitaria. Gentile giustificava la sua proposta mettendo al centro l'unicità dello spirito, che, essendo universale, è di per sé libero. «*Lo spirito è tutto lo spirito. [...] Lo spirito è lingua, induzione o sintesi, deduzione o analisi, riflessione, e innanzi tutto e sempre storia*»<sup>127</sup>. Il fine principale della scuola secondaria era, infatti, la «compiuta» formazione dello spirito, in tutte le sue parti, inteso come «la vera *humanitas* dell'uomo». Si trattava di un fine connaturato con la stessa esistenza della scuola secondaria, dal Rinascimento in avanti, per via del suo carattere elitario, di scuola di studi disinteressati, scientifici, per pochi, cioè per i migliori (*aristoi*), «[...] cui l'ingegno destina di fatto, o il censo e l'affetto delle famiglie pretendono destinare, al culto de' più alti ideali umani»<sup>128</sup>. Non c'era quindi ragione che giustificasse la libertà degli studi; la scuola media, infatti, non era una scuola complementare, un'«officina in cui si dovrebbe dare l'ultima mano a questi strumenti sociali, che sono i novissimi individui». «[...] La via della rigenerazione del nostro istituto classico s'ha da cercare [...] nella razionale coordinazione e distribuzione

---

pedagogicamente utile d'insistere, sino all'ultimo, in un determinato indirizzo d'istruzione, senza alcun riguardo alla diversa maturazione intellettuale dei giovani, che inizialmente per quell'indirizzo hanno optato». La suddivisione in sezioni rappresentava, a suo dire, una via «più semplice, più flessibile, più capace di contemperare le esigenze dell'istruzione comune con la varietà delle inclinazioni individuali». Inoltre, in questo modo si sarebbe evitato di dover ricorrere a «dispendiose» sperimentazioni decennali (Cfr. V. E. Orlando, *La riforma della scuola classica*, in «Nuova Antologia, estratto, cit.», p. 23)

<sup>127</sup> G. Gentile, *Unità della scuola media*, in Id., *La nuova scuola media*, [1925], Le Lettere, Firenze, 1988, pp. 17-18

<sup>128</sup> *Ivi*, p. 24

[delle materie] nei vari anni di studi, e nella diminuzione del numero dei professori insegnanti contemporaneamente ai medesimi alunni, e nell'alleggerimento dei singoli programmi per ciò che di eccessivo essi hanno e che affatica la memoria senza giovare alle facoltà attive dello spirito»<sup>129</sup>. Con questa affermazione, Gentile contribuì a chiarire come il problema della scuola media non fosse un problema di quantità, ma di qualità degli studi, poiché la scuola media era chiamata a qualificare, dal punto di vista culturale, le cosiddette «classi dirigenti». Gentile non mancò di fare riferimento anche a quanto presentato da Emile Boutroux<sup>130</sup> nel 1899 alla *Commissione d'inchiesta sull'istruzione secondaria per il Parlamento francese*, a proposito della duplice valenza dell'unitarietà degli studi classici<sup>131</sup> in Francia. Da un lato, essi corrispondevano alla finalità di formare l'uomo «in ciò che ha di più essenziale e perfetto»; dall'altro lato, favorivano l'allacciarsi di un vincolo civile indissolubile all'interno dello Stato, contribuendo alla formazione di una coscienza nazionale unitaria.

Anche Calò riconosceva, al pari dei «classicisti intransigenti» alla Vitelli e alla Pistelli, l'unitarietà come carattere essenziale della scuola media, contro la posizione di chi, come Michele Kerbaker e Eugenio Donadoni, prospettava la libertà di scelta, con il rischio di trasformare la scuola media in «[...] un caos, in un pulviscolo di cattedre aggirantisi nel vuoto, senza un asse o un centro d'attrazione»<sup>132</sup>. L'unitarietà della scuola media di cultura venne, però, articolata, da Calò, alla luce del principio di «differenziazione», che non era presente in Gentile, poiché quest'ultimo faceva coincidere il processo educativo con l'autocritica dello spirito universale, e nemmeno in Vitelli. La sua posizione nel dibattito primo novecentesco rappresentò una sorta di mediazione fra il mantenimento dell'esclusivo valore formativo della scuola classica e la volontà di tener conto delle differenze nelle attitudini degli studenti interessati ad intraprendere un percorso formativo di cultura classica. Di fronte alla constatazione della varietà tipica della realtà psicologica di ogni singolo soggetto, riscontrata in

---

<sup>129</sup> G. Gentile, *Libertà ed eclettismo nella scuola media*, in Id., *La nuova scuola media*, cit., p. 52

<sup>130</sup> Cfr. AA.VV., *Enquête sur l'enseignement secondaire*, vol. I, Paris 1899, pp. 331-332

<sup>131</sup> Secondo Boutroux, i problemi che stavano attraversando i licei francesi a fine secolo erano dovuti all'effetto del principio di libertà di apprendimento e, di conseguenza, della libertà di scelta concessa agli allievi per soddisfare al meglio i loro interessi. Boutroux fece notare lo iato che si era venuto a creare fra una scuola basata su una concezione di educazione finalizzata alla formazione di un individuo conforme al «tipo ideale dell'umanità» e al «buon cittadino», e una scuola incardinata su un concetto di educazione come messa a disposizione di tutti i mezzi necessari a ciascuno per poter coltivare e realizzare le proprie attitudini

<sup>132</sup> G. Calò, *Riforme pratiche e riforme teoriche nel campo della pedagogia*, in Id., *Fatti e problemi del mondo educativo*, cit., p. 49

diversi studi di psicologia pedagogica compresi quelli herbartiani, Calò metteva in discussione l'unitarietà interna del modello idealtipico di scuola di cultura classica. La proposta di una differenziazione, seppure parziale, delle proposte formative nella scuola classica avrebbe dovuto consentire, nel rispetto degli elementi essenziali di ogni cultura generale formativa e umana, di tener conto della peculiarità della *forma mentis* di ciascuno e portarla, così, al miglior compimento. Il riferimento al concetto herbartiano di interesse multilaterale come motore del processo educativo, già fatto proprio da Carlo Cantoni e dal suo allievo Alfredo Piazzì, venne tradotto da Calò nella proposta di una pluralità di offerte formative all'interno della scuola classica, come diretta espressione di istanze ispirate allo «spiritualismo realistico». La sua prospettiva teoretica ed antropologica di fondo faceva, infatti, riferimento alla centralità dell'io come sostanza libera cosciente di sé, quindi come personalità etica, secondo quanto illustrato dai suoi primi studi di filosofia morale. Da tali premesse emergeva la differenza fra la linea filosofica e culturale sostenuta da De Sarlo e quella del binomio Croce-Gentile; nell'alveo della prima, Calò dimostrò come il principio di differenziazione interno alla scuola classica di cultura non entrava in contraddizione con il suo primato di scuola per la formazione della classe dirigente. Inoltre, egli difendeva la sua posizione sottolineando come essa non giustificasse alcun atteggiamento «lassista»<sup>133</sup>, come nell'istituto pensato da Kerbaker in cui vi era una frammentazione degli insegnamenti,

---

<sup>133</sup> Sempre sulla scorta di queste premesse, Calò negava che l'educazione promossa nella scuola secondaria potesse e dovesse essere interpretata solamente alla luce di fini utilitaristici, perché questo avrebbe comportato il venir meno della centralità dell'uomo insita nel concetto stesso di educazione. «Prendere che l'educazione, in uno dei suoi stadi fondamentali, qual è quello rappresentato dalla scuola secondaria, non debba perseguire che fini d'utilità, significa volere che l'uomo riesca utile a sé o agli altri prima d'esser uomo, prima d'aver costituito in sé quell'armonia di funzioni che darà un valore a tutto ciò ch'egli farà o produrrà nella vita» (cfr. G. Calò, *Liceo unico o multiplo?*, in Id., *Fatti e problemi del mondo educativo*, cit., p. 111). Per combattere le derive utilitaristiche, veniva perciò ribadita l'importanza di promuovere quella che Villari aveva definito con l'espressione «educazione dello spirito contemporaneamente sotto tutti gli aspetti», che sapesse coniugare lo sviluppo armonico di ogni sua facoltà con la garanzia di un'unitarietà di fondo (cfr. P. Villari, *Scritti pedagogici*, Paravia, Torino 1868, p. 318)

In questo senso, Calò riteneva che concepire la funzione formativa della scuola media insita nel primato della praticità o dell'utilità equivallesse a fare riferimento ad una visione antropologica differente, una sorta di *homo novus*, con attitudini e caratteristiche rispondenti alle esigenze prospettate dalla moderna società. Solamente rimarcando il legame esistente fra educazione e prospettiva antropologica soggiacente, Calò rileggeva le condizioni di possibilità della formazione dello spirito e il ruolo svolto in essa dall'insegnamento letterario-classico e da quello scientifico-moderno. Tra le condizioni di possibilità di formazione dello spirito, Calò annoverava l'importanza di tener conto dell'ambiente sociale e culturale in cui si attuavano i processi educativi, giustificando, in tal senso, il fatto che la scuola secondaria non potesse essere «avulsa dal grande organismo della cultura totale d'un popolo», secondo un'argomentazione di carattere pedagogico, non di ordine socio-politico

né rappresentasse il rifiuto di un'istituzione scolastica improntata a salvaguardare l'unità della cultura e lo sviluppo onnicomprensivo dello spirito umano. Il tema della «differenziazione» segnava, di nuovo, una netta presa di distanza della prospettiva pedagogica di Calò da quella di Gentile, nel momento in cui lo studioso pugliese fece notare che l'identificazione della pedagogia con la filosofia dello spirito non permetteva di considerare lo spirito nei suoi caratteri differenziali. Infatti, presupporre che esistesse uno spirito universale significava negare il concetto di individualità, quindi escludere qualsiasi possibilità di pensare ad una formazione dello spirito che, sulla scorta di uno sfondo di significati comuni, intendesse perseguire il medesimo fine, seguendo, però, strade differenti. A conforto di questa sua posizione, Calò portava la constatazione empirica delle differenze individuali, e il concetto di educazione formativa che, in quanto tale, non poteva negare l'individualità di ciascuno, pena la caduta nel formalismo. A livello pedagogico, tale argomentazione si traduceva nella necessità di tener conto delle inclinazioni individuali così come si manifestavano, in maggiore o in minor grado, in ciascun alunno, senza negare l'esistenza di una determinata facoltà, se questa non si mostrava, da natura, allo stesso grado di un'altra. Si trattava, in altre parole, di «una differenziazione che, mentre traesse profitto dalla diversa costituzione mentale degli alunni, non perdesse di mira la forma comune da darsi all'insegnamento e anche quel *minimum* di contenuto comune che è necessario ad assicurar la forma e la finalità veramente umana dell'educazione nella scuola media, in quanto dà svolgimento armonico e pieno allo spirito e prepara degnamente all'università, e di cui è, secondo me, elemento indispensabile la cultura classica, rappresentata almeno dal latino»<sup>134</sup>.

#### **4.4 Cultura generale o cultura specialistica? La connessione fra cultura formale e istruzione educativa in senso herbartiano**

Come già ricordato, la scuola classica venne concepita, fin dalla legge Casati, come una scuola di «cultura generale», che affiancava ai tradizionali insegnamenti letterari e linguistici anche quelli scientifici. Per questo motivo, Michele Kerbaker criticò il concetto di «cultura generale» definendolo alla stregua di un pregiudizio, in quanto emblema del carattere enciclopedico della scuola classica. Esso si era manifestato, da un lato, con il ruolo residuale della filosofia, non più *omnium artium regina*, e, dall'altro

---

<sup>134</sup> G. Calò, *Riforme teoriche e riforme pratiche nel campo della pedagogia*, in Id., *Fatti e problemi del mondo educativo*, cit., p. 51



lato, con l'«ingombro» di discipline scientifiche soprattutto nel piano di studi del triennio liceale<sup>135</sup>. Nei materiali raccolti nel volume *La riforma della scuola media* (1908), Salvemini e Galletti descrissero gli effetti negativi del primato della «cultura generale», divenuta sempre più «cultura enciclopedica» e solo di nome «classica», come si poteva evincere dal confronto fra il piano di studi del liceo italiano e quello del *Gymnasium* tedesco: nel primo prevalevano di gran lunga le ore dedicate agli insegnamenti scientifici rispetto a quelli linguistici<sup>136</sup>. In relazione a tale problematica, già da qualche anno si era cercato di venire incontro all'esigenza di superare i limiti della cultura generale classica, con la proposta di scuole di cultura moderna, che fossero «al passo» con i tempi e che rispondessero anche alla necessità di offrire studi utilitari. Si pensi, per esempio, alla sperimentazione di sei licei moderni, avviata nell'anno scolastico 1898-1899 dal ministro Baccelli e subito fallita<sup>137</sup>. Nelle argomentazioni proposte dal volume *La riforma della scuola media*, emerge il riconoscimento comune a Salvemini e a Galletti del carattere imprescindibile, per l'acquisizione di una «cultura disinteressata, larga e multiforme», dello studio delle lingue classiche affiancato all'approfondimento delle scienze naturali e delle lingue e letterature straniere, in apposite scuole di cultura. In questo modo, la cultura moderna, in quanto moderna, non sarebbe stata considerata in chiave utilitaristica, ma come una cultura di pari dignità

---

<sup>135</sup> Facendo un calcolo del numero di ore attribuito a ciascuna materia, Galletti e Salvemini fecero rilevare che il liceo classico si presentava, paradossalmente, più scientifico che classico, secondo quelle linee-guida già presenti nei programmi per le scuole classiche del 1860 (cfr. G. Salvemini, A. Galletti, *La riforma della scuola media*, [1908], in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, Feltrinelli, Milano 1966, pp. 385-387)

<sup>136</sup> Nel saggio *L'istruzione secondaria in Germania ed in Italia*, pubblicato sul quotidiano «La Nazione» nel 1865 e poi negli *Scritti pedagogici* (1868), Villari approfondì le principali differenze fra la scuola media italiana e quella tedesca, facendo particolare attenzione alla prevalenza nel nostro Paese di un «insegnamento teorico, erudito, ingombrante anziché pratico, semplice, veramente educativo per la mente». Questa situazione si sarebbe determinata a causa delle condizioni della cultura italiana in generale, soprattutto delle lettere e delle scienze, oscillanti fra un «accademismo pedante» e un «dilettantismo scapigliato», contro cui si era scagliato anche Arturo Graf. Calò fece una rilettura di queste posizioni di Villari per sottolineare l'esistenza di quella connessione fra riforma della scuola, riforma della cultura e riforma della mente, che decenni più tardi sarebbe stata discussa da Edgar Morin. La scuola media «non sarà veramente possibile riformarla se non quando saranno veramente mutate le condizioni della nostra cultura, che per fortuna si va gradatamente elevando, e l'atteggiamento generale dello spirito pubblico verso il sapere e verso la scuola» (G. Calò, *Pasquale Villari pedagogista*, in Id., *Fatti e problemi del mondo educativo*, cit., p. 262)

<sup>137</sup> L'esperimento non diede risultati positivi, perché, come spiegò Kerbaker, si caratterizzava per un sovraccarico di discipline nel piano di studi. Le lingue moderne rappresentavano una sorta di «accessorio» delle discipline classiche, a cui, tra l'altro, non era stato concesso il dovuto spazio. Per tale motivo, «il liceo moderno, in fin dei conti, è poi sempre l'antico, più l'insegnamento del francese e del tedesco, rappresentanti della modernità!» (cfr. M. Kerbaker, *Osservazioni sul riordinamento dell'istruzione secondaria*, in «Rendiconti delle tornate e dei lavori dell'Accademia di Archeologia, Lettere e Belle Arti», cit., pp. 224-227)

rispetto a quella classica, perché consentiva a ciascuno studente di venire in contatto con la mentalità, la lingua e le concezioni elaborate in epoca moderna e non solo. Infatti, per Salvemini e Galletti era fondamentale che gli insegnanti di lingue moderne sapessero ricondurre i loro allievi alle fonti dell'antichità, in maniera tale che potessero riconoscere in esse la parte migliore del patrimonio culturale italiano. Si trattava di riproporre quella prospettiva di continuità fra antico e moderno, che era già stata avanzata da Pasquale Villari nella sua trattazione sull'istruzione secondaria in Germania e in Italia riportata negli *Scritti pedagogici*, e che avrebbe consentito ai giovani di sentire l'attualità del loro legame con le fonti del passato.

I due studiosi sottolineavano come dopo l'Unità d'Italia, nonostante ci si fosse «messi alla scuola delle nazioni straniere», *in primis* della Germania, non si era egualmente provveduto a favorire un incremento quantitativo e qualitativo dello studio delle lingue moderne. «È una triste condizione di cose, effetto insieme e causa del discredito in cui è stata tenuta in Italia ogni forma di scuola che non fosse classica»<sup>138</sup>. Effetto perché il problema del reclutamento degli insegnanti, aggravato dal ricorso a mezzi quali le «raccomandazioni di politicanti», impediva secondo Salvemini di garantire un'adeguata preparazione morale ed intellettuale degli insegnanti di lingue moderne<sup>139</sup>. Nel contempo, gli «effetti miserevoli» dell'insegnamento delle lingue moderne condotto da insegnanti selezionati in tal modo, e l'«imperfezione» delle scuole tecniche e degli istituti tecnici provvedevano a confermare la condizione di inferiorità dell'insegnamento non classico. Sempre per Salvemini e Galletti, la situazione italiana, che a quell'epoca confermava il *trend* europeo<sup>140</sup>, risentiva di tre circostanze transitorie: l'oscillazione degli studi moderni fra indirizzo educativo ed indirizzo utilitario, la loro inferiorità giuridica dimostrata dall'accesso alle sole scuole universitarie tecniche e scientifiche, e,

---

<sup>138</sup> G. Salvemini, A. Galletti, *La riforma della scuola media*, [1908], in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, cit., p. 430

<sup>139</sup> Si veda, a tal proposito, il verbale della Commissione giudicatrice del concorso per insegnanti medi di lingue moderne del 1902: in esso veniva riportato come, «lungi dal pretendere quel grado di cultura letteraria e linguistica che pur sarebbe necessaria in chi aspira all'insegnamento di una lingua straniera», ci si dovette accontentare di «esigere le più indispensabili garanzie che l'insegnamento, per troppo scarsa conoscenza della lingua, e per cattiva pronuncia in chi lo impartisce, non abbia a riuscire dannoso» (cfr. «Bollettino ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica», 1902, p. 2095, citato in G. Salvemini, A. Galletti, *La riforma della scuola media*, [1908], in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, cit., p. 429)

<sup>140</sup> Cfr. «Bollettino ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica», 1888, p. 764, citato in G. Salvemini, A. Galletti, *La riforma della scuola media*, [1908], in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, cit., p. 443)

di conseguenza, la frequenza da parte di studenti provenienti dalle classi sociali meno elevate<sup>141</sup>.

La prospettiva della pari dignità fra cultura classica e cultura moderna non era condivisa da Giovanni Calò: egli era persuaso che la cultura classica fosse «indispensabile» ed impareggiabile per valore formativo<sup>142</sup>, pur condividendo la diagnosi di Salvemini e Galletti<sup>143</sup> riguardo al fatto che la cultura generale, ancora presente negli ideali di numerosi insegnanti medi, rappresentasse, in realtà, un «pregiudizio». Per superare i problemi della scuola media, Calò proponeva di pensare alla cultura generale in termini di cultura formativa, disinteressata, cioè finalizzata a *forger* e non *meubler* l'anima di ciascun allievo, secondo una nota espressione di Montaigne<sup>144</sup>. Una cultura di questo tipo era il frutto della conciliazione fra la finalità formativa della scuola media e la scelta di contenuti e saperi «reali», non enciclopedici, oggetto di uno spirito che «li vivificasse» e di un metodo che li rendesse «assimilabili». Secondo Calò, il medesimo ragionamento avrebbe dovuto valere anche per il primo grado della scuola

---

<sup>141</sup> Per questo motivo, Salvemini e Galletti concordavano sul fatto che, per evitare iscrizioni di massa ai licei moderni considerati come un percorso facilitato per l'accesso all'università, occorreva aprirli in maniera graduale, mano a mano che si avevano a disposizione insegnanti formati dalle auspiccate cattedre di Filologia moderna presso le Regie Università. Gli insegnanti nelle scuole di cultura moderna dovevano dimostrare non solo di conoscere le lingue moderne, ma di avere anche una solida cultura classica. I più adatti a compiere questo ufficio erano i laureati in Lettere, che avessero intrapreso un percorso di perfezionamento *post lauream* all'estero della durata di tre anni (cfr. G. Salvemini, A. Galletti, *La riforma della scuola media*, [1908], in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, cit., p. 442)

<sup>142</sup> Nei classicisti come Calò, Salvemini e Galletti riscontravano una contraddizione nel mancato riconoscimento della pari dignità delle lingue moderne in termini di educazione intellettuale e civile dei giovani, dovuta allo spazio sempre maggiore accordato all'insegnamento della lingua nazionale nei programmi scolastici della scuola classica italiana dall'Unità in avanti. Per Salvemini e Galletti, ritenere che i «classici» fossero superiori ai «moderni» per «forma, sobrietà, nitidezza, rilievo dell'espressione» significava far proprio quel «pregiudizio» sorto intorno alla fine del '600, in concomitanza con lo sviluppo della *querelle des anciens et des modernes* (cfr. G. Salvemini, A. Galletti, *La riforma della scuola media*, [1908], in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, cit., p. 420). Come ricordato da Scotto di Luzio, «[...] la nuova collocazione dell'italiano forniva innanzitutto un termine di riferimento prospettico all'insegnamento del latino e del greco. L'esercizio di traduzione, che sempre più nella pratica della scuola liberale avrebbe sostituito l'antica composizione latina, attraverso il confronto linguistico che esso istituiva fra antico e moderno, sollecitava una comparazione tra due mondi culturali che metteva in causa innanzitutto le differenze tra i rispettivi universi storici e intellettuali» (cfr. A. Scotto di Luzio, *Il liceo classico*, cit., p. 39)

<sup>143</sup> Nella sua recensione al volume *La riforma della scuola media* (1908), Calò riconosceva a Salvemini e Galletti il merito di aver proposto un testo intriso di «spirito animatore» e ricco di un'«informazione esatta» sugli ordinamenti e sulle condizioni della scuola italiana, perché mossi da un «intuito sicuro delle esigenze pratiche della scuola» (cfr. G. Calò, *Riforme teoriche e riforme pratiche nel campo della pedagogia*, in Id., *Fatti e problemi del mondo educativo*, cit., pp. 51-52)

<sup>144</sup> Calò citava Michel De Montaigne, *Essai*, 1. I, *Du pédantisme*, in Bibliothèque nationale, Pfluger éd., Paris 1900, p. 75

professionale<sup>145</sup>, poiché, come aveva sottolineato Herbart, «non è possibile dare una preparazione professionale a un cervello e a un carattere che non sia stato in qualche modo formato anzitutto come intelligenza, come sentimento, come volontà»<sup>146</sup>. Calò precisava che la presenza della cultura generale nell'istruzione professionale andava contenuta entro certi limiti e subordinata alle finalità professionali. Questa sua ultima considerazione, ripresa più avanti anche nelle sue riflessioni sulla scuola italiana del dopoguerra, non vietava, però, di sottolineare come la medesima ispirazione umanistica fosse sottesa sia alla scuola di cultura, sia alla «scuola di lavoro»<sup>147</sup>. Tale ispirazione doveva essere parte integrante dell'azione degli insegnanti e, prima ancora, della loro coscienza pedagogica. Calò sosteneva, infatti, che essi fossero responsabili, insieme al preside, dell'«unità spirituale di tutta quanta la scuola», che non poteva essere di per sé garantita da alcuna riforma dei programmi di insegnamento<sup>148</sup>.

Sebbene la cultura formale dovesse essere presente in tutti i tipi di scuole post-elementari, questo non significava, però, indulgere a quelle forme di confusione fra

---

<sup>145</sup> Parallelamente all'istituzione di nuove scuole di cultura, era fondamentale, secondo Calò, favorire la diffusione delle scuole professionali (industriali, commerciali, agricole, ecc.) per accogliere tutti quei giovani senza particolari attitudini per gli studi di alta cultura. Solamente se la riforma della scuola media di cultura fosse andata di pari passo all'ampliamento dell'istruzione professionale, sarebbe stato possibile ottenere un miglioramento delle scuole di cultura sia per quanto concerneva la preparazione culturale offerta, sia per il loro buon funzionamento. Emblematico in tal senso era quanto affermato da Girolamo Vitelli: «[...] nella nuova creazione delle scuole che mi concederete chiamare, senza ombra di altezzoso disdegno, *minorum gentium*, è la salute della cultura italiana» (G. Vitelli, *Prefazione* a G. Salvemini, A. Galletti, *La riforma della scuola media*, [1908], in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, cit., p. 270). Le scuole professionali nascevano in seguito ad iniziative di carattere territoriale, per rispondere ad esigenze locali; erano, infatti, istituite da Comuni, Province, Opere Pie, Associazioni professionali, ecc. La loro presenza era maggiore nelle regioni settentrionali, in relazione al loro maggiore sviluppo economico e industriale.

Anche per Calò, al pari di Salvemini, Galletti e Gentile, valeva la concezione secondo cui le scuole di cultura generale dovevano continuare a mantenere un carattere nazionale, e come tali dovevano essere gestite dal centro, mentre le scuole professionali, finalizzate a una formazione specialistica, dovevano continuare a mantenere un carattere regionale, per rispondere al meglio ai bisogni locali. Si tratta del medesimo ragionamento presentato da Luigi Friso al congresso milanese della FNISM (1905): «[...] Il sistema scolastico generale deve constare di un'arteria centrale comune, e di ramificazioni che si portano da essa a ragionate distanze; l'arteria centrale fornisce l'educazione generale, i rami portano le varie scuole professionali» (G. Salvemini, A. Galletti, *La riforma della scuola media*, [1908], in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, cit., p. 230). Non era altro che la riproposizione di quel dualismo fra centro e periferia, che secondo Scotto di Luzio stava al cuore dell'organizzazione del sistema scolastico italiano, e che si intrecciava ad un altro dualismo, quello fra cultura generale e cultura specifica

<sup>146</sup> G. Calò, *Riforme teoriche e riforme pratiche nel campo della pedagogia*, in Id., *Fatti e problemi del mondo educativo*, cit., p. 53

<sup>147</sup> Cfr. G. Calò, *Dall'Umanesimo alla scuola del lavoro. Studi e saggi di storia dell'educazione*, 2 voll., Sansoni, Firenze 1940

<sup>148</sup> A tal proposito, Calò citava i programmi Baccelli del 1884 e quelli Martini del 1892, per dimostrare che i professori di storia naturale avevano continuato ad insegnare facendo leva su un metodo educativo mnemonico, nonostante i cambiamenti a livello di contenuti

cultura generale intesa in senso enciclopedico e cultura professionale, che si erano verificate, per esempio, nella scuola tecnica, nell'istituto tecnico e nella scuola normale, in seguito alla «deformazione, per dir così, di tutti gli ordini della nostra scuola media, la loro degenerazione dal fine vero a cui dovrebbero rispondere, la confusione di diversi caratteri in ciascuno di essi [...]»<sup>149</sup>.

Nella sua proposta di riforma, Calò cercò di rileggere la centralità della «cultura formale» nella scuola media, alla luce del concetto herbartiano di «istruzione educativa». Il presupposto pedagogico da cui partiva consisteva nel ritenere impossibile una riflessione sul fine della formazione, ovvero sullo sviluppo di una volontà libera e ragionevole (intesa come carattere, personalità morale), senza tener conto contemporaneamente di quali fossero i mezzi e le modalità per raggiungere questo fine. In questo senso, «[...] una cultura formativa, ove non ammetta la possibilità d'una cultura formale [...] non ha più alcun significato e diventa un'utopia»<sup>150</sup>. Qualsiasi esercizio, come già fatto rilevare da Herbart, se consentiva solo ed esclusivamente lo svolgimento di una facoltà o attitudine o abilità, non poteva avere valore come mezzo di formazione generale dello spirito. «Pretendere di *formare* lo spirito, quando fosse impossibile di agire con un determinato contenuto sulla *forma* stessa di codesto spirito, cioè sulle funzioni stesse, sull'attività dello spirito in generale, sarebbe un controsenso»<sup>151</sup>. Sulla scorta di tali argomentazioni, Calò concludeva che al cuore della scuola media occorresse porre l'identità fra educazione formativa ed educazione formale, dimostrata dal fatto che il concetto di scuola media varia a seconda del valore attribuito all'educazione formale<sup>152</sup>. «È evidente infatti che la scuola media sarà concepita in un modo da chi crede possibile e necessaria una formazione dell'uomo nei suoi caratteri essenziali d'umanità, sarà concepita in un altro modo da chi non crede che all'acquisto di abilità singole e quindi non pone come fine dell'educazione se non il conferimento del maggior numero possibile delle abilità più importanti, cioè, in fondo, più utili»<sup>153</sup>. Si spiega così perché Calò rilesse la contrapposizione fra scuola media formativa e scuola media utilitaria in base alla presenza o meno del concetto di cultura

---

<sup>149</sup> G. Calò, *Riforme teoriche e riforme pratiche nel campo della pedagogia*, in Id., *Fatti e problemi del mondo educativo*, cit., p. 55

<sup>150</sup> G. Calò, *La cultura formale*, in Id., *Fatti e problemi del mondo educativo*, cit., p. 176

<sup>151</sup> *Ivi*, p. 177

<sup>152</sup> I presupposti dell'educazione formale erano rinvenibili, per Calò, nell'unità dello spirito e nella relativa indipendenza della forma dal contenuto, così come dell'attività dell'io dagli oggetti di conoscenza

<sup>153</sup> G. Calò, *La cultura formale*, in Id., *Fatti e problemi del mondo educativo*, cit., p. 177

formale, constatazione del resto già fatta da Vittorio Emanuele Orlando, anche se Calò partiva dal presupposto che la questione della crisi della scuola non aveva solo ragioni sociali ed economiche, ma anche pedagogiche. Calò sottolineava come chiunque, anche chi si attestava su posizioni anticlassiciste, non poteva fare a meno di riconoscere «il bisogno d'una cultura formativa della mente» e, per estensione, «l'aspetto subiettivo della cultura» che la scuola secondaria avrebbe dovuto promuovere.

La peculiarità della posizione di Calò consisteva nell'individuazione di una stretta connessione fra educazione formale e principi herbartiani, esemplificata dai concetti di istruzione educativa e di interesse plurilaterale. Sebbene Herbart intendesse combattere con la sua psicologia pedagogica il principio dell'educazione formale (formalistica) sostenuto dai neumanisti, Calò riteneva che non si potesse negare un recupero dello stesso nel momento in cui veniva posto al centro del processo educativo l'interesse quale motore dell'attività spirituale generale. «Poiché ritenere che un dato studio, fatto in un certo modo, svolga un interesse, e che questo interesse, così svolto, giovi agli altri, significa attribuire allo studio medesimo un valore che sorpassa l'acquisizione di un sapere (*Wissen*) o di un'abilità (*Fertigkeit*) determinata, ma che consiste nella formazione dello spirito sotto un suo aspetto e quindi nel contributo ch'esso porta alla formazione armonica dello spirito stesso anche sotto gli altri aspetti»<sup>154</sup>. Lo sviluppo solidale dello spirito in tutti i suoi aspetti, insieme alla ricerca di un equilibrio fra giudizio ed appetito, rappresentavano i riferimenti teorici che sostenevano il collegamento fra la cultura formale e la concezione herbartiana di istruzione educativa. Calò ricorse a studi di psicologia sperimentale dell'epoca (Thorndike, Woodsworth, James, Bennett, Lewis, Messmer) per dimostrare come l'attività di giudizio e di raziocinio, su cui incentrava i suoi interessi l'educazione formale, non poteva essere interpretata alla stregua di un meccanismo, né tanto meno di una forma di pensiero astratto (logica). Essa era, invece, un'attività educabile, perché implicava il rafforzamento dell'attenzione e, nel contempo, la presa di coscienza delle leggi formali del pensiero<sup>155</sup>. Sulla scorta di tali argomentazioni, Calò riconosceva in una scuola di

---

<sup>154</sup> G. Calò, *La cultura formale*, in Id., *Fatti e problemi del mondo educativo*, cit., p. 183

<sup>155</sup> Sul piano psico-fisiologico, il processo venne descritto da Calò in questi termini: la teoria della localizzazione cerebrale spiegava come «un determinato esercizio mette sempre in opera e quindi rende capaci d'un più facile funzionamento in quel senso certe cellule nervose o certe aree ben definite di cellule nervose centrali, e che, quando un trasporto d'abilità si verifica, questo dipende dal fatto che, essendovi una connessione tra l'area direttamente esercitata e certe altre, la maggiore funzionalità della

cultura formale unitaria, che armonizzasse l'insegnamento letterario-classico con quello moderno e scientifico, il modello idealtipico di scuola formativa dello spirito umano, ove venivano presi in considerazione diversi filoni di interesse e di studio. Essi sarebbero stati maggiormente concentrati sul mondo umano, storico, psicologico, sui valori etici ed estetici nel caso degli insegnamenti classici, sul mondo della natura e sulla prospettiva scientifica nel caso di insegnamenti come la matematica, la fisica e le scienze naturali. Entrambi, però, avrebbero garantito un diverso grado di approfondimento per il bene della cultura collettiva e per i fini della formazione individuale.

#### 4.5 La centralità del *lógos* classico

Calò era convinto, al pari di Gentile, che la natura della scuola classica, di per sé elitaria, non potesse fare a meno della valenza educativa dell'insegnamento del greco<sup>156</sup> e del latino con le rispettive letterature<sup>157</sup>, in quanto *conditio sine qua non* di ogni educazione elevata, completa e disinteressata dell'anima<sup>158</sup>. La diversa posizione in merito al ruolo del classicismo nel campo dell'istruzione secondaria risentiva, in Calò e in Gentile, delle loro differenti concezioni antropologiche, filosofiche e storiche di riferimento.

---

prima s'ottiene mediante una collaborazione e un esercizio indiretto anche di queste ultime» (cfr. G. Calò, *La cultura formale*, in Id., *Fatti e problemi del mondo educativo*, cit., p. 198)

<sup>156</sup> Sull'insegnamento del greco occorre tener conto di quanto pubblicato su «Atene e Roma» fin dagli esordi: si veda, a tal proposito, il fascicolo monografico *Pro insegnamento del greco* pubblicato dell'agosto 1901, curato da padre Ermenegildo Pistelli e con contributi di vari esponenti del mondo intellettuale e politico italiano, come Francesco D'Ovidio, Vittorio Scialoja, Nicola Festa, Eduardo Luigi De Stefani e tanti altri. In essi veniva sollecitato un processo di rinvigorismento dell'insegnamento del greco, contro i pericoli di interpretazioni utilitaristiche avanzate dal positivismo

<sup>157</sup> Non tutti i «paladini del classicismo» sostennero la necessità dello studio di entrambe le lingue classiche: autori come Fouillée, Brunetière e Muff «[hanno abbandonato] per disperazione – ed hanno torto – la difesa del greco come materia obbligatoria per tutti coloro che intraprendono gli studi medi, ben sapendo per lunga ed amara esperienza che miserabili effetti se ne ottengono nei licei classici, e come l'ignoranza ellenistica non impedisca ormai più agli studenti di varcare liberamente le porte dell'Università». Occorre ricordare che il classicismo italiano, prevalentemente latino, era diventato anche ellenico grazie al dialogo serrato con la cultura storica tedesca (cfr. G. Salvemini, A. Galletti, *La riforma della scuola media*, [1908], in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, cit., p. 423)

<sup>158</sup> «L'importante è che nessuna scuola di cultura manchi d'un insegnamento classico seriamente impartito, collo scopo di mettere lo spirito del discente nel più diretto contatto che sia possibile colla vita, col pensiero, coll'arte classica» (cfr. G. Calò, *Relazione*, in Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie, *Atti del Congresso nazionale degli insegnanti delle scuole medie, tema I. La riforma della scuola media. A) La scuola di cultura*, Tip. Succ. Vestri, Prato 1909, p. 8)

La prospettiva da cui partiva Gentile era quella della centralità dello spirito, che assumeva la forma della lingua, secondo quel processo delineato da Croce nella sua *Estetica*<sup>159</sup>, allo scopo di porre sotto accusa il positivismo ormai in declino e di aprire la strada al neoidealismo. Il fulcro delle *Tesi fondamentali di un'estetica come scienza dell'espressione e linguistica generale*, lette per la prima volta nel 1900 come memoria presso l'Accademia Pontaniana di Napoli, era costituito dalla difesa del carattere attivo di tutte le opere spirituali, compresa l'arte, in contrapposizione alle teorie sensistiche o associazionistiche. «Riprodurre in sé un'opera d'arte, esercitare il gusto, giudicare il bello, significa rifare attivamente il processo espressivo dell'artista e realizzare ugualmente un valore, che ci scioglie dai legami della passività naturale [...]»<sup>160</sup>. La conseguente affermazione della coincidenza fra linguaggio ed espressione contribuiva, in Croce, a rivendicare l'individualità e la creatività spirituale della parola, nonché il suo valore conoscitivo, negando l'utilizzo di una grammatica normativa che regolasse l'uso linguistico tramite appositi schemi, così come della retorica e della poetica.

Con l'*Estetica* crociana, soprattutto nella sua «terza integrazione» del 1902, venne accolta la teoria di von Humboldt, secondo il quale il linguaggio era una «perpetua creazione», che in origine coincideva con l'espressività della poesia, e non una «convenzione», ovvero uno strumento di comunicazione e di interazione sociale<sup>161</sup>.

Per Calò, il primato del classicismo<sup>162</sup> trovava la sua giustificazione non nell'*Estetica* crociana, ma in un'istanza umanistica, secondo cui «[...] lo spirito umano non si educa e non si forma se non rispondendo da se stesso a quello che già è esistito e cioè rifacendo in sé stesso il suo passato, ripercorrendo in qualche modo quelle forme

---

<sup>159</sup> Si tratta di un processo per cui la lingua era il corrispettivo materiale (segni e suoni) di qualcosa di immateriale (pensiero), cioè era il prodotto secondario di un processo primario ed originario, che è quello del pensiero, secondo una prospettiva vicina al «*rem tene, verba sequuntur*» di Orazio

<sup>160</sup> P. Bonetti, *Introduzione a Croce*, [1984], III ediz., Laterza, Bari 2000, p. 16

<sup>161</sup> Cfr. A. Battistini, E. Raimondi, *Retoriche e poetiche dominanti*, in *Letteratura italiana*, vol. III, *Le forme del testo*, tomo I, *Teoria e poesia*, cit., p. 314

<sup>162</sup> Fin dal XVIII secolo, il classicismo tedesco si era caratterizzato per l'affermazione della supremazia del greco sul latino, poiché la lingua ellenica era considerata come un «elemento di liberazione (nazionale) dell'Illuminismo e veicolo dell'idealismo tedesco», secondo quanto sostenuto da E. Schwartz in *Gymnasium und Weltkultur* (cfr. L. Canfora, *Intelletuali in Germania tra reazione e rivoluzione*, De Donato, Bari 1979; Id., *Ideologie del classicismo*, Einaudi, Torino 1980). Canfora ha contribuito a mettere in luce la più ampia concezione classicistica di Schwartz, che, contro il classicismo tedesco tradizionale, aveva sottolineato l'importanza di non trascurare o condannare il latino, ma di cogliere l'«inevitabile novità scaturita dall'incontro tra cultura greca e cultura latina», di fronte al primato del latino sancito dall'Illuminismo e, ancor prima, dal Barocco e dalla Controriforma. In questo senso, l'esaltazione del greco nel neoumanismo tedesco rappresentava il «fondamento culturale-ideologico» della lotta contro il portato culturale e politico di quella tradizione plurisecolare, venuta in crisi con la rivoluzione francese



culminanti di coltura che sono il presupposto necessario della nostra civiltà presente. In altri termini, bisogna che noi rifacciamo la nostra storia per poi fare noi stessi»<sup>163</sup>. Da queste prime considerazioni emerge la differente concezione della storia sottesa al pensiero neoidealista e a quello di Calò. Mentre nel primo è rinvenibile il primato dello storicismo hegeliano, nel secondo prevale una storia spirituale continua, secondo quella prospettiva di «umanesimo eterno» delineata da Giambattista Vico e da Pasquale Villari, in cui l'umanità incorpora e fissa per l'eternità le sue acquisizioni più preziose<sup>164</sup>. Se, dunque, Gentile era un sostenitore del primato degli studi storico-letterari sulla scorta della *Fenomenologia dello spirito*, Calò faceva riferimento alla prospettiva del cosiddetto «umanesimo eterno», che spiegava perché lo studio dell'antichità classica o di qualsiasi altra età della storia rappresentasse, per ciascun uomo, l'occasione di rivivere in sé momenti essenziali dell'umanità, che gli consentivano di riconoscere meglio se stesso e di ampliare i propri orizzonti. Calò recuperava in questa sua concezione non solo Villari, ma anche il pensiero del filosofo idealista tedesco Rudolf Eucken, da lui approfondito alla scuola del De Sarlo. «[...] Occuparsi del passato non significa rifugiarsi dal presente in un tempo che ci è lontano ed estraneo; significa invece conquistarci, coll'aiuto di tutti i tempi, un presente superiore a tutti i tempi»<sup>165</sup>. Il mondo classico rappresentava, per Calò, uno dei periodi culminanti della storia umana, e il suo studio consentiva di riviverne la temperie e, attraverso questa, prendere coscienza della propria umanità, per quel carattere di universalità che è l'essenza stessa dell'umanesimo. Calò riprendeva, a tal proposito, anche Herbart, per dimostrare che «[...] noi non possiamo formare l'uomo astratto, ma l'uomo concreto, quale storicamente è andato producendosi, rievocando, per così dire, in lui quant'è possibile quelle forme culminanti di civiltà, quelle successive determinazioni storiche dello spirito umano attraverso le quali si sono andati affermando i più alti ideali della scienza e della vita morale. Per crear l'uomo veramente noi dobbiamo, insomma, ricreare in certo modo in lui i momenti essenziali della vita umana, quelli che hanno un significato fondamentale, incancellabile ed eterno per

---

<sup>163</sup> Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie, *Atti del Congresso nazionale degli insegnanti delle scuole medie, seconda giornata (26 settembre), seduta antimeridiana, cit.*, p. 201

<sup>164</sup> Cfr. G. Calò, *Rinascimento storico, umanesimo eterno*, in «Convivium», n. 3, 1939, pp. 246-264, poi ripubblicato in: Id., *Dall'Umanesimo alla scuola del lavoro. Studi e saggi di storia dell'educazione*, vol. I, *cit.*, pp. 1-35

<sup>165</sup> R. Eucken, *Religione e storia*, in «Rinnovamento», aprile 1907, p. 425

l'evoluzione posteriore»<sup>166</sup>. In questo senso si spiega di nuovo perché, nella prospettiva dell'«umanesimo eterno», le virtù del *verum, bonum et pulchrum* rappresentavano un patrimonio inestimabile di cui nessun uomo doveva privarsi, dato il loro legame con gli aspetti costitutivi della natura umana e il loro significato universale. Come ricordato da Augusto Monti, sulla scorta della riflessione leopardiana, il carattere essenziale delle civiltà classiche risiedeva nell'adesione completa dello spirito degli uomini allo spirito del tempo<sup>167</sup>. In questo senso, si spiegherebbe perché i classici costituivano, nel «reggimento spirituale del mondo», quella continuità di governo, che Calò indicava con l'espressione «umanesimo eterno». Solamente se studio e vita fossero andati di pari passo, come esplicitato dal termine *scholé*, sarebbe stato possibile far gustare ai giovani «quella divina commozione del vero» di cui scriveva Carducci<sup>168</sup>, baluardo attorno al quale si aprì la battaglia intellettuale primonovecentesca. Sul piano didattico, questa prospettiva era stata tradotta da Monti, ma ancor prima da Salvemini e Galletti, nell'importanza di trattare gli autori classici come contemporanei, per evitare quelle forme di «insegnamento glaciale», portato avanti da docenti «morti alla vita moderna, estranei ad ogni corrente di pensiero, miserabili pestatori di gerundi»<sup>169</sup>.

Lo studio delle lingue classiche (greco e latino) come occasione formativa per cogliere il connubio fra pensiero e parola, esemplificato dal concetto greco di *lógos*, risentiva in Calò dell'insegnamento di Pasquale Villari, in particolare quello espresso negli *Scritti pedagogici* del 1868. «La lingua è l'espressione naturale, precisa, primigenia d'una mentalità etnica, d'uno stadio di cultura, della fisionomia intellettuale e morale di tutto un popolo, come il gesto e il modo di parlare d'ogni individuo singolo sono l'espressione del carattere della mentalità sua»<sup>170</sup>. La valorizzazione del primato del *lógos* in Calò assumeva, su una linea di continuità con Villari e con gli studi di filologia tedesca condotti con Vitelli, la valenza pedagogica dell'«unità organica di pensiero e

---

<sup>166</sup> G. Calò, *Relazione*, in Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie, *Atti del Congresso nazionale degli insegnanti delle scuole medie, tema I. La riforma della scuola media. A) La scuola di cultura, cit.*, p. 2

<sup>167</sup> A. Monti, *Scuola classica e vita moderna*, [1920], Einaudi, Torino 1968, p. 24

<sup>168</sup> G. Carducci, *Confessioni e battaglie*, Zanichelli, Bologna 1890, p. 19

<sup>169</sup> G. Salvemini, A. Galletti, *La riforma della scuola media*, [1908], in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola, cit.*, p. 425

<sup>170</sup> G. Calò, *Liceo unico o multiplo?*, in Id., *Fatti e problemi del mondo educativo-saggi, cit.*, p. 117

linguaggio che si esibisce nel discorso pubblico, ovvero nel confronto con gli altri, a proposito di tutte le regioni dell'intenzionalità»<sup>171</sup>.

La questione della centralità della lingua negli studi classici discussa da Calò va, inoltre, contestualizzata nel dibattito di inizio '900, *in primis* quello relativo allo studio delle lingue come esercizio delle facoltà mentali, secondo un metodo di insegnamento «disinteressato, formativo, difficile»<sup>172</sup>, che avrebbe favorito quella «ginnastica mentale»<sup>173</sup>, di cui scrissero vari autori fra cui Francesco D'Ovidio<sup>174</sup>. In secondo luogo, l'analisi linguistica si configurava come occasione per addestrare il pensiero a svelare le qualità etiche della coscienza classica, più adatte dal punto di vista pedagogico a ragazzi della scuola media. Un'analisi linguistica che per Calò andava condotta secondo il «metodo comparativo», perché era in grado di favorire «[...] uno studio che il pensiero fa di se stesso, ma non in astratto [...] bensì in quanto si contempla e s'afferra nella sua espressione, nel suo segno concreto, nelle sue manifestazioni comunicabili»<sup>175</sup>. Con queste affermazioni, Calò manifestava ancora una volta la sua vicinanza alle posizioni di Girolamo Vitelli e dei «filologi», che si sarebbe accentuata nella diatriba che qualche anno più tardi li avrebbe visti contrapposti ai sostenitori della «tradizione italiana» di studi classici, come Giuseppe Fraccaroli (di cui Monti era allievo) ed Ettore Romagnoli<sup>176</sup>. A fronte del riconoscimento della bontà del metodo comparativo, occorre

---

<sup>171</sup> Cfr. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, p. 122

<sup>172</sup> Id., *Relazione*, in Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie, *Atti del Congresso nazionale degli insegnanti delle scuole medie, tema I. La riforma della scuola media. A) La scuola di cultura, cit.*, p. 3

<sup>173</sup> Nello specifico, Calò riportava gli esempi di Gesner e di Heyne, a proposito della funzione di ginnastica mentale svolta dallo studio delle lingue classiche. Il riferimento classico rimane quello a Kant, a proposito della grammatica come *allgemeine Kultur der Verstandeskkräfte* (letteralmente «potere intellettuale della cultura generale»), ripresa da quanto elaborato da Heyne). Venivano citati, altresì, Schmid, Greiling, Heusinger, ma anche Niemeyer, Niethammer e Wolf

<sup>174</sup> Francesco D'Ovidio (1849-1925) era stato allievo di D'Ancona e Comparetti alla Scuola Normale Superiore di Pisa; per decenni tenne la cattedra di Storia comparata delle lingue e letterature neolatine presso la Regia Università di Napoli. Percorse filoni di studio afferenti alla glottologia, alla filologia e alla linguistica, accompagnando all'indagine filologico-linguistica un'analisi di carattere critico, nei confronti della quale si scagliò Croce, che l'accusava di adoperare un abito «esclusivamente tagliato sui minuzzoli» (cfr. *D'Ovidio Francesco*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. XC, *cit.*, pp. 584-588, voce curata da L. Strappini)

<sup>175</sup> G. Calò, *Liceo unico o multiplo?*, in Id., *Fatti e problemi del mondo educativo-saggi, cit.*, p. 119

<sup>176</sup> Calò venne coinvolto nella polemica sulla filologia scaturita fra Romagnoli e Vitelli per le sue posizioni espresse sulle edizioni dei testi antichi nel corso del *Congresso del libro*, tenutosi a Milano dal 3 al 5 aprile 1917. Calò aveva ripreso, in tale occasione, le principali argomentazioni di Girolamo Vitelli, non accettando la distinzione fra una filologia di tipo A e una filologia di tipo B, e, soprattutto, rifiutando di sostituire allo studio scientifico dei testi classici, e dell'antichità in generale, «propinazioni più o meno retoriche di commenti estetici e di sintesi personali». In particolare, egli era convinto del fatto che Romagnoli avesse mostrato troppa indulgenza nei confronti del «semplicismo» e del «dilettantismo»,

ricordare che in Calò il primato dell'erudizione cedeva il passo all'educazione morale ed intellettuale dei giovani. A tal proposito, non si può non rilevare l'affinità fra quanto sostenuto da Calò riguardo al minor valore formativo delle lingue e letterature moderne rispetto a quelle classiche, dovuto al fatto che le prime sono dominate da una «immaginazione enorme e sregolata», e da una «passione violenta e brutale». In questo senso, si spiega perché nelle letterature moderne trovava espressione un'«anima complicata e tormentata», mentre la classicità era caratterizzata da una «calma armonia dello spirito»<sup>177</sup>. Tali caratteri vennero riletti da Calò, e ancor prima dal filosofo francese Fouillée, in un'ottica morale, che attestava come essi esercitassero un'azione superiore sullo sviluppo dell'intelligenza dei giovani, rispetto alla cultura moderna, fosse essa letteraria o tecnica<sup>178</sup>. Si spiegava, così, perché per Calò l'*ethos* soggiacente alla cultura classica rappresentava la base su cui innestare l'insegnamento delle lingue e letterature moderne, e perché queste ultime si trovavano in un rapporto di dipendenza

---

senza tener conto che essi erano l'esatto contrario non solo della pedanteria, ma anche della serietà. «Io vedo un pericolo: che, distogliendo, coll'arma del disprezzo e del ridicolo, gl'italiani da quegli studi filologici nei quali finora i tedeschi han lavorato tanto da imporci, a ragione o a torto, maestri, si finisca col condannarci a una perpetuazione di schiavitù» (cfr. G. Calò, *Edizioni e metodi classici (in risposta ad Ettore Romagnoli)*, in «Marzocco», n. 19, a. XXII, 20 maggio 1917, successivamente ripubblicato in Id., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, Bemporad, Firenze 1919, p. 390). Calò faceva riferimento a quanto scritto da Romagnoli nel volume *Minerva e lo scimmione* (1917), in cui aveva criticato la supposta «superiorità intellettuale che dovrebbe autorizzare l'*homo germanicus* a rimpastare secondo la propria effigie tutti i popoli della Terra», sviluppatasi grazie anche a quel fenomeno di «tedescolatria», di cui uno dei maggiori esponenti era Girolamo Vitelli (cfr. E. Romagnoli, *Minerva e lo scimmione*, Zanichelli, Bologna 1917, p. XI). Vitelli dichiarava che la scienza tedesca gli aveva consentito di formulare una «visione sicura del quanto e del come importi sapere» e, soprattutto, che «i diritti della scienza sono indistruttibili e indipendenti da qualsiasi forma di competizioni, siano pure competizioni nazionali» (cfr. G. Vitelli, *La guerra e la scuola classica*, in «Marzocco», 30 luglio 1916, pp. 1-2)

<sup>177</sup> In Ferdinand Brunetière la superiorità dei classici sui moderni risiedeva nel fatto che i primi «mantengono lo spirito dei giovani fuori delle questioni ardenti, dei dibattiti e dei rancori che dalle opere moderne sono necessariamente ispirati» (Cfr. G. Salvemini, A. Galletti, *La riforma della scuola media*, [1908], in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, cit., p. 425)

<sup>178</sup> Per Fouillée l'insegnamento del greco non rappresentava un elemento formativo essenziale della cultura generale, al pari del latino, ma era, piuttosto, una «specialità filologica». Si trattava di una posizione non condivisa da Calò, per via dei suoi studi di filologia tedesca condotti con Girolamo Vitelli. Comune era, invece, il riconoscimento della necessità di contemperare l'insegnamento umanistico con quello scientifico, che si fece sentire in Calò soprattutto nei suoi interventi in occasione dell'introduzione in Italia del liceo moderno, voluta da Credaro nel 1911. Rispetto a quest'ultimo rilievo, è possibile recuperare quanto affermato da Guido Villa: «come l'insegnamento letterario non deve essere soffocato dalle minuzie filologiche e grammaticali, così quello scientifico non deve avere nella scuola secondaria il carattere di uno studio speciale, proprio della Università» (cfr. G. Villa, *La scuola secondaria secondo un filosofo francese*, in «Nuova Antologia», cit., p. 296). Il legame fra studio razionale della lingua e sviluppo di una coscienza morale era individuato da Calò nel fatto che «nella letteratura classica troviamo una certa compattezza nella visione della vita, una certa semplicità nel modo di concepire certi ideali, una linea di condotta più regolare, che si adattano molto meglio all'educazione della gioventù nella scuola media» (cfr. G. Calò, *Classicismo e scuola di cultura*, in Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie, *Atti del Congresso nazionale degli insegnanti delle scuole medie, seconda giornata (26 settembre), seduta antimeridiana*, cit., p. 202)

con i classici, considerati come un giacimento culturale dall'alto valore formativo<sup>179</sup>. Di per sé, le lingue moderne non presentavano il medesimo grado di perfezione rintracciabile nel latino e, soprattutto, nel greco, di cui Calò elogiava, da buon allievo del Vitelli, «[...] quella forma incisiva, lapidaria, che ha nello stesso tempo la solidità, la freschezza, la levigatezza, il candore fulgido del marmo»<sup>180</sup>. A coloro che come Graf sottolineavano i problemi di ragione morale e religiosa implicati dallo studio degli autori classici, Calò rispondeva che «quel che importa è che una civiltà [...] abbia intensificato, idealizzato ed espresso in opere d'arte o di scienza o in istituti di vita certi aspetti costitutivi dell'umana natura e abbia in tal modo assunto un significato così universale che ogni sviluppo ulteriore non abbia più senso indipendentemente da essa»<sup>181</sup>.

#### 4.6 Due prese di posizione a difesa della scuola classica

Dopo aver rilevato su quali posizioni teoriche Calò si collocò nel dibattito primo novecentesco sulla riforma della scuola media, è stato possibile verificare in che modo egli le sostenne in due occasioni differenti, quali il *Convegno per la scuola classica* di Firenze (1905) e il VII Congresso nazionale FNISM (1909).

Il convegno organizzato dalla *Società per la difesa e la diffusione della cultura classica* a Firenze nel settembre 1905, poco prima dell'insediamento della Commissione Bianchi, rappresentò un tentativo di riscossa da parte del gruppo dei cosiddetti «classicisti intransigenti», come venivano definiti Girolamo Vitelli, padre Ermenegildo Pistelli, Ettore Ramorino, Angiolo Orvieto e altri studiosi che si riunivano attorno alla rivista «Atene e Roma». La loro «intransigenza» derivava dal fatto che consideravano scuola classica solamente «quella dove il greco e il latino, in egual grado e con pari diritto, diano – se possiamo esprimerci così – come l'intonazione o il colore a tutto quanto l'insegnamento»<sup>182</sup>.

---

<sup>179</sup> «Le letterature moderne non potranno mai essere mezzo di educazione veramente formativa, quando non siano accompagnate (*io direi*: precedute) dallo studio della letteratura classica, perché da questa in gran parte le prime discendono, ed attraverso ad esse si è nutrito lo spirito dei classici moderni» (cfr. G. Gentile, *Scuola unica e liceo moderno*, in Id., *La nuova scuola media*, cit., p. 115)

<sup>180</sup> *Ivi*, p. 120

<sup>181</sup> G. Calò, *Liceo unico o multiplo?*, in Id., *Fatti e problemi del mondo educativo*, cit., p. 116

<sup>182</sup> Società italiana per la diffusione e l'incoraggiamento degli studi classici, *Il convegno fiorentino per la scuola classica*, cit., p. 7

Essi avevano preso posizione nei confronti dei ripetuti attacchi alla scuola classica già nell'autunno del 1897, quando organizzarono due adunanze della *Società* presso il Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze, contro la proposta di istituire una scuola secondaria unica. In occasione dell'inchiesta sull'ordinamento delle scuole secondarie, avviate dal sottosegretario alla Pubblica Istruzione Cortese nel 1902, ebbero occasione di ribadire che la scuola unica avrebbe causato «grave danno» agli studi classici. Tre anni dopo, organizzarono il *Convegno fiorentino per la scuola classica* per ravvivare la discussione su alcuni temi cruciali<sup>183</sup>. L'esigenza di «sfollare» la scuola classica dai «ragazzi privi d'ingegno e di volontà» al grido «Fuori i barbari!», assumeva nelle posizioni dei «classicisti intransigenti» radunati a Firenze le fattezze di un progetto di «restauro» della scuola classica, senza dimenticare che essa «non può, né deve pretendere di bastare a tutti i bisogni, a tutte le aspirazioni dei tempi nuovi»<sup>184</sup>. In questo loro intento, come ricordato da Salvemini, i «classicisti intransigenti» godettero dell'appoggio dei cosiddetti «egregi uomini» delle sfere ufficiali, del Senato e della Camera dei deputati, del Consiglio Superiore dell'Istruzione, delle Accademie e delle Università. Fra gli intervenuti, vi fu anche Giovanni Calò, accanto a esperti come Tocco, Rosadi, Ceccaroni, Calonghi, Zuretti, D'Addozio, Arrò, Fuochi e Poggi. Per rendere effettivo il progetto di «restauro», gli studiosi convenuti a Firenze si dichiararono d'accordo nel chiedere l'abolizione dell'opzione Orlando fra greco e matematica nell'ultimo anno di liceo. Il provvedimento Orlando rischiava di ridurre l'istituto classico a una «agglomerazione di insegnamenti disparati, senza unità di indirizzo, senza coordinazione, senza scopo preciso e determinato»<sup>185</sup>.

Il dibattito sul problema del sovraffollamento della scuola classica vide, in chiusura del congresso, l'approvazione a maggioranza di un ordine del giorno presentato da Nicola Festa<sup>186</sup>, relativo alla possibilità di istituire, in via sperimentale, scuole non classiche che aprissero le porte dell'università agli aspiranti ingegneri, medici ed avvocati. Questa soluzione, definita «compromissoria» da Chiappelli, D'Ovidio e Gandino, trovava

---

<sup>183</sup> Si vedano, a titolo esemplificativo, alcuni articoli comparsi su alcune riviste dell'epoca: La Base del Marzocco, *Il Convegno di Firenze*, in «Il Marzocco», *cit.*, p. 1; Marginalia: *Il Convegno di Firenze*, in «Il Marzocco», n. 44, a. X, 29 ottobre 1905, p. 3; V. E. Orlando, *La riforma della scuola classica*, in «Nuova Antologia», *cit.*, pp. 627-650; Marginalia: *Sulla riforma della scuola media*, in «Il Marzocco», n. 48, a. X, 26 novembre 1905, p. 3

<sup>184</sup> La Base del Marzocco, *Il Convegno di Firenze*, in «Il Marzocco», *cit.*, p. 1

<sup>185</sup> Società italiana per la diffusione e l'incoraggiamento degli studi classici, *Il convegno fiorentino per la scuola classica*, *cit.*, p. 8

<sup>186</sup> Cfr. quanto riportato anche in: N. Festa, *Per la scuola secondaria classica*, Tip. Salesiana, Roma 1906

giustificazione nella volontà di marcare una separazione netta fra scuola classica e scuola moderna, come quella già esistente fra liceo e istituto tecnico, proteggendo, in questo modo, la natura originaria della scuola classica, «ibridata» dalle iniziative degli ultimi anni<sup>187</sup>. Nel corso della discussione, presero la parola diversi partecipanti, da Vitelli, a Pistelli, a Rajna, a Chiappelli, per esprimere il loro punto di vista attorno al problema di come liberare la scuola classica dalla «zavorra», salvaguardando, nel contempo il suo primato e il suo monopolio nell'accesso a tutte le tipologie di studi universitari, che sembrava in qualche modo intaccato dalla proposta di Festa. Per questo motivo, la maggioranza fu d'accordo nel convalidare la modifica formulata da Pistelli, con la sostituzione dell'espressione «è opportuno che si istituisca...» con «non contrasta in via d'esperimento l'istituzione di altri tipi di scuole».

Sul piano didattico<sup>188</sup>, la *Società per la difesa e la diffusione della cultura classica* riconobbe la necessità di rafforzare i cosiddetti «insegnamenti educativi» (lingue classiche e matematica), e di risolvere la questione della presenza sproporzionata delle scienze nel piano di studi del liceo, organizzando il loro insegnamento secondo finalità informative, e non specialistiche. Per quanto riguarda la filosofia<sup>189</sup>, il dibattito dovette fare i conti con quello che era lo *status quaestionis* in seguito alla proposta del ministro Baccelli di diminuire le ore settimanali dell'insegnamento filosofico nella scuola classica da 9 a 6<sup>190</sup>. Oltre a Baccelli, anche gli interventi di Giuseppe Chiarini, avevano provocato un'ulteriore levata di scudi; dal suo ufficio di direttore generale del Ministero della Pubblica Istruzione, egli aveva sostenuto l'abolizione dell'insegnamento filosofico e la sostituzione delle lingue moderne alla psicologia, come già previsto per la prima classe dei licei moderni sperimentali introdotti da Baccelli nel 1898. In tale occasione,

---

<sup>187</sup> «Non vorremmo perciò in nessun modo consentire a quelle già tentate modificazioni della nostra scuola classica, per le quali si proporrebbe di lasciare il greco a chi lo voglia; a chi no, imporre il tedesco; a chi desideri meno di filosofia, insegnare più matematica, e così di seguito; ordinamento (se qui ha senso la parola) che ridurrebbe l'istituto classico a una inorganica agglomerazione di insegnamenti disparati, senza unità di indirizzo, senza coordinazione, senza scopo preciso e determinato» (cfr. *Società italiana per la diffusione e l'incoraggiamento degli studi classici, Il convegno fiorentino per la Scuola classica, settembre 1905, cit.*, p. 8)

<sup>188</sup> Alcune di queste istanze erano già state presentate dalla *Società italiana per la diffusione e l'incoraggiamento degli studi classici* in una lettera di risposta alla circolare Cortese del 1902, con cui era stata promossa un'inchiesta sull'ordinamento delle scuole classiche secondarie

<sup>189</sup> Sulla questione dell'insegnamento della filosofia nei licei, si rimanda a: V. Telmon, *La filosofia nei licei italiani*, La Nuova Italia, Firenze 1970; M. Furneri, *A proposito del volume L'insegnamento della filosofia né licei*, in G. Spadafora (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola, cit.*, pp. 219-228

<sup>190</sup> Le ore settimanali dell'insegnamento di filosofia, previste per un totale di 9 dal 1867, furono diminuite a 6 nel 1889

Gentile aveva avanzato la sua difesa della filosofia<sup>191</sup>, ribadendo il ruolo essenziale di quella disciplina nella «formazione generale dello spirito»<sup>192</sup> e, per estensione, nella scuola classica<sup>193</sup>. Nella primavera del 1905, il ministro della Pubblica Istruzione Leonardo Bianchi riprese di nuovo il tema dell'insegnamento della filosofia nel liceo, in un'ottica di carattere positivista.

Tenuto conto di tale contesto, la maggioranza dei convenuti al Convegno di Firenze si disse d'accordo nel sostenere l'ordine del giorno presentato da Tocco e da Calò, secondo il quale l'insegnamento della filosofia non solo doveva essere mantenuto, ma andava rafforzato in maniera tale da rappresentare il coronamento di tutta l'educazione scientifica e letteraria della scuola media<sup>194</sup>. Si trattava di un'affermazione che riprendeva quanto discusso da Fouillée in Francia e, più tardi, dal neokantiano Carlo Cantoni<sup>195</sup> in Italia.

Al contrario di Gentile, che individuava la superiorità della filosofia nella sua natura di scienza dello spirito, Tocco e Calò<sup>196</sup> identificarono il primato della filosofia con il suo ruolo di disciplina in grado di ricondurre ad unità tutti gli altri insegnamenti. Questo perché «la filosofia è e deve essere elaborazione dei concetti ultimi a cui arrivano le scienze dello spirito e quelle della natura: essa perciò, mentre da una parte richiede che alla mente del giovane sia già in qualche modo balenata, mediante un'appropriata educazione intellettuale, l'unità intima o almeno il vincolo comune che abbraccia le singole discipline, dall'altra contribuisce potentemente a sviluppare la comprensione e il senso di quell'unità e a ricondurre, nel miglior modo possibile, alla loro sintesi naturale le varie facoltà dello spirito e i vari domini del sapere»<sup>197</sup>.

---

<sup>191</sup> Cfr. G. Gentile, *L'insegnamento della filosofia nei licei*, in «Rivista di filosofia, pedagogia e scienze affini», vol. II, a. I, 1900, poi ripubblicata insieme ad altri suoi interventi sul tema in Id., *Educazione e scuola laica*, [1921], cit., pp. 205-285

<sup>192</sup> Cfr. Gentile a Jaja, 1° e 29 dicembre 1899, in M. Sandirocco, *Carteggio Gentile-Jaja*, vol. I, Sansoni, Firenze 1969, pp. 386, 413

<sup>193</sup> Anche per Tocco e Calò la filosofia, più che altre discipline, richiamava in gioco il problema della finalità educativa della scuola classica, insita nel «valore altamente intellettuale» dei suoi studi

<sup>194</sup> L'ordine del giorno venne sottoscritto, oltre che da Tocco, anche da Chiappelli, Vitelli, Ramorino, Rajna, Festa, Covotti, Torre, Cavazza, Pascal, Ambrosi. Ad essi aggiunse anche la proposta di Falorsi, a favore dell'estensione dell'insegnamento di Logica, Psicologia ed Etica anche agli Istituti tecnici

<sup>195</sup> Cfr. C. Cantoni, *Una polemica in Francia su l'insegnamento della filosofia nei licei*, in «Rivista italiana di filosofia», maggio-giugno 1895

<sup>196</sup> Felice Tocco si occupò della difesa dell'insegnamento filosofico nella scuola classica, mentre Calò affrontò il riordinamento del programma e degli orari

<sup>197</sup> G. Calò e F. Tocco, *La filosofia*, in Società italiana per la diffusione e l'incoraggiamento degli studi classici, *Il convegno fiorentino per la Scuola classica, settembre 1905*, cit., p. 105



Sebbene Tocco e Calò concordassero con Gentile nel riconoscere che la valenza formativa della filosofia fosse insita nella promozione di un'educazione alla coscienza di sé, alla libertà e all'esercizio critico del pensiero, Gentile, però, rileggeva tale argomentazione nei termini di una «grande questione di pedagogia nazionale». Infatti, a suo dire, solamente l'insegnamento filosofico era in grado di promuovere il progetto di «fare gli italiani» alla base della sua concezione di scuola classica. Si tratta di un'istanza che Gentile utilizzò nello sviluppo della sua riflessione sulla storia d'Italia e che, come rimarcato da Gabriele Turi, aveva qualche affinità con gli interventi di Émile Boutroux del 1899, relativi al carattere unitario e al fine nazionale dell'educazione in Francia. Le argomentazioni di Gentile erano sorrette dal riferimento alla concezione hegeliana della fenomenologia dello spirito, in cui la filosofia rappresenta il momento della sintesi e, in quanto tale, si incarna nello Stato<sup>198</sup>. Tale prospettiva non era presente nelle posizioni adottate da Tocco e da Calò, ispirate al neokantismo e al neoherbartismo: essi, infatti, erano convinti che l'insegnamento della filosofia dovesse garantire quel carattere educativo (non professionale) della scuola classica, finalizzato allo sviluppo armonico ed unitario di tutte le facoltà umane<sup>199</sup> e non riconducibile a scopi di «utilità pratica immediata».

La contrarietà di Tocco alle proposte di abolire l'insegnamento della filosofia era giustificata dal fatto che tali riforme, «affrettate e imposte sotto il puerile pretesto d'una modernità, che non vuol dire altro se non difetto di alta cultura»<sup>200</sup>, rischiavano di ridurre la scuola media italiana a livelli inferiori di quella dei paesi più avanzati del vecchio e nuovo continente. Tra gli esempi citati tornavano quelli della Francia e della Germania, già presentati da Alfredo Piazzì nel volume *La scuola media e le classi dirigenti*, e ancor prima da Carlo Cantoni sulla «Rivista italiana di filosofia»<sup>201</sup>.

---

<sup>198</sup> Nella prospettiva neoidealistica di Giovanni Gentile, lo Stato era una sostanza etica, non un prodotto storico come lo riteneva Calò, perciò uomo e Stato coincidevano, ovvero nello Stato si celebrava la natura politica dell'uomo. Si veda quanto espresso in: G. Gentile, *recensione a Giovanni Calò- L'individualismo etico nel secolo XIX. Opera premiata dalla R. Acc. di sc. mor. e pol. di Napoli- Napoli, Tessitori, 1906*, in «Critica», cit., pp. 384-391

<sup>199</sup> Cfr. Società italiana per la diffusione e l'incoraggiamento degli studi classici, *Il convegno fiorentino per la Scuola classica, settembre 1905*, cit., p. 105

<sup>200</sup> G. Calò e F. Tocco, *La filosofia*, in Società italiana per la diffusione e l'incoraggiamento degli studi classici, *Il convegno fiorentino per la Scuola classica, settembre 1905*, cit., p. 104

<sup>201</sup> La Francia, per esempio, mantenne la classe di filosofia in tutte e quattro le sezioni interne al liceo, perché tale disciplina rappresentava il coronamento dell'insegnamento secondario, come sottolineato dal filosofo Alfred Fouillée. La situazione della Germania era differente, perché nel *Gymnasium* (Ginnasio) non era previsto l'insegnamento obbligatorio della filosofia, ma, come già fatto notare da Cantoni, nelle scuole secondarie tedesche era presente l'insegnamento della religione, improntato all'esegesi libera del

Il contributo di Calò al Convegno di Firenze riguardò, soprattutto, l'organizzazione didattica dell'insegnamento filosofico nei tre anni di liceo: esso doveva essere affidato ad un solo insegnante, che non doveva occuparsi di altre discipline, nemmeno della storia, come sostenuto invece dal neoidealista Gentile. I primi due anni dovevano essere dedicati all'insegnamento delle cosiddette «discipline filosofiche»; esse, oltre a costituire uno dei primi strumenti di «ginnastica mentale», rappresentavano anche la migliore preparazione all'esercizio della vera e propria elaborazione filosofica, a cui dedicare l'ultimo anno di liceo. Calò era convinto del fatto che l'insegnamento della logica dovesse precedere quello della psicologia<sup>202</sup>, perché poteva così avvantaggiarsi del grado di sviluppo generale maturato dalla mente dell'allievo, così come dello studio della matematica ragionata e dell'algebra negli anni precedenti. In particolare, Calò riprendeva una concezione della logica come forma di «ginnastica mentale» e, per estensione, come base agli studi successivi di filosofia, per il suo contributo dal punto di vista formale (ma non «formalistico»)<sup>203</sup>.

Lo studio della psicologia, invece, avrebbe dovuto seguire quello della logica, poiché richiedeva un atteggiamento spirituale nuovo, legato all'esercizio dell'introspezione, come metodo e fine cui avrebbe condotto lo «studio delle funzioni dello spirito e delle loro leggi», secondo i canoni dello «spiritualismo realistico». Per questo motivo, la psicologia fisiologica sostenuta dai positivisti non sarebbe rientrata nel programma del liceo, per evitare due rischi: da un lato, quello di confondere psicologia e fisiologia; dall'altro, quello di introdurre il problema del rapporto fra mente e corpo, che avrebbe potuto ostacolare il corretto studio dei fenomeni psichici. Il triennio di filosofia del liceo

---

testo, secondo la dottrina protestante. In questo senso, esso faceva le veci di quello della filosofia. Nello specifico, Cantoni aveva rilevato il ruolo sostitutivo esercitato dall'insegnamento della religione nelle scuole tedesche nei confronti dell'insegnamento della morale. Non va poi dimenticato che tutti gli insegnanti secondari tedeschi, a prescindere dalla loro disciplina di insegnamento, dovevano aver studiato la filosofia (come richiesto dal concorso). Del resto, negli atenei tedeschi era concessa a tutti la facoltà di poter frequentare anche un corso di filosofia, per perfezionare la propria cultura generale (cfr. C. Cantoni, *Una polemica in Francia su l'insegnamento della filosofia nei licei*, in «Rivista italiana di filosofia», maggio-giugno 1895; A. Fouillée, *La France au point de vue moral*, Alcan, Paris 1900, in particolare i libri IV e V, dedicati al ruolo dell'educazione nell'opera di ricostruzione della “grande Francia” dopo la sconfitta di Sedan)

<sup>202</sup> Si veda anche quanto affermato da G. Calò nel saggio: *Riforme teoriche e riforme pratiche nel campo della pedagogia*, in Id., *Fatti e problemi del mondo educativo*, cit., pp. 27-63

<sup>203</sup> Il contributo dell'insegnamento della logica consisteva, per Calò, nell'approfondimento di tutti quegli aspetti legati all'analisi dei concetti e dei rapporti fra i concetti, all'analisi dei giudizi, dei rapporti fra giudizi e della trasformazione di questi, nonché all'analisi della meccanica del ragionamento. L'efficacia didattica della logica sarebbe stata incrementata, se fosse stata messa in connessione con lo studio della grammatica e della sintassi

si sarebbe concluso con l'insegnamento della morale, che doveva attenersi a quella che Calò definiva «psicologia morale» e doveva avvalersi di strumenti come gli elaborati scritti, per consentire ai giovani di riflettere su temi quali il dovere, il carattere, le passioni, gli ideali, ecc. Allo studio della morale doveva affiancarsi quello della «filosofia scientifica», «[...] dove specialmente deve esercitarsi l'abilità didattica dell'insegnante, che deve, più che pretendere di dare una soluzione, far comprendere ai suoi scolari la natura dei problemi, il loro significato, la loro importanza, ispirandosi al principio ch'egli deve coltivare in loro il senso filosofico»<sup>204</sup>.

L'intervento di Calò a favore della scuola media di cultura al *Convegno per la scuola classica di Firenze* non fu l'unico, anzi, aprì la strada allo sviluppo di una serie di riflessioni che lo avrebbero condotto a partecipare al VII Congresso nazionale FNISM, tenutosi a Firenze nel settembre 1909. Nel pieno del dibattito in attesa della relazione finale dei lavori della Commissione reale, il congresso si aprì in un'atmosfera di aperto contrasto con il governo giolittiano, nell'ambito di una critica alla generale decadenza morale della politica italiana. Fra i principali protagonisti di quel consesso vi furono Salvemini, Galletti, Lombardo Radice e Calò. Quest'ultimo intervenne nella sessione dedicata alla riforma della scuola di cultura, in cui presentarono le loro rispettive relazioni Salvemini e Galletti<sup>205</sup>, Nicoli e Nannei.

Nel corso del dibattito sull'ordinamento della scuola secondaria, si formarono tre grandi correnti, descritte da Luigi Ambrosoli<sup>206</sup> nei seguenti termini: *in primis*, la corrente di coloro che come Salvemini e Galletti si dichiararono a favore di una scuola media inferiore preparatoria non unica, perché suddivisa in un corso inferiore che avrebbe dato accesso al liceo classico, e in uno che avrebbe avuto sbocco nel liceo moderno. Un'altra corrente era quella rappresentata da De Gobbis, a favore della scuola media unica, per evitare scelte premature<sup>207</sup>, mentre all'opposto si collocò il fronte dei cosiddetti

---

<sup>204</sup> G. Calò e F. Tocco, *La filosofia*, in Società italiana per la diffusione e l'incoraggiamento degli studi classici, *Il convegno fiorentino per la Scuola classica, settembre 1905, cit.*, p. 106

<sup>205</sup> Il volume *La riforma della scuola media*, pubblicato da Salvemini e Galletti nel 1908, si avvale dei materiali e dei dati raccolti nel corso della loro attività come membri della Commissione Reale istituita dal ministro Bianchi

<sup>206</sup> L. Ambrosoli, *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media dalle origini al 1925*, La Nuova Italia, Firenze 1967, pp. 220-221

<sup>207</sup> De Gobbis e il suo gruppo non condivisero l'idea di costituire un liceo moderno o scientifico, ma sostennero la posizione di chi preferiva una riforma della sezione fisico-matematica dell'istituto tecnico

«classicisti intransigenti»<sup>208</sup> alla Vitelli, a favore della scuola classica come scuola di cultura classica unitaria. Luigi Ambrosoli ha rilevato l'«assenza di un comune denominatore ideologico» all'interno della FNISM, frutto della molteplicità di posizioni nel dibattito sull'opportunità o meno di istituire una scuola unica (con o senza latino) per la preparazione alla scuola classica, alla scuola moderna e alle sezioni professionali dell'istituto tecnico. Da fronte unitario quale avrebbe dovuto essere, la FNISM si presentò a Firenze come «un'accolta di cervelli lucidi e acuti, di menti elevate, di coscienze morali intemerate, [...] ove ciascuno portava con sé il bagaglio delle proprie idee, della propria formazione, della propria esperienza, della propria posizione nella scuola»<sup>209</sup>. Tra questi spiccò la posizione di Giovanni Calò, che a partire da una tesi favorevole ad una scuola di cultura classica unitaria si spostò verso una posizione intermedia fra quella dei «classicisti intransigenti» e quella di Salvemini e Galletti. Il primo ordine del giorno da lui presentato dichiarava che: «il Congresso, ritenendo che nessuna scuola preparatoria all'Università possa rispondere ai suoi fini, ed avere il carattere di scuola di cultura, se si tenga estranea allo spirito dell'antichità classica, rifiuta ogni forma di scuola media di secondo grado esclusivamente moderna e scientifica»<sup>210</sup>. La proposta di Calò venne bocciata con una larga maggioranza (90 voti contrari contro 23 favorevoli)<sup>211</sup>; è interessante rilevare come essa non coincidesse con la proposta di Nicola Festa, votata a maggioranza al *Convegno per la scuola classica di Firenze* (1905), ma si fosse ispirata alla cosiddetta «differenziazione dei percorsi formativi» approfondita da Calò nel corso dei suoi studi. Calò prospettò come possibile scenario quello di un ginnasio-liceo costituito da un corso inferiore quadriennale (con l'insegnamento del latino e un programma simile a quello del ginnasio), e da un corso superiore della durata di quattro o cinque anni, che si scindeva in due sezioni (l'una

---

<sup>208</sup> Tra i classicisti occorre fare un *distinguo* fra le tesi degli «intransigenti» e chi, su posizioni più «temperate», voleva concedere l'accesso all'università anche a chi aveva studiato il solo latino, presumibilmente all'interno di un liceo moderno

<sup>209</sup> L. Ambrosoli, *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media dalle origini al 1925*, cit., p. 222

<sup>210</sup> Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie, *Atti del Congresso nazionale degli insegnanti delle scuole medie, seconda giornata (26 settembre), seduta antimeridiana*, cit., p. 225

<sup>211</sup> «Il Congresso, ritenendo che nessuna scuola preparatoria all'Università possa rispondere ai suoi fini, ed avere il carattere di scuola di cultura, se si tenga estranea allo spirito dell'antichità classica, rifiuta ogni forma di scuola media di secondo grado esclusivamente moderna e scientifica». Questo era il testo dell'ordine del giorno presentato da Giovanni Calò in occasione del VII Congresso nazionale della FNISM. Gentile lo riportò e lo commentò nel saggio *Scuola unica e liceo moderno*, oggi in Id., *La nuova scuola media*, cit., pp. 109-125

prevalentemente letteraria e classica, l'altra prevalentemente scientifica)<sup>212</sup>. Nella prima sezione si sarebbero studiati il greco e il latino, con ampio spazio alle discipline letterarie e a un insegnamento migliore delle scienze fisico-matematiche e di quelle naturali. Nella seconda sezione, pur conservando l'insegnamento letterario con il latino, si sarebbe dato ampio svolgimento alle scienze moderne così come ad un'altra lingua straniera oltre al francese. Quest'ultima proposta illustrava, seppure *in nuce*, alcuni dei presupposti attorno ai quali sarebbe stato articolato il liceo scientifico gentiliano. Con il suo progetto, Calò riteneva possibile superare quella frammentazione formativa insita nell'ipotesi di riforma avanzata dalla Commissione Bianchi, basata sull'offerta di tre tipi diversi e distinti di liceo: classico, moderno (con latino e più lingue moderne) e scientifico (senza latino). In questo modo, per Calò si sarebbe continuato ad affermare il valore della scuola di cultura classica, l'unica in grado di fornire una cultura generale formativa. La soluzione prospettata da Calò, finalizzata al mantenimento di un'auspicata unitarietà di fondo pur nella differenziazione dei percorsi, superava quella posizione di «intransigenza» da lui sostenuta in occasione del *Congresso di Firenze per la scuola classica* ed apriva una nuova prospettiva di interconnessione fra insegnamento classico ed insegnamento scientifico<sup>213</sup>, a partire dal mantenimento dello studio del latino e della filosofia anche nel liceo a prevalenza scientifico-moderna. Per questo motivo, Calò si considerava più vicino alle proposte di Salvemini e Galletti, che come lui rifiutavano la scuola media unica sostenuta da Nicoli<sup>214</sup> e Nannei<sup>215</sup> e chiedevano l'istituzione di una

---

<sup>212</sup> Una proposta di biforcazione degli studi liceali in una sezione di tipo classico e in una di tipo scientifico era già stata avanzata da Francesco D'Ovidio in una lettera alla *Società Italiana per la diffusione degli studi classici*, pubblicata in «Atene e Roma», nn. 43-44, luglio-agosto 1902, pp. 628-630. La proposta di D'Ovidio non trovò riscontro in Pistelli, che la considerava totalmente opposta alla tesi della *Società italiana*, che propendeva per l'istituzione di scuole di tipologie le più svariate, ma tenute distinte, in maniera tale che solamente la scuola classica avrebbe continuato a dare accesso a tutte le facoltà universitarie

<sup>213</sup> In questo modo per Calò sarebbe stato possibile contrastare i «mali» della scuola classica, da lui descritti nei seguenti termini: «incoordinazione delle materie d'insegnamento, enciclopedismo pesante, mancanza d'anima e di colore vitale, metodi spesso meccanici e verbalisti [...]» (G. Calò, *Relazione*, in Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie, *Atti del Congresso nazionale degli insegnanti delle scuole medie, tema I. La riforma della scuola media. A) La scuola di cultura, cit.*, p. 7)

<sup>214</sup> Pierfrancesco Nicoli sostenne la causa della scuola media unica, giustificandola dal punto di vista pedagogico e da quello sociale. Era sua convinzione che «la scuola media ha per fine la cultura umana al di fuori di ogni preoccupazione utilitaria» (Id., *Relazione*, in Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie, *Atti del Congresso nazionale degli insegnanti delle scuole medie, tema I. La riforma della scuola media, cit.*, p. 56)

<sup>215</sup> Enrico Nannei si dichiarò a favore della scuola media unica, precisando che essa avrebbe dovuto preparare anche gli studenti interessati a frequentare le sezioni professionali dell'istituto tecnico (Id., *Relazione*, in Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie, *Atti del Congresso nazionale degli insegnanti delle scuole medie, tema I. La riforma della scuola media, cit.*, p. 80)

pluralità di scuole non di cultura, con una mozione presentata insieme a Lombardo Radice. «Una scuola media preparatoria per gli studi universitari deve compiere sino dai primi anni una funzione rigidamente selettiva, mentre la scuola media che prepara alla ragioneria, all'agrimensura e alle professioni analoghe deve avere diverse esigenze di cultura e presentare nel grado inferiore minori difficoltà»<sup>216</sup>. Pur confermando la separazione dei due canali formativi, quello di cultura e quello utilitario, Salvemini e Galletti fecero approvare anche una seconda mozione, non condivisa da Calò, relativa all'istituzione di una scuola di cultura moderna «senza latino e senza greco, a base di studi scientifici e di letterature moderne, la quale sostituisca l'attuale sezione fisico-matematica dell'istituto tecnico e la scuola tecnica in quanto preparatoria a questa sezione»<sup>217</sup>.

Dall'esterno del convegno, Giovanni Gentile<sup>218</sup> fece notare che il testo finale fatto approvare da Galletti e Salvemini riprendeva alcune idee dell'ordine del giorno di Calò bocciato nelle precedenti votazioni. In particolare, la prima versione del loro ordine del giorno dichiarava: «il Congresso fa voti: 1) che, per preparare agli studi universitari, oltre all'attuale liceo-ginnasio classico, sia creata una scuola moderna senza latino e senza greco, a base di studi scientifici e di letterature moderne, la quale sostituisca l'attuale Sezione fisico-matematica dell'Istituto tecnico e la scuola tecnica, in quanto prepara a questa sezione; 2) che la scuola moderna abbia pari durata che l'attuale liceo-ginnasio e pari diritti per l'ammissione alle facoltà universitarie»<sup>219</sup>. La seconda

---

<sup>216</sup> Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie, *Atti del Congresso nazionale degli insegnanti delle scuole medie, tema I. La riforma della scuola media, cit.*, p. 309. Era convinzione dei firmatari di tale ordine del giorno che una scuola post-elementare preparatoria unica avrebbe dovuto o rendere più ardui gli studi per i giovani intenzionati a proseguire nelle sezioni professionali dell'istituto tecnico, o facilitare gli studi per i ragazzi destinati alle scuole di cultura, facendo così dipendere l'accesso agli studi universitari dalle potenzialità economiche dei frequentatori

<sup>217</sup> Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie, *Atti del Congresso nazionale degli insegnanti delle scuole medie, tema I. La riforma della scuola media, cit.*, p. 315

<sup>218</sup> Gentile commentò i risultati del Congresso sulle pagine della «Voce», allo scopo di dimostrare come esso avesse rappresentato un'occasione di «purificazione dello spirito professorale» e una svolta nel passaggio della FNISM da associazione di categoria a vera e propria associazione pedagogica, finalizzata al rinnovamento della coscienza sociale dell'insegnante. In particolare, egli mise in evidenza il fatto che gli interrogativi di fondo del dibattito riguardavano istanze di carattere antropologico: «che cos'è l'uomo moderno? Cosa deve essere? E come può farsi quello che egli dev'essere?». Le critiche di Gentile alla proposta della Commissione Bianchi a favore della scuola media unica erano di triplice natura: innanzitutto, la scuola media unica avrebbe portato a sistema le cause dell'attuale disordine della scuola secondaria (l'«eterogeneità delle genti»); per ovviare al problema della «zavorra», bisognava istituire un maggior numero di scuole di carattere pratico ed utilitario; era discutibile la soluzione prospettata da Calò, di una scuola media «ibrida»

<sup>219</sup> Cfr. Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie, *Atti del Congresso nazionale degli insegnanti delle scuole medie, seconda giornata (26 settembre), seduta antimeridiana, cit.*, p. 226

versione, approvata in maniera definitiva, presentava invece alcune modifiche, come è possibile evincere dal testo: «Il Congresso afferma la necessità che agli studi universitari, oltretutto dall'attuale liceo-ginnasio classico, si pervenga da una scuola che, almeno nel grado inferiore sia senza latino e senza greco e a base di studi scientifici e moderni, e ritiene che come grado superiore della scuola moderna possa servire, opportunamente riformata, la sezione fisico-matematica, costituita con un sistema organico di insegnamenti perfettamente distinti da quelli delle sezioni professionali»<sup>220</sup>. Ne derivava, per Gentile, che la maggioranza dei convenuti a Firenze aveva preferito adottare una posizione intermedia, simile a quella proposta da Calò, piuttosto che optare per un'opzione più netta, come quella di istituire una scuola media d'indirizzo scientifico e moderno, con insegnamenti di lingue straniere a carattere umanistico, distinta fin dall'inizio dalla scuola media classica e in tutto pareggiata giuridicamente a questa come percorso in preparazione agli studi universitari.

Secondo Gentile, in questa manovra era evidente il tentativo di evitare i difetti di «ibridismo» e di «sovraccarico» del progetto Salvemini-Galletti, che lo avrebbero fatto naufragare; «il Congresso non era preparato a risolvere, sia pure con un colpo di maggioranza, la difficile questione»<sup>221</sup>, ma finì per adottare una soluzione che, in quanto frutto di una transazione fra classicismo e modernismo, era anch'essa di per sé insostenibile. «La logica della parte trionfatrice [...] nel Congresso, menava [...] al rigido modernismo del nuovo liceo da crearsi in concorrenza col liceo classico; e l'esigenza classicista, che fu propugnata con vigore nel Congresso stesso, pare sia stata per i sostenitori del liceo moderno una specie di camicia di Nesso, che ha finito per ammazzare la logica della parte vittoriosa»<sup>222</sup>. Non era stato così possibile giungere all'approvazione di un nuovo sistema scolastico, basato su due scuole di cultura distinte, una esclusivamente classica e una esclusivamente moderna. Del resto, sottolineava Gentile, essendo l'umanesimo unico quanto è unico l'uomo, la scuola umanistica non avrebbe potuto essere che unitaria. Si spiega così perché la tanto caldeggiata scuola media moderna avrebbe finito per essere una scuola «modernamente classica», come quella auspicata da Calò, dato che non esistono due forme di classicità. Del tutto scontata fu, invece, la sconfitta della scuola media unica, poiché essa non avrebbe fatto

---

<sup>220</sup> *Ivi*, p. 227

<sup>221</sup> G. Gentile, *Scuola unica e liceo moderno*, in *Id.*, *La nuova scuola media*, *cit.*, p. 114

<sup>222</sup> *Ibidem*

altro che organizzare a sistema la causa principale di disordine nella scuola classica, cioè il sovraffollamento e l'eccessiva varietà della popolazione scolastica. Essa avrebbe rischiato di far aumentare, anziché diminuire, il problema della «zavorra»<sup>223</sup>, proprio perché si sarebbe presentata costitutivamente come un' «istituzione ibrida e funesta». Per rimediare al sovraffollamento della scuola secondaria, rimaneva come unica soluzione, condivisa da Gentile, Calò, Salvemini, Galletti e Lombardo Radice, quella di mantenere il carattere elitario<sup>224</sup> della scuola classica, cercando di «[...] attirare il maggior numero [di studenti] alle scuole, che si vengono ogni giorno creando, commerciali, industriali, professionali, agrarie e tecniche, in generale, d'ogni sorta»<sup>225</sup>. Non era sulla stessa lunghezza d'onda di Gentile il classicista Terzaghi<sup>226</sup>, membro della *Società italiana per la difesa degli studi classici*, secondo il quale nella tesi di Calò vi era un'assurdità, dovuta alla negazione dell'accesso all'Università agli studenti provenienti dall'Istituto Tecnico, quando l'esperienza della vecchia sezione fisico-matematica aveva dimostrato che si poteva diventare buoni ingegneri senza aver per forza di cose studiato greco e latino<sup>227</sup>. Terzaghi preferiva, quindi, asserire la necessità

---

<sup>223</sup> Per Gentile, se si fosse voluto costituire, come nella tesi approvata dal Congresso, un liceo moderno, o esso sarebbe stato una scuola di educazione disinteressata ed idealmente superiore come il liceo classico, oppure sarebbe fallito, ritornando così alla situazione di «monopolio classico» senza risolvere il problema della «zavorra»

<sup>224</sup> Si veda quanto espresso da Gentile a proposito della natura aristocratica degli studi secondari classici, riservati a «quei pochi, cui l'ingegno destina di fatto, o il censo e l'affetto delle famiglie pretendono destinare al culto dé più alti ideali umani» (cfr. G. Gentile, *L'unità della scuola secondaria e la libertà degli studi*, in Id., *La nuova scuola media*, cit., p. 24)

<sup>225</sup> G. Gentile, *Scuola unica e liceo moderno*, in Id., *La nuova scuola media*, cit., p. 117

<sup>226</sup> N. Terzaghi, *Il VII Congresso fiorentino della Federazione Insegnanti e la scuola classica*, in «Atene e Roma», n. 128-130, a. XII, settembre-ottobre 1909, pp. 291-298

<sup>227</sup> Lo stesso commento ripeteva Terzaghi, allievo di Vitelli, riguardo alla proposta di aprire in maniera indiscriminata le porte di tutte le facoltà universitarie agli studenti provenienti dal nuovo liceo moderno; anche in questo caso, l'esperienza avrebbe confermato che chi non avesse acquisito solide basi in greco e in latino non si sarebbe iscritto alla facoltà letterarie. Ne consegue che la tesi sostenuta da Calò andava considerata «sorpasata nel tempo e nella coscienza dei classicisti più illuminati». Una possibile contraddizione insita nella soluzione avanzata da Calò venne messa in evidenza anche da un altro allievo di Vitelli, Diego Garoglio, partendo dal presupposto che la scuola moderna era nata dalla constatazione che si poteva giungere ad una medesima meta attraverso due strade differenti. Si tratta di un'istanza che, in un certo qual modo, era presente nel concetto di «differenziazione» dell'offerta formativa all'interno della scuola classica, sostenuta da Calò. Essa, però, venne letta da Garoglio come «[...] prova della debolezza della tesi sostenuta dal Calò [dimostrata dalle] mezze concessioni che egli stesso ha dovuto fare verso la fine del suo discorso. Egli ha concluso con la possibilità di dimezzare questo liceo classico, ma non si è accorto che, in questo modo, viene a troncarsi la base della sua concezione, perché io potevo ancora concepire il pensiero romano attraverso il pensiero greco, non posso concepire il pensiero romano, per sé stante, avulso dalla vita greca, ricca di pensiero e di sentimento artistico». (cfr. Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie, *Atti del Congresso nazionale degli insegnanti delle scuole medie, seconda giornata (26 settembre), seduta pomeridiana*, cit., p. 208)



di istituire più scuole di cultura con sbocco universitario, non rendendosi conto che esse avrebbero alla fin fine ricalcato il modello della scuola di cultura unitaria classica.

#### **4.7 Dopo la Relazione della Commissione Reale e gli anni del ministero Credaro**

Pochi mesi dopo il congresso FNISM di Firenze, la Commissione Reale presentò i risultati del proprio lavoro sulla riforma della scuola media con la pubblicazione di una *Relazione finale*<sup>228</sup>, in cui venne delineato un quadro differente rispetto alle ipotesi iniziali, confermando lo *status quo ante*, nonostante le istanze discusse nei dibattiti pubblici di quegli anni. La tesi a favore della scuola media unica inferiore era venuta meno, sostituita dal progetto di tre scuole di primo grado: ginnasiale, tecnica e complementare (postelementare), che riprendeva a grandi linee la proposta di Alfredo Piazzì. L'istruzione media superiore era ripartita nei licei (classici, a cui si affiancavano quelli scientifici e quelli moderni), istituti tecnici e scuole normali (non più considerate parte dell'ordine elementare secondo il titolo V della legge Casati)<sup>229</sup>.

Calò considerò la *Relazione finale* della Commissione Bianchi una «pubblicazione inutile e direi quasi moralmente, oltreché materialmente, dannosa»<sup>230</sup>. Egli criticò, soprattutto, la proposta di una «scuola unica a scartamento ridotto», come base preparatoria alle scuole di cultura che davano accesso all'Università. A dire di Calò, questo tipo di scuola non serviva né a scoprire e realizzare le attitudini di ciascun allievo

---

<sup>228</sup> Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, Commissione reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia, *Relazione*, 2 voll., Tipografia Ditta Ludovico Cecchini, Roma 1909. La commissione reale di riforma della scuola media, insediata nel 1905 con il ministro Bianchi, aveva presentato nel luglio 1906 uno schema generale riferito alle scuole di cultura, organizzate in una scuola media unica nel corso inferiore, che si divideva in tre rami nel corso superiore, corrispondenti, rispettivamente, al liceo classico, al liceo moderno o misto con il solo latino e al liceo scientifico (senza greco e latino, ma con le lingue moderne). Nella relazione finale dei lavori della commissione, resa nota nel dicembre 1909, venne meno l'ipotesi di una scuola media inferiore, a favore di tre tipologie di scuole medie del grado inferiore; solamente il ginnasio triennale consentiva l'accesso a uno dei tre licei (classico, moderno e scientifico)

<sup>229</sup> Secondo Giovanni Calò, la commissione reale per la riforma della scuola media aveva ripreso la proposta di scuola media tripartita avanzata a suo tempo da Alfredo Piazzì; una concezione di scuola media molteplice, del resto, era stata fatta propria anche dalla maggioranza dei classicisti riuniti al convegno di Firenze del 1905, come dimostrato dall'approvazione dell'ordine del giorno Festa. Cfr. Società italiana per la diffusione e l'incoraggiamento degli studi classici, *Il convegno fiorentino per la scuola classica, cit.*, p. 8

<sup>230</sup> G. Calò, *La relazione della Commissione reale per la riforma della Scuola media*, in «Atene e Roma», n. 183-184, a. XIII, 1909, ripubblicato poi in Id., *Fatti e problemi del mondo educativo, cit.*, pp. 223-229, qui citato. Riguardo alle risposte degli insegnanti medi al questionario diffuso dalla Commissione reale, Calò era convinto che esse andavano ritenute superate, per via dei cambiamenti occorsi, nel frattempo, nella coscienza pedagogica della maggior parte degli insegnanti, grazie all'attività informativa di soggetti come la FNISM

per il venir meno del primato riconosciuto all'insegnamento classico, né tantomeno a favorire la maturazione delle menti a partire da un patrimonio culturale comune ai vari tipi di scuola. In altre parole, la scuola unica non poteva risolvere la questione dello sviluppo delle attitudini e delle funzioni mentali in preparazione alle varie tipologie di scuola di cultura di secondo grado, poiché non teneva conto del fatto che «il problema dell'educazione mentale è la tecnica degli sforzi, non l'eliminazione delle difficoltà»<sup>231</sup>. Alla proposta di un liceo triplice, Calò contrapponeva, di nuovo, quella di un liceo articolato internamente in una sezione prettamente classica e in una scientifico-moderna, ove in ogni caso continuasse a permanere l'elemento classico, in quanto elemento essenziale di ogni cultura e prospettiva unitaria di fondo, non reperibile nella *Relazione* della Commissione reale, ove si dichiarava che «[...] alla scuola di cultura non deve mancare anche un valore economico e un carattere utilitario»<sup>232</sup>. Riguardo alle altre innovazioni riferite dalla Commissione nell'ambito degli ordinamenti dell'istruzione tecnica e dei programmi di insegnamento, Calò sottolineava il loro ritardo rispetto all'«opinione pubblica degli insegnanti e dei studiosi», che nel corso di quegli anni era andata maturando lungo un crinale differente, grazie anche ai dibattiti favoriti da movimenti associativi come la FNISM.

Pochi giorni dopo la pubblicazione della *Relazione* della Commissione Reale Bianchi avvenne un cambio di guardia nella politica italiana di inizio '900: l'11 dicembre 1909 il governo Giolitti, costretto alle dimissioni perché sconfitto dal voto parlamentare sulla riforma tributaria, cedette il passo allo «storico antagonista» Sidney Sonnino. La Minerva ebbe come nuova guida l'avvocato torinese Edoardo Daneo, di cui va ricordato il progetto, poi attuato dal successore Luigi Credaro, di avocare le scuole elementari allo Stato attraverso i Consigli scolastici provinciali, e di elevare l'obbligo scolastico a 12 anni d'età, come sarebbe stato poi sancito dalla L. 487 del 4 giugno 1911 (nota come «legge Daneo-Credaro»). Il governo Sonnino durò pochi mesi: fu a sua volta sconfitto dal voto parlamentare il 31 marzo 1910, e fu sostituito dal dicastero Luzzatti, sotto l'ala protettiva di Giolitti. Alla Minerva venne chiamato il radicale Luigi Credaro<sup>233</sup>, docente

---

<sup>231</sup> G. Calò, *La relazione della Commissione reale per la riforma della Scuola media*, in Id., *Fatti e problemi del mondo educativo*, cit., p. 225

<sup>232</sup> *Ivi*, p. 227

<sup>233</sup> In concomitanza della nomina a ministro di Luigi Credaro, la FNISM istituì una propria *Commissione federale per la riforma della scuola*, secondo quanto deliberato al già ricordato Congresso di Firenze. La Commissione era stata composta cercando di rappresentare diversi orientamenti politici e pedagogici: vi

di Pedagogia alla Regia Università di Roma e allievo di Carlo Cantoni. Riconfermato anche dal successivo governo di centro-sinistra guidato di nuovo da Giolitti, il pedagogista valtellinese rimase in carica come Ministro della Pubblica Istruzione dal 21 gennaio 1911 fino al 19 marzo 1914. Oltre a portare in porto il già ricordato progetto Daneo sull'avocazione statale delle scuole elementari, i ministeri Credaro si caratterizzarono per l'assunzione di provvedimenti nell'ambito dell'istruzione prescolastica, con la promozione di Giardini e Asili d'Infanzia da parte degli istituendi Patronati scolastici (L. 487 del 4 giugno 1911), e, soprattutto, nell'ambito dell'istruzione secondaria, con l'istituzione di sezioni di ginnasi superiori e di licei moderni<sup>234</sup> (L. 860 del 21 luglio 1911). Sul fronte dell'istruzione normale, con la L. 861 del 21 luglio 1911 Credaro chiese l'apertura di Corsi magistrali in comuni sede di Ginnasio isolato e privi di Scuola normale, in ottemperanza a quanto stabilito dal titolo IV della L. 487/1911, per favorire la crescita del numero di insegnanti elementari (allora in momentaneo calo) e contribuire, così, allo sfollamento della scuola classica<sup>235</sup>.

La già ricordata istituzione di sezioni di ginnasi superiori e di licei moderni<sup>236</sup> consentì a Credaro<sup>237</sup> di ottemperare alla necessità sottolineata nel monito espresso da Girolamo Vitelli nel 1908, all'interno della prefazione a *La riforma della scuola media* di Salvemini e Galletti. «Assurda cosa sarebbe metter sossopra tutte o molte delle nostre

---

fecero parte Francesco De Gobbis, Alfredo Galletti, Giovanni Calò, Vincenzo Marchesani ed Emilio Tegli. Luigi Ambrosoli ha sottolineato la presenza di Calò nella commissione, adducendo una duplice motivazione: l'appartenenza al Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze e l'interesse per «metodologie e problematiche d'avanguardia» (cfr. L. Ambrosoli, *La FNISM dalle origini al 1925*, cit., pp. 232-233)

<sup>234</sup> L'istituzione dei ginnasi superiori e dei licei moderni aveva riguardato solamente nove città, in cui esistevano più licei, secondo quanto auspicato da Baccelli. Il piano di studi del liceo moderno prevedeva l'insegnamento dell'italiano, della storia e del latino secondo un orario ridotto rispetto a quello del liceo classico, a cui si aggiungevano due lingue moderne (il francese limitatamente alla classe prima e una seconda lingua, scelta fra tedesco e inglese, al posto del greco del liceo classico), la matematica e la fisica, la chimica, la filosofia (con complementi di diritto ed economia), la geografia fisica e astronomica, il disegno, le esercitazioni di laboratorio (per fisica e chimica) e l'educazione fisica

<sup>235</sup> Secondo una posizione condivisa dai liberali conservatori come Sidney Sonnino e Benedetto Croce

<sup>236</sup> «Coll'anno scolastico 1911-1912 si apriranno le sole quarte classi di ginnasi (prima classe della sezione moderna) e in non più di nove sedi che saranno scelte dopo avere sentito il parere della Giunta municipale (che rappresenta le famiglie) e della Giunta provinciale per le scuole medie (che esprime il pensiero dei tecnici). Nel 1912-13 saranno aperte anche le quinte classi dei ginnasi superiori moderni; nel 1913-14 le prime dei licei moderni, e così di seguito» (art. 13 L. 860/1911). Il ministro Guido Baccelli aveva previsto, per l'anno scolastico 1898-1899, l'istituzione di un liceo moderno o riformato nelle maggiori città italiane, già provviste di più di un liceo. Gli insegnamenti letterari (italiano, latino, greco e storia) continuavano a mantenere il medesimo quadro orario e i relativi programmi, mentre le ore delle materie scientifiche e della filosofia venivano ridotte, per introdurre gli insegnamenti del francese e del tedesco. La sperimentazione si conclude dopo un anno, con il cambio di guardia alla Minerva (Baccelli venne, infatti, sostituito da Nicolò Gallo)

<sup>237</sup> Cfr. L. Credaro, *Liceo moderno o scientifico*, in «Nuova Antologia», vol. 310, a. LVIII, 16 ottobre 1923, pp. 289-304

scuole, anche se si fosse sicuri della superlativa bontà delle riforme che per avventura si proponessero [...] Date le condizioni presenti delle scuole italiane, ogni riforma su vasta scala presuppone la possibilità di spese senza confronto maggiori delle attuali [...] E persistendo così misere condizioni, proporre riforme organiche a breve scadenza sia pure per “irrobustire il classicismo” e per far dotti a un tratto milioni di Italiani, è per lo meno fatica vana: è delitto, ove sia pronto qualche ministro a tradurle, legalmente o illegalmente, in atto»<sup>238</sup>. L’iniziativa adottata da Credaro e il contestuale abbandono di progetti di riforma organica alimentarono il dibattito sulla riforma della scuola media di nuovi spunti e provocarono, in Calò, una parziale revisione della sua posizione originaria<sup>239</sup>. Calò si era reso conto che non era più l’epoca degli «esclusivismi intransigenti»; del resto, «gli stessi classicisti non intendono più che il mondo classico sia la norma su cui si modelli la nostra cultura e la nostra civiltà»<sup>240</sup>. Per suffragare questa sua affermazione, Calò sottolineava la differenza<sup>241</sup> fra quanto realizzato da Credaro e quanto formulato anni addietro dal ministro Baccelli, con la sperimentazione, poi fallita, dei «licei classici rammodernati» (1898). Egli riteneva positiva l’iniziativa di Credaro, convinto del fatto che ormai non si potesse contravvenire alla necessità di istituire una scuola di cultura che venisse incontro alle esigenze espresse dalla società dell’epoca, pur non facendo venir meno il proprio apprezzamento per la scuola classica<sup>242</sup>. Nello specifico, la sua posizione coincideva con quella dei neoherbartiani come Piazzi, nel momento in cui dichiarava che l’istituzione di una scuola di cultura moderna e scientifica, accanto alla pre-esistente scuola classica, rispondeva a «criteri di ordine psicologico-pedagogico», ovvero al riconoscimento, già negli studenti quindicenni, di particolari attitudini e tendenze ad un certo tipo di studi piuttosto che ad

<sup>238</sup> G. Vitelli, prefazione a A. Galletti, G. Salvemini, *La riforma della scuola media* [1908], in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, cit., p. 271

<sup>239</sup> Cfr. G. Calò, *Il liceo moderno, l’insegnamento classico e la filosofia*, in «Cultura filosofica», cit., pp. 59-96 (pubblicato anche come estratto, Collini e Concetti, Firenze 1914), poi in Id., *Il problema della coeducazione e altri studi pedagogici*, Società editrice Dante Alighieri, Milano-Roma-Napoli 1914, pp. 177-239, qui citato

<sup>240</sup> G. Calò, *Il liceo moderno, l’insegnamento classico e la filosofia*, in Id., *Il problema della coeducazione e altri studi pedagogici*, cit., p. 184

<sup>241</sup> A tal proposito, Calò apprezzava quanto sostenuto dall’Armani nel saggio *Il Liceo-Ginnasio moderno*, in «Rivista d’Italia», novembre 1913, pp. 642 e segg. Non era, invece, del parere del «troppo indulgente» Arrigo Solmi, che nell’articolo intitolato *Liceo classico e Liceo moderno* (in «Nuova Antologia», vol. 253, a. IXL, 1° gennaio 1914, pp. 80-93) trovava simili la riforma Baccelli e quella Credaro

<sup>242</sup> Si veda, per esempio, quanto espresso in Francia dal Marion: «Comme on sent au vif aujourd’hui l’inconvénient des lycées trop vastes et trop peuplés, quel mode de dédoublement serai plus indiqué que celui qui consiste à faire, aux moins dans les villes comportant plusieurs lycées, des lycées de types distincts?» (H. Marion, *L’éducation dans l’université*, Colin, Paris s.d., p. 70)

un altro. Tale scuola doveva, però, continuare a mantenere il carattere peculiare della scuola di cultura, cioè promuovere una cultura generale formativa, basata su studi disinteressati e dall'alta valenza educativa, senza lasciare adito ad alcuna forma di utilitarismo.

«Il nostro tempo è posto necessariamente di fronte al problema di conciliare anche nella scuola elementi e tipi di cultura diversi»<sup>243</sup>: a partire da questa dichiarazione, Calò declinava in termini didattici il discorso di politica culturale soggiacente alla questione della scuola media. Così come aveva già avanzato la proposta di una differenziazione all'interno della scuola classica in occasione del VII Congresso nazionale FNISM (1909), ora Calò riprendeva tale posizione specificandola ulteriormente. Sulla scorta della constatazione che la riforma Credaro comportava solamente ristretti mutamenti quantitativi negli insegnamenti comuni al liceo classico e al nuovo liceo moderno, Calò sottolineava l'importanza del fatto che Credaro fosse riuscito a difendere il «principio dell'indissolubilità dell'elemento classico da ogni cultura generale», rinvenibile nel mantenimento di un equilibrio fra «i due nuclei didattici essenziali a ogni scuola di cultura», ovvero quello storico-letterario e quello scientifico. A partire da una mera comparazione del quadro orario del liceo moderno italiano e del ginnasio reale (*Realgymnasium*) tedesco, Calò faceva notare che nel primo il rapporto fra discipline dell'ambito storico-letterario e discipline scientifiche era più alto che nel secondo, a dimostrazione del suo carattere di istituto intermedio, di natura conciliativa, più vicino alla scuola umanistica che a quella scientifico-realistica. In questa sua osservazione, Calò sposava la tesi di Federico Paulsen<sup>244</sup>, secondo il quale ogni scuola che non fosse

---

<sup>243</sup> G. Calò, *Il liceo moderno, l'insegnamento classico e la filosofia*, in Id., *Il problema della coeducazione e altri studi pedagogici*, cit., p. 183

<sup>244</sup> Friedrich Paulsen (1846-1908) era libero docente di Filosofia all'Università di Berlino dal 1875, e docente di Pedagogia dal 1877. Nella prima edizione della sua *Storia dell'istruzione superiore nelle scuole e nelle università tedesche* (1889), Paulsen espresse il suo rifiuto nei confronti della supremazia dell'ideale educativo classico-umanistico, sostenendo che accanto al ginnasio (incentrato sull'umanesimo classico) dovesse sorgere un ginnasio moderno. Si tratta di idee che incontrarono il consenso della maggioranza nella Conferenza della scuola tedesca del 1900, che accanto al ginnasio chiese l'istituzione del *Realgymnasium* (liceo scientifico) e della *Oberrealschule* (scuola reale, tecnica, superiore). In quegli stessi anni, Paulsen espresse il suo favore nei confronti della connessione fra scuola elementare e scuola professionale (*Berufsschule*), della creazione di scuole complementari (*Fortbildungsschulen*) e dell'introduzione del lavoro manuale nell'insegnamento. Fra i suoi fronti di impegno vi erano anche quelli relativi all'educazione degli adulti, alle università popolari e alle biblioteche popolari. «Paulsen si batte contro la divisione classista (*ständische*) degli strati sociali, conseguenza diretta della cultura classica-umanistica, e vuole, da autentico educatore popolare, che tutto il popolo sia all'altezza del tempo in cui vive, eliminando così il contrasto della “classe dei possidenti e degli istruiti” e della “classe dei

professionale o speciale doveva offrire una cultura generale, in quanto istituto di istruzione umanistica (*humanistic Bildungsanstalt*). In tale categoria rientrava anche il liceo moderno di Credaro, perché si presentava come una scuola media che, «pur orientando lo spirito tra gl'ideali e i bisogni della vita moderna, aveva però soprattutto di mira la formazione disinteressata dell'uomo e la sua cultura veramente umana»<sup>245</sup>. In particolare, la decisione di Credaro di mantenere l'insegnamento del latino nella scuola moderna rispondeva all'esigenza di «far gustare i frutti a tutte le classi e a tutte le scuole», secondo quella concezione che vedeva negli studi classici un elemento vivificatore di tutta la cultura nazionale e della coscienza contemporanea<sup>246</sup>.

Per discutere le novità introdotte dal provvedimento Credaro a livello ordinamentale e didattico, Calò affrontò la questione della maggiore «libertà didattica» riconosciuta agli insegnanti, da intendersi come il venir meno di una concezione «normalistica» del metodo di insegnamento. Le riflessioni elaborate da Calò, quasi contemporanee a quelle di Gentile sul «metodo vivo»<sup>247</sup>, pur da una prospettiva culturale e filosofica differente, sottolineavano la non esistenza del «metodo» in assoluto<sup>248</sup>, e la pericolosità di una mera applicazione dei programmi di insegnamento. Tali istanze, argomentate alla luce di una scienza pedagogica non prescrittiva<sup>249</sup>, chiamavano in gioco la centralità dell'insegnante in quanto garante di quell'unità spirituale che avrebbe dovuto caratterizzare ogni scuola. «[...] La scuola media ha soprattutto bisogno di codesta

---

poveri e non istruiti»». Fra i suoi scolari vi furono Ferdinand Tönnies ed Eduard Spranger (cfr. *Paulsen Friedrich*, in *Enciclopedia pedagogica*, vol. V, cit., pp. 8835-8838)

<sup>245</sup> G. Calò, *Il liceo moderno, l'insegnamento classico e la filosofia*, in Id., *Il problema della coeducazione e altri studi pedagogici*, cit., p. 197

<sup>246</sup> Calò citava: A. Matthias, *Das griechische und römische Altertum*, in Id., *Erlebtes und Zukunftsfragen aus Schulverwaltung, Unterricht und Erziehung*, Weidmann, Berlin 1913, p. 246

<sup>247</sup> Cfr. G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, cit., pp. 164-168

<sup>248</sup> Calò era preoccupato del rischio di una deriva del rigore della disciplina mentale e della severità degli studi causata dall'accento messo sulla «forma facile e piacevole dell'insegnamento», come dichiarato nelle istruzioni Credaro. Nel contempo, Calò non era d'accordo con la priorità accordata da Credaro al metodo induttivo, nel momento in cui essa si fosse trasformata nella tentazione di modellare l'insegnamento umanistico sull'esempio di quello realistico. Nonostante questo rilievo, Calò non fece a meno di apprezzare l'introduzione di un insegnamento scientifico a carattere sperimentale, condotto secondo un metodo attivo, quale strumento di educazione e di sviluppo di una mentalità scientifica. Sulla questione dell'importanza del metodo deduttivo, Calò riprendeva il pensiero del neoherbartiano Charles De Garmo, di cui citava il volume: *Principles of secondary education*, Macmillan, New-York 1908

<sup>249</sup> «La scienza pedagogica, anche per chi crede nell'esistenza di questa, come crede chi scrive, anche per chi crede, cioè, che esistano leggi del metodo, non dà e non può dare norme tassative e infallibili per la soluzione di problemi pratici quali sono quelli relativi ai programmi e ai metodi d'insegnamento in un determinato istituto [...]» (cfr. G. Calò, *Il liceo moderno, l'insegnamento classico e la filosofia*, in Id., *Il problema della coeducazione e altri studi pedagogici*, cit., p. 201). Tali parole sembrano anticipare quanto esposto da John Dewey in *The sources of a science of education*, Liverigh, New York 1929

libertà, poiché nulla soffre del *regolamentarismo* (mi si passi la parola) pedantesco e dell'uniformità e della fissità degli schemi legislativi e burocratici quanto la scuola di cultura, che deve essere scuola di umanità, cioè di libertà spirituale [...]»<sup>250</sup>. A tali precisazioni Calò riallacciava anche il problema della formazione degli insegnanti medi, discutendo del fatto che «lo stato di *minorità* didattica degl'insegnanti di fronte alla legge scolastica dipende soltanto dalla presunzione della loro incapacità a fare da sé la loro scuola»<sup>251</sup>. Una maggiore attenzione alla loro preparazione scientifica, nonché alla maturazione di una coscienza pedagogica vera e propria, secondo quanto auspicato anche da Credaro, avrebbe contribuito a superare i rischi del «regolamentarismo» e a favorire una maggiore unità dello spirito umano negli studi secondari. Quest'ultima sarebbe stata garantita, a dire di Calò, dal principio herbartiano della coordinazione degli studi<sup>252</sup>, che avrebbe rappresentato il cardine dell'organizzazione didattica dell'insegnamento in ogni scuola di cultura. Erano le stesse esigenze didattiche a richiedere una maggiore unificazione degli insegnamenti, intesa come «coordinazione» volta al raggiungimento di quell'armonia e di quella fusione fra cultura classica, cultura moderna e cultura scientifica, necessarie per la promozione dell'unità spirituale dell'educando. Nella scuola media di cultura si aveva a che fare con un «sapere relativamente differenziato in branche diverse», e, nel contempo, con la necessità di evitare raccostamenti e coordinazioni artificiose fra le varie discipline<sup>253</sup>. Per questo motivo, Calò non era d'accordo con l'esigenza di concentrare i contenuti attorno ad una determinata disciplina. La coordinazione<sup>254</sup>, per Calò, andava compiuta «[...] in tutte le direzioni possibili e intorno ai nuclei fondamentali, così da creare quello che Herbart definiva metodo, cioè la capacità di passare dall'una all'altra delle varie masse o costellazioni di rappresentazioni che costituiscono la nostra cultura»<sup>255</sup>. La concentrazione auspicata, se non era possibile raggiungerla sul piano dei mezzi e dei

---

<sup>250</sup> G. Calò, *Il liceo moderno, l'insegnamento classico e la filosofia*, in Id., *Il problema della coeducazione e altri studi pedagogici*, cit., p. 202

<sup>251</sup> *Ibidem*

<sup>252</sup> Si rimanda, a tal proposito, alla risposta formulata da Calò al Referendum promosso da Torchia nel giornale «Vigilia», successivamente raccolte in Torchia, *Pensieri e proposte sulla Scuola Media*, Società Dante Alighieri, Roma 1911

<sup>253</sup> Cfr. V. F. Collard, *Méthodologie de l'enseignement moyen*, II ediz., Castaigne, Bruxelles, 1911, p. 1 e p. 17

<sup>254</sup> Calò riprese la differenza fra coordinazione e concentrazione da: O. Wilmann, *Didaktik als Bildungslehre*, III Aufl., Braunschweig, 1903, vol. II, p. 221

<sup>255</sup> G. Calò, *Il liceo moderno, l'insegnamento classico e la filosofia*, in Id., *Il problema della coeducazione e altri studi pedagogici*, cit., p. 211

metodi didattici, poteva essere però promossa sul piano dei fini, volti alla formazione di una personalità etica e alla promozione di una riflessione sui problemi di ordine universale, ove la cultura diveniva coscienza dei doveri e «culto degli ideali umani». Tale precisazione era ricompresa all'interno di una concezione di scuola che «pone l'uomo al centro di tutto e tutto riferendo all'uomo e ai fini della vita spirituale», grazie all'azione esercitata dalla filosofia<sup>256</sup>, come coronamento di tutti gli insegnamenti di una scuola con intenti formativi<sup>257</sup>. Nella riforma Credaro quest'ultima istanza era presente per Calò solo a metà e non come principio informatore, se non nel momento in cui ci si appellava all'ideale etico-patriottico come centro attorno al quale avrebbero dovuto ruotare tutti gli insegnamenti.

#### **4.8 Dal dibattito sulla scuola media all'elaborazione di una propria prospettiva pedagogica: l'«Educazione degli educatori»**

Grazie alla sua formazione iniziale presso la scuola filosofica di De Sarlo e alla partecipazione al dibattito sulla riforma della scuola media, Giovanni Calò si presentava nel panorama pedagogico italiano dei primi anni Dieci come uno studioso vicino alla cosiddetta «terza via», cioè a una posizione alternativa sia al positivismo in crisi sia al neoidealismo in ascesa<sup>258</sup>. Egli condivideva alcuni aspetti<sup>259</sup> del pensiero di Giovanni Vidari, allievo di Cantoni a Pavia, come il passaggio dall'etica alla pedagogia lungo una linea di continuità con le tesi elaborate a livello filosofico e la riflessione sul tema dell'individualismo etico nel XIX secolo, con cui entrambi vinsero *ex-aequo* il premio messo a disposizione dalla Regia Accademia di Scienze Morali e Politiche della Società Reale di Napoli nel 1904. In questo quadro di affinità, va rimarcato che «il contenuto

---

<sup>256</sup> In particolare, la filosofia rappresentava per Calò «il fine concentrico dei vari insegnamenti nell'ordine intellettuale» per due principali motivi: da un lato, la filosofia si poneva come consapevolezza della natura umana e dei suoi problemi ultimi, dall'altro lato era un momento costitutivo della maturità spirituale di ciascuno. Tali istanze risultavano centrali nel momento in cui l'etica divenne parte fondamentale dell'insegnamento filosofico (cfr. G. Calò, *Il liceo moderno, l'insegnamento classico e la filosofia*, in Id., *Il problema della coeducazione e altri studi pedagogici*, cit., pp. 212-213)

<sup>257</sup> Rispetto ai vantaggi della filosofia in termini di sintesi, penetrazione ed elevamento morale, Calò condivideva quanto discusso in: R. Lehmann, *Erziehung und Unterricht*, Weidmann, Berlin 1912

<sup>258</sup> Cfr. G. Chiosso, *La questione educativa nel neokantismo italiano*, in «Idee», nn. 7-8, a. III, 1988, pp. 41-54

<sup>259</sup> Rispetto alla questione del fondamento antropologico della teoria pedagogica elaborata da Vidari, Giorgio Chiosso fa valere quanto affermato da Augusto Del Noce, secondo cui «non appare troppo persuasivo il tentativo di fondare il personalismo sul kantismo, ma perché questo diventasse chiaro era necessaria la critica di Scheler alla morale kantiana» (cfr. A. Del Noce, *La figura e il pensiero di Giovanni Vidari*, in «Filosofia», n. s., a. XXII, 1971, p. 443)



della loro proposta educativa si differenzia per il rifiuto del determinismo psicologico, per una diversa e più moderna concezione dell'interesse e per una decisa affermazione della libertà trascendentale»<sup>260</sup>. Vidari e Calò, il primo docente ordinario di Pedagogia a Torino nel 1912, e il secondo ordinario di Pedagogia a Firenze nel 1911<sup>261</sup>, ebbero un percorso di studi e di ricerca molto simile, che li portò dall'iniziale elaborazione di riflessioni in campo etico alla formulazione di una vera e propria prospettiva pedagogica alternativa sia al positivismo, sia al neoidealismo.

Le prime monografie di carattere pedagogico di Calò (*L'educazione degli educatori*, Perrella, Napoli 1914) e di Vidari (*Elementi di pedagogia*, 3 voll., Hoepli, Milano 1916-

---

<sup>260</sup> G. Chiosso, *Educazione e valori nell'epistolario di Giovanni Vidari*, La Scuola, Brescia 1984, p. 13; si veda anche la voce «Vidari Giovanni», a cura di Giorgio Chiosso, in *Enciclopedia pedagogica*, vol. VI, cit., pp. 12307-12311

<sup>261</sup> Il manuale *L'educazione degli educatori* entrò a far parte dei titoli con cui Calò venne giudicato dalla commissione nominata per la sua conferma a professore ordinario di Pedagogia. «Giovanni Calò ha dispiegato nei quattro anni del suo insegnamento all'Istituto superiore di Firenze una attività scientifica veramente ragguardevole per intensità e fervore, come assai lodevole per qualità. Non solo in molti articoli e cenni critici apparsi in Riviste e giornali («La Cultura filosofica», «Psiche», «Atene e Roma», «Marzocco», ecc.), in parte raccolti e ampliati nel volume *Il problema della coeducazione*, 1914, ma anche in speciali lavori separati, fra i quali emerge il primo volume dell'opera *L'educazione degli educatori*, 1914, egli ha dato prova della sua viva partecipazione ai problemi della cultura e della scuola, della sua ricerca ampia e precisa, del perfetto equilibrio di pensiero ond'egli sa abbracciare gli elementi e aspetti del fatto educativo, tenendolo sempre in rapporto con un alto concetto filosofico della vita. Onde accade che egli non si perda in discussioni inconcludenti o in vuote divagazioni, ma si fermi a indagare problemi determinati, i quali egli sa, con larga e soda preparazione di letture e studi, porre nei loro giusti termini e risolvere, di solito, felicemente. Se critiche si possono muovere alla sua varia e ricca produzione, esse hanno loro radice nelle stesse buone qualità della sua mente; la varietà medesima degli argomenti trattati sembra nuocere alla concentrazione del pensiero organizzatore; la ricchezza della dottrina riesce talvolta a sopraffare lo scrittore, facendogli perdere o molto attenuare quelle che pur sono caratteristiche del suo spirito, cioè per un lato la capacità di cogliere i punti più fondamentali, e per un altro la vivacità e l'agilità dell'espressione; e infine la considerazione dell'aspetto etico-sociale dei problemi pedagogici gli ha fatto finora lasciare nell'ombra quelli propriamente didattici.

Ma nel complesso l'opera che il Calò ha fin qui compiuta è già così importante per l'incremento degli studi nostri, e c'è in lui tale fervore di vita scientifica, tale vivacità e acutezza di spirito, tale larghezza di cultura, che si può ben dire aver egli pienamente ottenute le speranze in lui riposte, ed esser degnissimo della promozione a ordinario» (Cfr. *Relazione della Commissione giudicatrice della promozione al grado di ordinario dei professori G. Calò, G. Della Valle, G. Lombardo Radice*, in ACS, Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione generale Istruzione Superiore, Personale, III versamento, fascicolo «Giovanni Calò», riprodotta anche in «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», n. 4, 27 gennaio 1916). Si tratta del giudizio espresso da una commissione «favorevole a Calò», in quanto composta da Luigi Credaro (presidente), Giovanni Vidari (segretario-relatore), Francesco De Sarlo, G. A. Colozza e G. Tarantino, riunitasi per la prima volta il 25 ottobre 1915. I candidati ammessi alla promozione al grado di ordinario furono i tre studiosi riusciti in terna al concorso di Pedagogia indetto per il 1911 all'Università di Catania, ovvero Lombardo Radice, Calò e Della Valle. L'esito fu per tutti positivo. A Lombardo Radice fu contestato il fatto che nelle sue *Lezioni di didattica*, il cui titolo fu storpiato in *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza personale*, vi era un «difetto» relativo all'organicità della struttura, «in quanto movendo da premesse che importano la negligenza dell'esame dei singoli problemi, il libro procede a una trattazione analitica e tecnica della didattica, che non è in accordo con quelle; e prescindendo, per principio da ogni trattazione psicologica, poi in realtà la implica nella indagine di particolari problemi didattici: nel qual giudizio, però, non conviene uno dei commissari»

1920) furono concepite e pubblicate quasi in contemporanea a testi “miliari” del neoidealismo pedagogico: i due volumi gentiliani del *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, usciti presso Laterza nel 1913-14, e le *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, pubblicate da Lombardo Radice presso Sandron nel 1913. Si tratta di «opere tra loro diverse nelle motivazioni filosofiche e nell'impostazione pedagogica [...] ma accomunate dall'esigenza di reagire contro gli schematismi deterministici, le semplificazioni sociologiche, i riduzionismi metodologici per riproporre la centralità dei valori umani e spirituali»<sup>262</sup>.

L'herbartismo recepito da Vidari era, a dire di Chiosso, più fedele di quello rielaborato da Calò, ma presentava un nodo critico nella concezione del rapporto fra etica e pedagogia, che secondo Vidari non era di tipo costitutivo, ma, bensì, regolativo. La definizione dell'ideale educativo nasceva da un'orchestrazione dei contributi provenienti dalla psicologia, dall'etica e dalla storia, conseguenza del fatto che l'ideale pedagogico della cultura rappresentava il punto di congiunzione dell'idealità etica e della storicità. Tale argomentazione ha spinto Giorgio Chiosso a rileggere il pensiero pedagogico di Vidari all'interno della tradizione umanistica, che recuperava la centralità del valore morale grazie alla concezione di uomo «come energia attiva che si appropria delle forze esterne, le trasforma in elementi e motivi della propria esperienza interiore, foggendosi e svolgendosi con l'esperienza stessa così raccolta»<sup>263</sup>. Si tratta di una prospettiva antropologica che trovava riscontro anche negli scritti di Calò, benché per il pedagogista pugliese gli elementi tipici dello spiritualismo realistico si coniugavano con istanze di carattere psicologico. Al contrario di Gentile, Vidari riteneva che la coscienza individuale si realizzasse pienamente nella «concretezza dialettica tra coscienza e storia», e non nell'unione spirituale che rappresentava il motore di ogni processo educativo. In questo punto è possibile rilevare una concezione della storia all'insegna del *verum et ipsum factum convertuntur* di Vico, che separava Vidari (e insieme a lui Calò) dallo storicismo hegeliano di Gentile.

Calò condivideva con Vidari e con il gruppo di intellettuali della «terza via» al positivismo e al neoidealismo<sup>264</sup> anche l'interesse nei confronti dell'educazione

---

<sup>262</sup> G. Chiosso, *Educazione e valori nell'epistolario di Giovanni Vidari, cit.*, pp. 12-13

<sup>263</sup> *Ivi*, p. 14

<sup>264</sup> Cfr. G. Chiosso, *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, La Scuola, Brescia 1983, p. 31. Si veda anche quanto scritto a proposito del contributo di Calò, Vidari e altri studiosi lontani dal neoidealismo ad illustrare le «questioni generali dell'educazione della nuova Italia», con una produzione

popolare e il riconoscimento del primato dell'educazione morale, ma si discostava per la sua collocazione sociale e politica. Molti dei rappresentati della «terza via» simpatizzavano per i radicali o per i socialisti, Calò, invece, già negli anni precedenti allo scoppio della prima guerra mondiale, si avvicinò al nazionalismo liberale e nel 1919 venne eletto alla Camera come candidato indipendente in una lista dell'Associazione Nazionale Combattenti. Le opere di Vidari dei primi anni Dieci si caratterizzavano per un'attenzione esplicita alla formazione della coscienza nazionale degli italiani all'interno di una concezione di ideale nazionale, come «forma storica attraverso la quale l'uomo poteva raggiungere un più alto grado di autocoscienza umana e civile, espressione della stessa dignità nella vita collettiva degli Stati»<sup>265</sup>. In Calò tale istanza si appalesava, invece, nello stretto legame fra la sua teoresi pedagogica e la questione della formazione degli insegnanti, tesi sulla quale pesarono il suo ruolo di docente nella Scuola Pedagogica istituita presso il Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze, di cui fu uno dei maggiori animatori.

Fin dal titolo del suo primo manuale di pedagogia, *L'educazione degli educatori* (1914), Calò volle mettere in evidenza la priorità da accordare alla formazione degli educatori (insegnanti e non): essi dovevano sapersi educare per poter educare, perché «non v'è scienza né arte che possa sostituire la bontà e la virtù», e, nel contempo, «come la scienza morale è necessaria a dare base sicura alla scienza pedagogica, così soltanto un'elevata coscienza morale può dar vita a una vera educazione»<sup>266</sup>. Solamente una solida formazione pedagogica<sup>267</sup> avrebbe garantito ai futuri insegnanti di poter

---

che «venne d'improvviso inutilizzata o quasi» dalla riforma Gentile (cfr. Ministero dell'Educazione Nazionale, *Dalla riforma Gentile alla Carta della Scuola*, Vallecchi, Firenze 1940, p. 384)

<sup>265</sup> A partire dalla definizione di patria come «unità vivente spirituale in cui si concreta la relazione fra l'uomo e il suo ambiente fisico-sociale-storico», Vidari formulò una concezione di nazione che si collocava a metà fra quella elaborata dall'attualismo gentiliano («coscienza, bisogno interiore, momento religioso dello Stato») e quella dei nazionalisti alla Rocco e alla Corradini (concezione di nazione di carattere biologico-naturalistico) (cfr. G. Chiosso, *Educazione e valori nell'epistolario di Giovanni Vidari*, cit., p. 16)

<sup>266</sup> Cfr. G. Calò, *L'educazione degli educatori*, cit., pp. 78-79

<sup>267</sup> Sul tema della formazione pedagogica degli insegnanti secondari, Calò risentì dell'insegnamento di Luigi Credaro, che grazie alla sua esperienza di studio a Lipsia, in Germania, ebbe modo di frequentare gli istituti universitari finalizzati alla preparazione di giovani destinati all'insegnamento secondario e rendersi conto di come essi rappresentassero delle vere e proprie «cliniche pedagogiche» (su modello delle *Pädagogikum Prakticum*). Era convinzione di Credaro che solamente lo studio della pedagogia avrebbe garantito a ogni insegnante in formazione iniziale di poter passare dalla «teoria alla pratica», quindi di maturare una preparazione didattica e non solo scientifica, come accadeva anche per i medici, che grazie alle cliniche universitarie avevano modo di «apprendere» la loro professione (cfr. L. Credaro, *I seminari pedagogici di Lipsia e la necessità di istituire una sezione di pedagogia pratica presso le nostre*

contribuire all'educazione dei futuri uomini d'Italia. Per questo motivo, Calò cercò di conciliare la complessità costitutiva della scienza pedagogica con le esigenze rappresentate dai programmi di insegnamento nelle scuole normali, nei ginnasi magistrali e nelle Scuole Pedagogiche, a cui era rivolto il manuale. Egli precisò, fin dall'inizio, la necessità di riconoscere alla pedagogia un contenuto specifico, al fine di contrastare i rischi legati alle «infelici condizioni» in cui si trovavano le scienze filosofiche, e alla mancanza di un'adeguata coscienza educativa pubblica. Come già discusso nel 1907, «[...] la pedagogia è stata protagonista di accoppiamenti ibridi, nei quali essa fa ora da maschio e ora da femmina. Così si son create un'antropologia e magari un'anatomia pedagogica e una pedagogia antropologica, una sociologia pedagogica, una pedagogia forense, ecc.; così si è creata un'igiene pedagogica e si predica anche una pedagogia igienica - quest'ultima è la più importante! - per evitare il cosiddetto sovraccarico intellettuale, come gridano i ragazzi, i padri di famiglia e alcuni biologi troppo preoccupati delle sorti della specie umana»<sup>268</sup>.

Calò continuava a rimanere ancorato alla prospettiva herbartiana, ribadendo che la scienza pedagogica aveva per oggetto la pratica educativa, caratterizzata dall'intuizione, dall'imprevedibilità e da quello che Herbart aveva definito «tatto pedagogico». La necessaria distinzione fra l'arte (cioè l'esercizio di abilità) e la scienza (la riflessione teoretica) non giustificava, per Calò, la posizione di chi sosteneva che la scienza pedagogica andasse lasciata ai filosofi, agli psicologi e ai teorici in generale, e non agli educatori. «Quest'opinione rivela una inesatta comprensione dell'attività pratica umana: la quale l'abbiam già osservato, è sempre compenetrata di pensiero; cioè, non è mai pratica senza esser anche teoria. E perciò essa diventa tanto meglio *pratica*, quanto più l'uomo diventa consapevole dei fini, della natura, delle leggi proprie della sua attività, quanto più vi riflette sopra e sa comprenderla»<sup>269</sup>. Si trattava di argomentazioni che risentivano anche delle riflessioni di Luigi Credaro sulla formazione degli insegnanti, per la quale proponeva di accostare all'acquisizione di una cultura generale anche lo sviluppo della «perizia didattica», attraverso «esercizi ed esperimenti di cultura pedagogica»<sup>270</sup>. Con queste sue considerazioni, Credaro intendeva contestare, ancora

---

*scuole di magistero*, in «L'Università. Rivista dell'istruzione superiore», II, estratto, Azzoguidi, Bologna 1888)

<sup>268</sup> Cfr. G. Calò, *La pedagogia sociale*, in «Cultura filosofica», n. 10, a. I, 1907, p. 262

<sup>269</sup> Cfr. G. Calò, *L'educazione degli educatori*, vol. I, *cit.*, pp. 49-50

<sup>270</sup> Cfr. L. Credaro, *Per la riforma della scuola normale*, in «Rivista pedagogica», 1914, p. 346

una volta, la posizione di chi, come Gentile, riteneva il «sapere» una condizione necessaria e sufficiente per «saper insegnare», rifiutando l'esistenza di «studi speciali» per imparare a insegnare.

Calò organizzò il testo *L'educazione degli educatori* in due sezioni separate, una denominata «parte generale» e una più ampia dedicata alle attività umane e al loro sviluppo<sup>271</sup>, proponendo un discorso pedagogico che si rifacesse a una concezione antropologica e filosofica alternativa sia al positivismo sia al neoidealismo. Essa era vicina a quanto discusso in quegli stessi anni dal pedagogista tedesco Georg Kerschensteiner, che espresse l'esigenza di individualizzare i processi di insegnamento adeguando i mezzi di cultura alla struttura psicologica individuale di ciascun allievo, secondo un processo intensivo che andasse in profondità nell'educazione<sup>272</sup>.

Con la sua teorizzazione pedagogica, Calò si proponeva di criticare<sup>273</sup>, ancora una volta, la concezione neoidealistica del processo educativo come autoeducazione, fulcro del coevo *Sommario di pedagogia generale* (1913) di Giovanni Gentile. In questo suo intento, dimostrava di condividere le idee di Vidari, secondo il quale l'educatore e l'educando erano due termini distinti e contrapposti, e l'educazione era fondata sia sul presupposto dell'autocoscienza, sia su quello del rapporto della coscienza con il mondo esteriore (cioè con l'*alter*). Vidari, infatti, scriveva: «l'affermazione di quello che si potrebbe dire il monadismo psicologico e della conseguente etero-educazione, mentre è conforme ai dati certi e universali della esperienza, non contraddice a quello che è il principio essenziale dell'educazione epperò anche alla possibilità della auto-educazione; così noi riteniamo che la polarità dei due termini educatore ed educando debba essere fondamentalmente mantenuta come costitutiva del fatto ed essenziale al concetto di educazione, pur affermandosi insieme la coincidenza di essi termini nella spiritualità umana»<sup>274</sup>.

---

<sup>271</sup> Una strutturazione simile a quella della seconda sezione del manuale di Calò venne adottata da Giovanni Vidari per la seconda sezione del suo manuale *I dati della pedagogia*, primo dei tre volumi dedicati agli *Elementi di pedagogia* (1916)

<sup>272</sup> Calò aveva letto di Georg Kerschensteiner *Begriff der Arbeitsschule*, che avrebbe tradotto in italiano nel 1935

<sup>273</sup> Secondo Ernesto Codignola, le obiezioni mosse al neoidealismo di Gentile dall'herbartismo e dal neokantismo, nella fattispecie da Calò e da Vidari, non fecero altro che dimostrare il divario fra il nuovo indirizzo pedagogico, erede della tradizione risorgimentale, e la «stagnante e inanimata cultura accademica» (cfr. E. Codignola, *Il pensiero pedagogico italiano contemporaneo*, in «Civiltà fascista», n. 5, a. V, maggio 1938, p. 519)

<sup>274</sup> G. Vidari, *Elementi di pedagogia*, Hoepli, Milano 1916, pp. 19-20

Con Vidari, Calò condivideva anche l'idea che alla pedagogia come scienza filosofica di Gentile fosse necessario contrapporre una pedagogia come scienza dell'educazione nel suo più ampio significato, in grado di cogliere una molteplicità di aspetti non riducibili alla sola educazione del bambino e del giovane. Entrambi, però, non uscirono dai confini della teoria herbartiana e del suo lessico. Calò definiva la sua posizione nei termini di «ottimismo critico», per via del riconoscimento del duplice apporto che un'educazione efficace e la natura umana (compresi i suoi limiti) garantiscono al raggiungimento del perfezionamento umano. La sua proposta di un'educazione positiva e liberale, finalizzata alla formazione della personalità morale facendo leva sulle potenzialità dell'anima umana, cercava di superare i rischi dell'ottimismo pedagogico (alla Rousseau e alla Tolstoj) e del pessimismo pedagogico.

Per Calò, l'educazione in quanto processo di sviluppo spirituale<sup>275</sup> aveva una finalità principalmente morale, ma non poteva trascurare anche il raggiungimento di scopi professionali. Proprio perché l'educazione doveva mettere l'uomo nelle condizioni di esercitare le abilità acquisite e la coscienza morale nel concreto della sua vita<sup>276</sup>, per Calò era legittimo riconoscere l'esistenza di un'educazione professionale, speciale, pratica, relativamente utilitaria, a fianco di un'educazione generale o liberale, finalizzata allo sviluppo dell'uomo in quanto uomo. «Mentre l'educazione professionale non ha nessun valore e non è neppure possibile se non s'impiana su una base d'educazione generale, d'altra parte in tanto è anch'essa educazione in quanto, come abbiamo riconosciuto, non è possibile sviluppar completamente l'uomo, e soprattutto l'uomo morale, senza renderlo produttivo, senza applicarlo a una funzione concreta, senza sottoporlo alla disciplina del lavoro e alle pratiche esigenze della vita»<sup>277</sup>. Al pari di Georg Kerschensteiner, anche per Calò l'aspetto vocazionale e professionale della

---

<sup>275</sup> Un valido contributo allo sviluppo spirituale dell'uomo era fornito anche dall'insieme delle cure rivolte all'organismo umano e dagli esercizi ginnici, che avevano, di conseguenza, un necessario contenuto morale. Calò riprendeva, a tal proposito, quanto riferito da Platone: «la ginnastica va curata in servizio dello spirito» (cfr. G. Calò, *L'educazione degli educatori*, vol. I, cit., p. 27). Si trattava di una posizione diametralmente opposta a quella espressa da Gentile, secondo il quale «[...] la cosiddetta educazione fisica indirizzata a formare nell'uomo il forte e sano animale, evidentemente, non è se non una semplice continuazione dell'allevamento del fantolino. La pedagogia, che si crede non so se in dovere o in diritto di occuparsi dell'educazione fisica dell'uomo, non so perché non debba poi occuparsi dell'allevamento degli animali domestici e della coltivazione delle piante utili o d'ornamento!» (cfr. G. Gentile, *Del concetto scientifico di pedagogia*, cit., pp. 21-22)

<sup>276</sup> Il tema del lavoro come condizione indispensabile di moralità e la questione dell'apprendimento dei mestieri (*apprentissage*) vennero ripresi da Calò nei suoi studi e nei suoi interventi nell'immediato primo dopoguerra, e trovarono un ulteriore sviluppo nella sua teoresi pedagogica degli anni '30

<sup>277</sup> Cfr. G. Calò, *L'educazione degli educatori*, vol. I, cit., p. 42

cultura, dell'educazione e della scuola mostrava di essere intrinseco all'essenza del processo educativo<sup>278</sup>. Inoltre, dal legame esistente fra educazione, sviluppo morale e lavoro ricavava la giustificazione del lavoro come strumento educativo. Tale prospettiva avrebbe caratterizzato gli ulteriori sviluppi della pedagogia di Calò nel primo dopoguerra e, più tardi, nel pieno degli anni '30.

#### **4.9 L'impegno presso la Scuola pedagogica di Firenze e nel Circolo di studi psicologici: un contributo allo sviluppo della sua teoresi pedagogica**

Le riflessioni pedagogiche elaborate da Calò nel corso dei primi anni '10 erano inscindibili dalle sue esperienze di docenza e di ricerca presso la Scuola Pedagogica, o corso di perfezionamento per i diplomati delle scuole normali<sup>279</sup>, aperta nel 1906 presso il Regio Istituto di Studi Superiori, e della sua partecipazione alle attività del Circolo di studi psicologici di Firenze.

---

<sup>278</sup> Cfr. G. Calò, *Giorgio Kerschensteiner*, in G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, [1911], tr. it., Bemporad, Firenze 1935, p. XXIII

<sup>279</sup> Per una ricostruzione delle vicende legislative che portarono all'istituzione delle Scuole pedagogiche e sul ruolo che ebbe l'Unione Magistrale Nazionale romana, si rimanda al saggio di A. Barausse, *La scuola pedagogica di Roma*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 10, a. X, 2003, pp. 57-116. La scuola pedagogica di Firenze fu caratterizzata da un «percorso peculiare», anche dal punto di vista amministrativo-burocratico, come dimostrato dal fatto che essendo Firenze sede di un Regio Istituto ma non di un'Università, non vi erano tutti i necessari requisiti formali per far partire la Scuola pedagogica, a cui si era ovviato con l'emanazione di un apposito decreto. Sembrerebbe che su questa situazione avesse pesato il parere sfavorevole di due o tre docenti universitari, contrari all'ingresso dei «barbari» (cioè dei licenziati dalla Scuola normale) in Università. Si veda, a tal proposito, l'accusa mossa da A. Quirita ai danni di Pasquale Vallari sulle colonne de «I Diritti della Scuola» nel 1906 (cfr. A. Quirita, *Impediamo l'ingresso dei barbari nelle Università*, in «I Diritti della Scuola», n. 17, 4 febbraio 1906, p. 122). Essa non trova riscontro in una missiva inviata l'anno precedente da Villari a Vittore Ravà, Capo di Divisione nel Ministero dell'Istruzione Pubblica, in cui si legge che Villari, in qualità di direttore del Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze, aveva accolto positivamente le istanze presentate da singoli insegnanti e da alcune loro associazioni, in particolare dell'Unione Magistrale Nazionale, per l'apertura della Scuola pedagogica. Da una lettera inviata a Luigi Credaro nel 1907, emerge la posizione favorevole di Villari all'istituzione di un corso di perfezionamento per i neolicenziati provenienti dalle Scuole normali, ma non per i maestri già impiegati, che non avrebbero avuto il tempo necessario per studiare, perché impegnati nella loro attività scolastica quotidiana. Come sottolineato da Teresa Bertilotti, la posizione di Villari nell'intera vicenda fu più complessa di quanto delineato da Quirita (cfr. T. Bertilotti, *La scuola pedagogica di Firenze*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 10, a. X, 2003, p. 265, nota n. 18. La lettera di P. Villari a L. Credaro, datata Firenze 29 gennaio 1907, conservata in Archivio Centrale dello Stato, Ministero della Pubblica Istruzione, *fasc. Professori Universitari, Fondo Credaro*, b. 7, è citata in T. Bertilotti, *La scuola pedagogica di Firenze*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», *cit.*, p. 266)

La Scuola Pedagogica, istituita a Firenze ai sensi del R.D. n. 30 del 1° febbraio 1906 con un percorso travagliato dal punto di vista burocratico-amministrativo<sup>280</sup>, vide il coinvolgimento di vari docenti della Facoltà di Lettere e Filosofia, nei primi tre anni sotto la direzione di Felice Tocco, a cui dall'anno accademico 1908/09 succedette Guido Mazzoni, che, rimasto in carica fino all'anno accademico 1916/17, venne sostituito da Paolo Emilio Pavolini. La cattedra di Pedagogia<sup>281</sup>, tenuta inizialmente da Tocco, era stata affidata dall'anno accademico 1908/1909 a Giovanni Calò, da poco nominato libero docente in Pedagogia, che la mantenne fino alla soppressione delle Scuole pedagogiche al termine dell'anno accademico 1922/23. Solamente per un breve periodo, coincidente con l'inizio dei suoi impegni da parlamentare a Roma<sup>282</sup>, venne sostituito dal collega Ludovico Limentani.

La Scuola Pedagogica, nata per favorire un elevamento dell'istruzione dei licenziati dalle scuole normali, consentì a Calò di entrare in contatto diretto con le esigenze culturali e pedagogiche espresse dai circa 200 insegnanti di scuola elementare iscritti ogni anno e conoscere la realtà delle varie associazioni magistrali, l'UNM *in primis*, che sostennero tale iniziativa. «Sollevarsi su dalla pratica, un po' materiale e meccanica, dell'insegnamento elementare; rivedere gli ornamenti della propria coltura; guardar le questioni filologiche e scientifiche un po' più dall'alto, rendersi conto del continuo bisogno di leggere, osservare, riflettere ancora; questo il frutto del Corso, in genere [...]»<sup>283</sup>, secondo quanto scritto da Guido Mazzoni a Felice Tocco. Si tratta di considerazioni che trovavano riscontro anche nel resoconto che Calò aveva fatto della sua esperienza di docente presso la Scuola Pedagogica, pubblicato sulla «Rivista

---

<sup>280</sup> Sulle principali vicende della Scuola pedagogica di Firenze si rimanda a: T. Bertilotti, *La scuola pedagogica di Firenze*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», *cit.*, pp. 263-288

<sup>281</sup> Cfr. H. A. Cavallera, *I docenti di Pedagogia nelle Scuole pedagogiche*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 10, a. X, 2003, pp. 22-24

<sup>282</sup> Il corpo docente della Scuola pedagogica rimase stabile nel corso degli anni; tra i vari nomi, si ricordano quelli di De Sarlo (psicologia), Tocco (storia della pedagogia), Mazzoni (letteratura italiana), Schiff (letteratura francese), Marinelli (geografia fisica). Le cattedre di Igiene scolastica e di Legislazione scolastica furono le uniche a vivere frequenti cambiamenti; nell'insegnamento di Igiene si avvicendarono Alessandro Lustig, Ferruccio Mercanti, G. Menini, Pietro Rondoni e Achille Sclavo, mentre per quello di Legislazione scolastica venne chiamato Ugo Forti, a cui succedettero, rispettivamente, Cino Vitta ed Enrico Finzi

<sup>283</sup> Lettera di G. Mazzoni a F. Tocco, datata Firenze 23 luglio 1907, conservata nel fondo del Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze, Sezione di Filosofia e Filologia, Affari risolti, 1907, filza 110, fasc. 36, *Scuola pedagogica*, citata in T. Bertilotti, *La scuola pedagogica di Firenze*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», *cit.*, p. 271



Pedagogica» nel 1908<sup>284</sup>. A suo dire, la valenza pedagogica del corso di perfezionamento andava ricercata nella promozione di «una maggiore attitudine a considerare i problemi educativi da un punto di vista non così empirico com'è proprio di chi non ha altra preparazione che la pratica della scuola; un interesse maggiore per lo studio delle connessioni fra l'educazione e gli aspetti diversi della cultura [...] una maggiore precisione di conoscenze nelle diverse materie e una più esatta comprensione dei problemi didattici a queste relativi: ecco i buoni risultati constatati unanimemente dagli insegnanti»<sup>285</sup>. Le affermazioni di Calò, che avrebbero poi sostanziato la sua teoresi pedagogica successiva, confutavano una delle critiche più ricorrenti alla Scuola Pedagogica<sup>286</sup>, ovvero l'inadeguatezza dei «normalisti» a frequentare l'Università e il pericolo di abbassare il livello dei corsi universitari per andare incontro alle loro esigenze. A Firenze si cercò di far fronte a questo problema con l'istituzione di corsi *ad hoc* distinti da quelli previsti nei corsi di laurea della Facoltà di Lettere e Filosofia, al fine di calibrare l'insegnamento superiore agli strumenti culturali in possesso dei «normalisti». In questa scelta Calò ebbe un ruolo rilevante, poiché, insieme a Guido Mazzoni<sup>287</sup>, fu uno dei docenti più attivi nel far funzionare in maniera egregia la Scuola pedagogica di Firenze, incentivato in questo dal suo interesse teoretico nel risolvere il problema della formazione degli insegnanti.

Sull'esperienza di Calò come docente della Scuola pedagogica non è rimasta alcuna documentazione specifica<sup>288</sup>; per questo motivo, si è fatto riferimento al suo insegnamento di Pedagogia presso la sezione di Filosofia e Filologia del Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze, che prevedeva nei suoi programmi lo studio di autori classici come Comenio e Rousseau. Un'altra fonte è rappresentata dal discorso che tenne in inaugurazione dell'anno accademico 1912/13, intitolato *La funzione educatrice*

---

<sup>284</sup> G. Calò, *La Scuola pedagogica di Firenze*, in «Rivista Pedagogica», n. 1, a. II, 1908, pp. 104-105

<sup>285</sup> *Ivi*, p. 104

<sup>286</sup> T. Bertilotti, *La scuola pedagogica di Firenze*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», *cit.*, p. 273

<sup>287</sup> Guido Mazzoni era stato professore nelle scuole medie dal 1881 al 1884, anno in cui ricevette la nomina a segretario particolare di Ferdinando Martini, allora sottosegretario alla Pubblica Istruzione

<sup>288</sup> Nel suo articolo sulla Scuola pedagogica di Firenze, Calò ricordava che alcuni dei corsi più apprezzati erano quelli di storia della pedagogia di Felice Tocco e di psicologia sperimentale di Francesco De Sarlo; quest'ultimo suscitò grande interesse, grazie alla possibilità di accedere al laboratorio di ricerca psicologica, che fu occasione per vari studenti di intraprendere percorsi autonomi di approfondimento (cfr. G. Calò, *La Scuola pedagogica di Firenze*, in «Rivista pedagogica», *cit.*, pp. 104-105)

dell'Università nel tempo presente<sup>289</sup>. In esso Calò richiamò i docenti universitari ad un «chiaro impegno in senso educativo», affinché le Università moderne potessero divenire «comunità non solo di menti ma di anime, scuole non solo di scienza, ma di vita spirituale, consorzi nei quali la disciplina filosofica era anche disciplina morale, formatrice di caratteri e di coscienze concordi», su modello delle accademie dell'antica Grecia.

Negli stessi anni in cui era impegnato come docente di Pedagogia presso il Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze, Calò continuò a seguire le attività promosse dalla Biblioteca filosofica fiorentina, in particolare quelle legate al Circolo di Studi psicologici inaugurato nel 1913, di cui egli figurava quale vicepresidente del Comitato promotore<sup>290</sup>. Il Circolo di Studi psicologici rappresentò l'inizio di una nuova stagione della Biblioteca filosofica, poiché, dopo la chiusura del Circolo di filosofia voluto da Giovanni Amendola, si stava acuendo la frattura all'interno del binomio «cultura accademica» e «cultura extraccademica», su cui aveva poggiato la fioritura della Biblioteca filosofica negli anni precedenti<sup>291</sup>. Alle riunioni del Circolo avrebbero, infatti, partecipato non solo studiosi del Regio Istituto di Studi Superiori vicini a De Sarlo, ma anche il gruppo vociano e Umberto Saba. Il Circolo era espressione di quello stesso *milieu* culturale che l'anno precedente aveva iniziato a pubblicare la rivista «Psiche- rivista di studi psicologici», per diffondere «una psicologia dinamica, sintetica, aperta alla dimensione applicativa e non chiusa in uno sterile teoreticismo, in grado anche di costituire un supporto delle concezioni morali», a prescindere da «pregiudiziali concezioni teoriche» e fatta emergere «dall'interno delle indagini psicologiche»<sup>292</sup>. Si

---

<sup>289</sup> Il discorso inaugurale venne tenuto da Giovanni Calò nell'Aula Magna del Regio Istituto di Studi Superiori Pratici e di Perfezionamento di Firenze il 25 novembre 1912, in occasione dell'apertura dell'anno accademico; il testo è reperibile in: Regio Istituto di Studi Superiori Pratici e di Perfezionamento in Firenze, *Annuario per l'Anno Accademico 1912/13*, Galletti e Cocci, Firenze 1913, pp. IX-LXIII, successivamente pubblicato con il titolo *La funzione educatrice dell'Università nel tempo presente* sotto forma di saggio con un ampio corredo di note, in G. Calò, *Il problema della coeducazione e altri studi pedagogici*, cit., pp. 99-173

<sup>290</sup> Il Comitato promotore, nominato per elezione fra i soci, era composto da De Sarlo (presidente), Calò e Villa (vicepresidenti), Assagioli (segretario) e Della Valle, Fanciulli, Calderoni, Guicciardi e Patini (membri)

<sup>291</sup> Alcuni sintomi di questa rinnovata contrapposizione erano già presenti in un articolo firmato da Gian Falco, intitolato *Firenze intellettuale*, comparso ne «La Voce» del 7 gennaio 1909. In esso veniva messo in luce il cambiamento di opinione nei confronti della Biblioteca di Piazza Donatello da parte dei «magnati della cultura accademica fiorentina», che ne volevano compromettere l'indipendenza e l'intima vitalità (cfr. Gian Falco, *Firenze intellettuale*, in «La Voce», cit., p. 15)

<sup>292</sup> Si tratta di un obiettivo perseguito grazie alla collaborazione di varie scuole psicologiche italiane, come dimostrato dalla presenza di tre condirettori: Guido Villa, Sante De Sanctis e Enrico Morselli (cfr.

trattava della cosiddetta «psicologia filosofica» di De Sarlo, per il quale «proprio quel moto dalla psicologia sperimentale alla psicologia, e quel nesso ritrovato, era via al filosofare, e quella psicologia si faceva così filosofia, ed era, anzi, la filosofia»<sup>293</sup>. De Sarlo era convinto che il Circolo rappresentasse «[...] il terreno più acconcio per l'incontro di cultori di discipline differenti, i quali mirino ad aiutarsi e ad illuminarsi a vicenda nel difficile acquisto della verità. Lo psicologo allarga notevolmente la sua esperienza, perfeziona i suoi metodi, affina i suoi procedimenti d'indagine, e il cultore di questa o quella disciplina entra in possesso di nuovi mezzi di interpretazione»<sup>294</sup>. In questa dichiarazione d'intenti emergevano almeno due istanze che caratterizzarono la seppur breve vita (tre anni) della rivista e, nel contempo, l'attività del Circolo (poi denominato Associazione di studi psicologici): l'interlocuzione fra studiosi di diverse provenienze disciplinari attorno a temi ben precisi (psicologia sociale, psicologia pedagogica, ecc.) e l'attenzione agli aspetti applicativi delle questioni discusse, soprattutto a livello educativo.

Si tratta di due dimensioni che trovavano riscontro nei contributi di Calò ai dibattiti e alle ricerche promosse dal Circolo di Studi Psicologici sul rapporto fra psicologia pedagogica e pedagogia psicologica<sup>295</sup>, e sul problema della coeducazione in campo scolastico<sup>296</sup>. Lo scritto sulla psicologia pedagogica era nato dalla volontà di discutere un aspetto «apparentemente paradossale» del progresso della pedagogia nei primi anni Dieci, ovvero la moltiplicazione di obiezioni all'«afferzata» dipendenza della pedagogia dalla psicologia e ai diritti di quest'ultima a costituire parte della scienza pedagogica, parallelamente alla diffusione di ricerche psicologiche a servizio della scienza e della pratica dell'educazione. Per trattare questo problema, Calò prese spunto

---

G. Sava, *Psiche (1912-1915). Sui primi percorsi della psicologia italiana*, Congedo Editore, Galatina (LE) 2004, p. 15)

<sup>293</sup> E. Garin, *Cronache di filosofia italiana (1900-1943)*, vol. 1, cit., p. 59

<sup>294</sup> R. Assagioli, *Il "Circolo di Studi psicologici" di Firenze*, in «Psiche-rivista di studi psicologici», n. 1, a. II, febbraio-marzo 1913, p. 71

<sup>295</sup> Cfr. G. Calò, *Psicologia pedagogica e pedagogia psicologica*, in «Psiche-rivista di studi psicologici», n. 2, a. III, aprile-giugno 1914, pp. 121-145, pubblicato anche in Id., *Il problema della coeducazione e altri studi pedagogici*, cit., pp. 241-281

<sup>296</sup> Cfr. G. Calò, *Il problema della coeducazione*, in «Rivista pedagogica», nn. 10-11, a. VI, 1913, pp. 783- 806 e pp. 928-953. I due articoli vennero ripubblicati in un unico saggio in Id., *Il problema della coeducazione e altri studi pedagogici*, cit., 1914, pp. 1-96. Gli scritti in questione erano una riproduzione integrale, con l'aggiunta di note, di una lettura tenuta da Calò alla Biblioteca filosofica di Firenze il 6 aprile 1913

da un lavoro di Walther Seideman<sup>297</sup>, in cui era stata effettuata un'analisi dei moderni sistemi psicologici dal punto di vista della pedagogia, per cogliere le principali obiezioni all'autorità della psicologia, rifacendosi rispettivamente al pragmatismo<sup>298</sup>, all'estetismo<sup>299</sup>, all'oggettivismo logico<sup>300</sup> e all'idealismo<sup>301</sup>. La finalità principale delle argomentazioni addotte da Calò era quella di dimostrare che la pedagogia dovesse tenere conto del fatto che la realtà psichica non era qualcosa di identico per tutti, perché era una realtà individuale. Nel contempo, anche la didattica doveva tener conto di questo stato di cose; per questo motivo, Calò auspicava l'applicazione dello spiritualismo realistico a livello dei processi di insegnamento-apprendimento, e propose una didattica centrata sulla realtà psichica personale di ciascun ragazzo. Egli fece riferimento anche alla prospettiva pedagogica herbartiana, sostenendo che il compito del

---

<sup>297</sup> Calò citava V. Walther Seidemann, *Die modernen psychologischen Systeme und ihre Bedeutung für die Pädagogik*, Leipzig, Klinkhardt, 1912

<sup>298</sup> William James, capo scuola del pragmatismo americano, venne criticato per aver accentuato il valore del «tatto pedagogico» di fronte alle conoscenze e alle costruzioni della psicologia, quale guida efficace nell'opera dell'insegnare e dell'educare. Sebbene tale obiezione fosse ormai risaputa, il fondamento di verità che conteneva venne utilizzato, secondo Calò, per continuare «[...] a fare spropositi con molto tatto pedagogico e per continuare a fare della bellissima retorica contro la scienza educativa, tutelando comodamente la propria ignoranza dietro le barriere d'un istinto pratico insindacabile» (cfr. G. Calò, *Psicologia pedagogica e pedagogia psicologica*, in «Psiche-rivista di studi psicologici», *cit.*, p. 122)

<sup>299</sup> Tra gli esponenti dell'estetismo, V. Weber considerava la pratica educativa come un pensare, un sentire e un agire per intuizione, perciò essa poteva ricevere un fondamento scientifico solo dall'estetica, e non dalla psicologia. Calò fece notare che Weber aveva confuso l'intuito estetico con quello psicologico, così come l'intuizione artistica con l'intuizione dell'educatore, che, invece, aveva per oggetto la realtà singolare e specifica di ciascun educando (cfr. G. Calò, *Psicologia pedagogica e pedagogia psicologica*, in «Psiche-rivista di studi psicologici», *cit.*, p. 127)

<sup>300</sup> Le obiezioni alla psicologia pedagogica che Calò considerava più interessanti erano quelle poste da Sallwurt e da Mesmer, perché essi riponevano il fondamento del metodo nelle leggi logiche piuttosto che in quelle psicologiche, concentrandosi soprattutto sul problema didattico (si parlava, a tal proposito, di «critiche alla didattica psicologica»). In particolare, Mesmer sosteneva che l'oggetto con cui si aveva a che fare era sempre di natura psichica, ma le leggi formulate attorno a tale oggetto erano di natura logica: da qui scaturiva la sua critica alla didattica psicologica. Per comprendere il perché di questa posizione, Calò fece riferimento all'herbartiano Ziller, che differenziava il metodo delle scienze da quello didattico. «[...] La scienza ha un metodo essenzialmente deduttivo, procede da principi ai quali via via subordina verità sempre più particolari, ciascuna avente un posto necessario e immutabile nel tutto, mentre l'insegnamento forma dei gruppi di rappresentazioni relative a parti diverse della scienza, elaborandoli poi fino ad approssimarsi in qualche modo al vero sistema scientifico». Quello che contava, per Calò, era fare attenzione a differenziare ciò che era logico da ciò che era psicologico (cfr. G. Calò, *Psicologia pedagogica e pedagogia psicologica*, in «Psiche-rivista di studi psicologici», *cit.*, pp. 122-123 e pp. 128-129)

<sup>301</sup> Paul Natorp espresse una serie di riserve nei confronti della pedagogia psicologica, partendo da un punto di vista idealistico, che considerava la filosofia (e non l'etica e la psicologia) quale base unica per la pedagogia. Infatti, egli era convinto che tutta la realtà della coscienza andasse subordinata e riferita all'Idea, fuori della quale non avrebbe avuto significato. Perciò, se l'educazione era lo sviluppo armonico di tutte le forze essenziali dello spirito, il suo fine poteva essere determinato grazie ai contributi della logica, dell'estetica e della filosofia della religione

maestro era quello di trovare nei propri allievi punti di appiglio, rintracciabili nelle loro masse rappresentative, per consentire loro l'assimilazione di nuove conoscenze.

Calò ebbe modo di discutere anche dello statuto scientifico della psicologia pedagogica, che non coincideva né con quello della psicologia infantile, né con quello della psicologia sperimentale. Calò sottolineava come la ricerca psicologica in campo pedagogico si muoveva lungo due direzioni, una di approfondimento nella conoscenza delle funzioni psichiche (sia inferiori sia superiori), l'altra di estensione del campo di indagine a problemi prima non posti o considerati solo superficialmente. Nella prima direzione, era stato possibile determinare, per ciascuna funzione (es. sensazione, percezione, memoria, attenzione, ecc.) sia le linee generali di sviluppo, sia le specifiche differenze individuali, coadiuvando la pedagogia nella ricerca di metodi differenziali, oltre che conformi alle leggi dello sviluppo psichico, con particolare attenzione al lavoro mentale e alle attitudini naturali delle persone studiate. In tale prospettiva, Calò annoverava gli studi di autori come Stern, Binet, Kraepelin e l'italiano Della Valle. Sul piano didattico, tali ricerche permisero di conoscere quei processi mentali innescati dalle diverse discipline di studio, così come le eventuali correlazioni esistenti tra le differenti attitudini e tra queste e le materie d'insegnamento. In questo senso, potevano essere utilizzate, secondo Calò, per la legittimazione o meno di un'educazione generale comune, piuttosto che di una rigorosa differenziazione come quella presente nella cosiddetta «educazione vocazionale». Tali ricerche permisero di riconsiderare il problema dei temperamenti e dei caratteri naturali da un nuovo punto di vista, attento alle attitudini individuali, al valore dell'educazione mentale e alla sintesi personale che caratterizzava i vari elementi funzionali costituenti la vita psichica.

All'interno della discussione sui risultati positivi della psicologia pedagogica, Calò inserì alcuni riferimenti alla psicoanalisi<sup>302</sup> e alle sue conseguenze a livello educativo, relative soprattutto all'esistenza dell'inconscio e alla possibilità di «utilizzare gli istinti per fini educativi, piuttosto che rimuoverli». Per Calò, la psicologia di stampo freudiano aveva introdotto un metodo di studio efficace nella diagnosi e nella cura di certe anomalie o malattie psichiche, così come aveva indicato nuovi metodi di educazione

---

<sup>302</sup> I primi studi italiani sulla psicoanalisi freudiana comparvero nel 1908, rispettivamente sulla «Rivista di psicologia applicata» e sulla «Rivista sperimentale di freniatria», grazie all'opera di Luigi Baroncini e di Gustavo Modena

morale, basati sulla stimolazione di energie superiori approfittando della presenza di istinti inferiori.

Del resto, ammoniva Calò, l'attenzione data alla determinazione delle differenze individuali rischiava di far dimenticare il valore normativo conservato dall'etica nella soluzione del problema educativo, così come l'unità ideale verso cui si sarebbero concentrati tutti i processi educativi. A tutto questo si aggiungeva il rischio di rinchiudere l'alunno nell'unilateralità della sua natura e di sacrificare, alla lunga, la personalità all'individualità. Il problema dell'armonizzazione di sintesi ed analisi assumeva in pedagogia una rilevanza maggiore, dovuto al «[...] rispetto della natura umana universale e identica insieme e attraverso la natura individuale»<sup>303</sup>.

A questo primo contributo allo studio della psicologia pedagogica, Calò fece seguire un secondo intervento su un tema poco frequentato dalla pedagogia italiana del primo '900: la coeducazione. Esso<sup>304</sup> non rappresentava un caso sporadico nelle iniziative promosse dalla Biblioteca filosofica, ma rientrava nel più ampio dibattito sulle questioni sessuali, che caratterizzò fin dal 1910 le attività promosse dalla Biblioteca<sup>305</sup>, come attestato da alcuni resoconti pubblicati sulla «Voce». In particolare, sulla rivista fiorentina comparvero i primi articoli di Assagioli su Freud e la questione sessuale, con particolare attenzione all'educazione sessuale dei fanciulli. Le affermazioni di Calò sulle applicazioni della psicoanalisi a livello educativo rispecchiavano in alcuni punti i temi trattati da Assagioli e quelli discussi nel primo convegno italiano sulla questione sessuale.

Il problema della coeducazione venne affrontato da Calò facendo riferimento alla sua pratica sistematica nelle scuole pubbliche negli Stati Uniti<sup>306</sup> e riprendendo le riflessioni sull'educazione dei sessi<sup>307</sup> elaborate nel corso della storia da alcuni pedagogisti, come

---

<sup>303</sup> G. Calò, *Psicologia pedagogica e pedagogia psicologica*, in «Psiche-rivista di studi psicologici», *cit.*, p. 145

<sup>304</sup> Cfr. G. Calò, *Il problema della coeducazione*, in «Rivista pedagogica», *cit.*, pp. 783- 806 e pp. 928-953

<sup>305</sup> Cfr. S. Rogari, *Cultura e istruzione superiore a Firenze. Dall'Unità alla Grande Guerra*, CET, Firenze 1991, pp. 234-239

<sup>306</sup> Negli Stati Uniti, l'introduzione della coeducazione nella scuola era avvenuta, inizialmente, non per ragioni di ordine pedagogico o morale, ma di tipo economico, grazie al risparmio di denaro che l'istituzione di scuole e di classi miste avrebbe consentito. I risultati positivi, documentati dallo studio del Buyse (1908), e il consolidamento di tale sistema, resero la coeducazione uno dei caratteri salienti dell'istruzione pubblica americana, dalla scuola primaria (con il 96% degli istituti coinvolti) alla scuola secondaria, fino all'Università

<sup>307</sup> Fu nel periodo storico a cavallo fra il XVIII e il XIX secolo che, complice il ribollire dei moti rivoluzionari e dei grandi cambiamenti in campo economico, sociale e culturale, l'idea della coeducazione

Fénelon, Rousseau, Condorcet, Fichte, Richter. In particolare, egli apprezzava Rousseau, perché con la valorizzazione dell'innocenza e un buon metodo preventivo aveva additato la coeducazione come fattore importante di soluzione del problema sessuale, nel contesto di un'educazione dell'uomo secondo natura.

In Europa, una prima sperimentazione della coeducazione era avvenuta limitatamente ad alcuni casi nella scuola primaria, con riserve da parte della coscienza comune e di quei pedagogisti, come il Douarce e il Münsterberg, che avevano considerato la pratica dell'educazione mista un passo indietro nello sviluppo della civiltà umana. Tenuto conto di tale contesto, Calò impostò il suo intervento iniziando a discutere quale fosse l'atteggiamento più corretto, se di resistenza o di collaborazione, da tenere di fronte a quello che egli considerava un «portato dei tempi». In particolare, si era concentrato sulla coeducazione scolastica dei sessi, scartando a priori quella collegiale (viste le «condizioni specialissime» che richiedeva), e prese in considerazione i problemi di natura pedagogica, morale e sociale di portata generale da essa implicati, uscendo dall'*impasse* di considerare la pratica dell'educazione mista solo nei suoi aspetti di morale sessuale. Dall'abitudine alla stima reciproca sviluppata dai ragazzi che studiavano fianco a fianco, sarebbe derivato un agire improntato all'uguaglianza dei sessi, favorendo in questo modo un graduale perfezionamento morale nell'uomo e nella donna. Calò era convinto che vi fosse un duplice vantaggio della pratica coeducativa fin dall'infanzia: da un lato, favorire quella integrazione e quella complementarità dei sessi che, dal punto di vista biologico, morale ed intellettuale, rappresentavano il fondamento comune, riconosciuto ed apprezzato da ambi i sessi, per costruire l'unione spirituale alla

---

dei sessi si fece avanti in maniera sempre più preponderante, animata dalla volontà di far rivivere lo spirito dell'antica Sparta o il sogno della repubblica platonica. Furono, soprattutto, Condorcet in Francia, Fichte e Richter in Germania a farsi banditori di quella «rivoluzione pedagogica», combattendo le numerose obiezioni provenienti da più parti, considerandole frutto di «pregiudizio», di «orgoglio di casta», se non addirittura di «spirito antidemocratico ed antiegalitario». Condorcet, a tal proposito, era convinto che l'educazione dovesse essere la medesima per l'uomo e per la donna; di conseguenza, si rivelava necessario svolgere l'insegnamento in comune, affidandolo indifferentemente ad una maestra o ad un maestro. Dopo la morte di Condorcet, si levò un'altra voce francese a favore della coeducazione, quella di Lepelletier de Saint-Fargeau, che propose di aprire case d'educazione nazionale per accogliere fanciulle e fanciulli dai 5 anni fino, rispettivamente, agli 11 e ai 12 anni. Egli, in questa sua visione utopica, immaginava che da quell'istituto sarebbe uscita una «razza completamente nuova, forte, disciplinata». Quasi contemporaneamente alle teorizzazioni citate, Fichte scrisse nel decimo dei suoi *Discorsi alla nazione tedesca* che una delle condizioni principali per il risorgimento della Germania sarebbe stata la comunanza di educazione per i due sessi in istituti nazionali, perché la scuola rappresentava quella piccola società dove i bambini erano chiamati a diventare uomini, per cui era essenziale che fin da piccoli fossero abituati a convivere con compagni dell'altro sesso. Solo lavorando fianco a fianco e conoscendosi giorno per giorno sarebbe stato per loro possibile imparare a riconoscere la comune umanità presente in tutte le persone, al di là delle differenze di sesso

base della «santità della famiglia» e della «prosperità della società». Dall'altro lato, l'abitudine contratta fin dall'infanzia a stare con persone dell'altro sesso, grazie alla pratica della coeducazione, rappresentava uno strumento efficace per attenuare la portata e gli effetti della «crisi della pubertà», grazie allo sviluppo di quei sentimenti di stima reciproca che erano alla base del perfezionamento morale<sup>308</sup>.

Sulla scorta di tali precisazioni, Calò volle confutare la tesi di coloro che giustificavano la coeducazione nelle scuole sulla scorta del fatto che essa rappresentava la migliore pratica educativa possibile, essendo già esperita nel contesto familiare. Non tenere conto delle differenze specifiche che esistevano fra il contesto educativo familiare e quello scolastico implicava, per Calò, non tener conto di quell'abitudine all'intimità spirituale che il bambino sperimentava in famiglia fin dai primi anni di vita e che costituiva uno dei caratteri originari ed irripetibili della famiglia<sup>309</sup>. La scuola non era un duplicato dell'ambiente familiare, ma svolgeva una funzione «integratrice», che doveva certamente muoversi lungo una linea di continuità nella promozione fin dalla più tenera età della consuetudine fra i sessi. La naturalità della coeducazione conduceva Calò ad affermare che essa «o abbraccia tutte le età del fanciullo, o non è né coeducazione né educazione».

La coeducazione era altresì favorita se era appoggiata dal costume e dal livello della pubblica moralità presenti nella società, poiché essa era nel contempo un mezzo e un risultato di processi più ampi, che vedevano la collaborazione della famiglia, della scuola e della società più ampia, a favore dello sviluppo di una coscienza collettiva improntata a «un'azione moralizzatrice e purificatrice di sicura efficacia»<sup>310</sup>. Rispetto al

---

<sup>308</sup> A conferma di ciò, Calò ricordava che «una delle manifestazioni indirette del sesso è quel particolare sentimento d'amor proprio e d'onore per cui l'individuo evita tutto ciò che può screditarlo o menomarlo di fronte a persone dell'altro sesso [...]», favorendo l'instaurarsi di uno spirito di *camaraderie* che impedisse gli eccessi di manifestazione della propria maschilità o della propria femminilità nel comportamento e nel linguaggio. Tale spirito sarebbe stato ulteriormente accresciuto se la coeducazione fosse stata estesa non solo in termini temporali, ma anche numerici, coinvolgendo classi che prevedessero la presenza di un numero equivalente di maschi e di femmine, evitando così che la superiorità numerica ostacolasse i vantaggi della pratica coeducativa (cfr. G. Calò, *Il problema della coeducazione*, in «Rivista pedagogica», *cit.*, p. 930)

<sup>309</sup> Si rimanda, a tal proposito, a quanto discusso alcuni decenni dopo da Norberto Galli nell'opera *Pedagogia della coeducazione*, La Scuola, Brescia 1977, p. 235

<sup>310</sup> Per Calò è fondamentale essere consapevoli dei possibili limiti della coeducazione, come la progressiva identificazione psicologica e morale dei sessi, da cui conseguiva una diminuzione dell'attrattiva dell'uno per l'altro, ma anche la difficoltà nel saper disciplinare l'istinto sessuale, soggiogandolo ad una forte volontà morale, e nel conservare intatte tutte le caratteristiche fondamentali della psiche sessuale. La valorizzazione delle differenze specifiche di ciascun sesso poteva avvenire



rischio di *desenchantment* dell'un sesso rispetto all'altro, Calò faceva notare come esso fosse dovuto soprattutto alla pratica della co-istruzione, che generava a lungo andare un livellamento a scapito della donna, perché non teneva conto di quei caratteri precipui che doveva avere l'educazione femminile secondo quanto illustrato da Rousseau nel V libro dell'*Emilio*<sup>311</sup>. Solo una differenziazione dei metodi di insegnamento è garanzia del riconoscimento delle differenze psichiche, cognitive, spirituali, ecc. fra uomo e donna e della complessità delle attività di insegnamento in una scuola in cui è praticata la coeducazione.

---

solamente nel rispetto dell'identità della natura umana e nel riconoscimento del dovuto rispetto morale incondizionato

<sup>311</sup> «Una volta dimostrato che l'uomo e la donna, sia nel carattere che nel temperamento, non sono e non debbono essere costituiti alla stessa maniera, ne consegue che non debbono neppure ricevere la stessa educazione [...] Date senza scrupolo un'educazione femminile alle donne, fate che amino le cure che si convengono al loro sesso, che siano modeste, che sappiano vigilare sulla famiglia e trovare un interesse nelle occupazioni domestiche» (cfr. J.J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, [1762], tr. it., Mondadori, Milano 2000, pp. 503-504, p. 520)



## PARTE TERZA: GUERRA E DOPOGUERRA

### Cap. 5 Giovanni Calò e la prima guerra mondiale

#### 5.1 La vicinanza al liberal-nazionalismo, all'interventismo e all'«irredentismo fiorentino»

Il «nazionalismo intellettuale» ebbe un ruolo preminente soprattutto nei primi anni del XX secolo, configurandosi come un movimento filosofico-letterario centrato sull'esaltazione del concetto di nazione intesa come «eredità naturale ed inconscia», sulla falsariga della «visione naturalistica della nazione come valore supremo conferito dalla natura»<sup>1</sup> di matrice tedesca. Personaggi come Corradini e Prezzolini rappresentarono, seppure in modalità differenti, l'emblema di quella nuova temperie, che, come ricordato da Gilles Pecout, era legata allo sviluppo di correnti irrazionalistiche, di prospettive individualistiche e di concezioni centrate sull'esaltazione della volontà di potenza. La crisi balcanica e la dichiarazione di annessione della Bosnia-Erzegovina da parte dell'Austria-Ungheria (1908) contribuirono allo sviluppo di una frattura all'interno del nazionalismo italiano fra i cosiddetti «nazionalisti igienici», che concentrarono le loro riflessioni sugli ideali e sui valori estetici, senza mettere in discussione le dinamiche della vita politica, e i sostenitori di un nazionalismo come struttura politica (sottoforma di partito o gruppo parlamentare). Questi ultimi diedero vita all'Associazione Nazionalistica Italiana (ANI) in occasione del primo congresso nazionalista, tenutosi a Firenze nel dicembre 1910. Erano gli anni<sup>2</sup> in cui l'Italia riprese la sua politica coloniale, con l'occupazione della Tripolitania e della Cirenaica (denominate Libia) nel 1911 e delle isole del Dodecaneso nel 1912. Al congresso fiorentino dei nazionalisti intervennero personalità di diversa provenienza: conservatori, liberali di destra, repubblicani, sindacalisti rivoluzionari, monarchici, artisti e intellettuali, compreso anche Giovanni Calò, in qualità di

---

<sup>1</sup> G. Pecout, *Il lungo Risorgimento: la nascita dell'Italia contemporanea (1770-1922)*, Mondadori, Milano 1999, p. 390

<sup>2</sup> Parallelamente all'accendersi di istanze nazionalistiche, vennero adottate, sul piano politico-sociale, due riforme: la concessione nel 1911 del suffragio universale per tutti i cittadini maschi italiani, anche analfabeti, che avessero compiuto i 30 anni, e nel 1913 il «patto Gentiloni», firmato dall'esponente dell'Unione elettorale cattolica Vincenzo Ottorino Gentiloni e dai liberali, per sancire la presenza attiva delle forze cattoliche nell'ambito della politica nazionale

rappresentante della sezione fiorentina. La sua appartenenza all'associazione durò solamente un biennio, perché si dimise durante il II Congresso Nazionalista (Roma, 1912), in seguito alla sconfitta degli ordini del giorno presentati dalla cosiddetta «ala democratica», guidata da Paolo Arcari e Luigi Valli<sup>3</sup>. Occorre ricordare, a tal proposito, che i «democratici» avevano finalizzato la loro presenza a Roma al raggiungimento di due obiettivi: ribadire il valore della democrazia politica come «base dello stato moderno» e combattere le degenerazioni dei partiti, fossero essi democratici o conservatori. Dalla scissione romana nacquero i primi gruppi «liberal-nazionali», a cui aderì anche Calò; essi avevano come scopo principale quello di favorire un ravvivamento delle idee liberali, per una accentuazione in senso nazionale della politica interna ed esterna del Paese. In particolare, si trattava di prendere le armi per difendere l'Italia e per favorire la sua integrazione nazionale, lottare contro un eccessivo accentramento burocratico e adottare una serie di riforme, che garantissero una vita unitaria alla nazione, equilibrando all'interno gli interessi delle varie regioni e delle diverse classi sociali, e all'esterno i rapporti fra gli emigrati e la loro patria. Altre caratteristiche comuni ai gruppi «liberal-nazionali» vennero identificate da Vigezzi nella «fedeltà seppure strumentale» all'irredentismo, nell'anticlericalismo, nell'attenzione alle questioni balcaniche, nell'interesse per la rivalità economica con l'Austria-Ungheria e con la Germania<sup>4</sup>.

Il gruppo «liberal-nazionale» fiorentino<sup>5</sup>, a cui appartenevano oltre a Calò anche Antonio Anzilotti, Francesco Baldasseroni, Francesco Ercole, Giuseppe S. Gargano, Giuseppe Lesca, Francesco Lumachi, Ugo Magini, Roberto A. Murray, Enrico Gino Niccolai e Giovanni Poggi, si contraddistingueva per la sua vicinanza alle idee di Giovanni Amendola<sup>6</sup>. Quest'ultimo si distaccò dall'Associazione Nazionalistica Italiana

---

<sup>3</sup> Gli altri componenti del gruppo erano: Malvezzi, Brandolin, Serego Alighieri, Rivalta, Picardi, Panizza, Riccio, Fabriciotti, Limo, Tauro, Mascioli, Palazzoli, Gatteschi, Pompili, Scotti, Bassan, Finzi, Carpi, Bodrero, Barbolani di Montauto, Picasso, Galanti, Gallenga, D'Emilia, Venturi

<sup>4</sup> Cfr. B. Vigezzi, *Da Giolitti a Salandra*, Vallecchi, Firenze 1969, pp. 33-34

<sup>5</sup> Cfr. AA.VV., *La cultura italiana tra '800 e '900 e le origini del nazionalismo*, Olschki, Firenze 1981, pp. 220-221

<sup>6</sup> Giovanni Amendola, docente di Filosofia teoretica a Pisa e deputato del gruppo antigiolittiano della Democrazia liberale, nel corso del primo conflitto mondiale fu uno dei principali protagonisti del cosiddetto «interventismo democratico», favorevole all'intervento dell'Italia a fianco dell'Intesa per completare l'unificazione nazionale. In tale prospettiva, fondò gruppi di stampo nazionale-liberale e partecipò come volontario alla guerra, con il grado di capitano di artiglieria. Condivise le posizioni democratiche del Presidente statunitense Woodrow Wilson e sostenne il riavvicinamento, nel 1918, con gli slavi (Patto di Roma) contro la monarchia austro-ungarica (cfr. Amendola Giovanni, in *DBI, cit.*, vol. II, pp. 761-765)

in occasione delle elezioni politiche del 1913<sup>7</sup>, parallelamente alla rottura con il liberalismo da parte dei *leader* nazionalisti Enrico Corradini, Francesco Coppola, Alfredo Rocco e Maurizio Maraviglia. «Il processo reazionario del nazionalismo, dell'antisocialismo alla rottura con la democrazia prima, con il liberalismo poi, era giunto alla sua logica conclusione», scrisse Gabriele Carocci a commento della scelta di Amendola, che diede vita ad un suo movimento. Esso si caratterizzò per la sua opposizione ai nazionalisti alla Corradini e alla Rocco, per la «pregiudizievole liberale e antiprotezionistica», per il metodo di «pre-partito» con il quale agì sull'opinione pubblica<sup>8</sup>, per la polemica anti-positivistica agitata in contrapposizione alle tesi sostenute da Rocco al Congresso di Milano dell'Associazione Nazionalistica Italiana nel 1914. «Di quelle tendenze [nazionalistiche] Amendola non condivideva né i programmi né l'ideologia; e tuttavia esse si facevano portatrici di un'istanza che lo trovava del tutto consenziente: la necessità cioè di ridefinire in termini generali la politica italiana ispirandosi ad una visione organica di quegli stessi problemi che Giolitti intendeva risolvere empiricamente»<sup>9</sup>.

Significativo, in tal senso, il sostegno fornito da Calò insieme ad altri intellettuali e ad alcuni uomini politici alla pubblicazione della rivista milanese «L'Azione»<sup>10</sup>, pensata da Giovanni Amendola prima del congresso nazionalista di Milano del maggio 1914 come organo ufficiale del suo movimento. Essa venne diretta da Paolo Arcari e da Alberto Caroncini ed ebbe come sottotitolo «Rassegna Liberale e Nazionale», caratterizzandosi

---

<sup>7</sup> Cfr. G. Carocci, *Giovanni Amendola nella crisi dello Stato italiano, 1911-1925*, Feltrinelli, Milano 1956, pp. 26-27

<sup>8</sup> Tra i caratteri tipici del nazionalismo democratico italiano, che si configurava come un movimento di quadri per via della presenza di personalità come Ermenegildo Pistelli, Bernardino Varisco ed Ernesto Giacomo Parodi, vanno ricordati l'identificazione di nazione e democrazia, la difesa dello Stato nazionale intesa come difesa della «civiltà democratica», la soluzione di continuità fra patriottismo e umanesimo, la partecipazione delle classi popolari alla direzione politica della società nazionale e, soprattutto, la concezione del movimento nazionalista non come partito, ma come «strumento di agitazione e di propaganda dei valori nazionali al di sopra di tutte le forze politiche» (cfr. R. Molinelli, *Per una storia del nazionalismo italiano*, Argolia Editore, Urbino 1966, p. 56)

<sup>9</sup> A. Capone, *Giovanni Amendola e la cultura italiana del Novecento (1899-1914). Alle origini della «nuova democrazia»*, vol. 1, Editrice Elia, Roma 1974, pp. 12-13

<sup>10</sup> L'«Azione» uscì per la prima volta il 10 maggio 1914 e venne stampata per tutto il 1915, come settimanale fino al 30 maggio 1915, e poi, dopo una breve interruzione delle pubblicazioni, dal 1° agosto dello stesso anno come quindicinale fino al 1916. Fra i suoi collaboratori, vanno annoverati: Giovanni Amendola, Giovanni Ansaldo, Antonio Anzilotti, Giulio Bergmann, Giovanni Boine, Tomaso Borelli, Giuseppe Antonio Borgese, Alessandro Casati, Widar Cesarini Sforza, Dino Grandi, Mario Missiroli, Concetto Pettinato, Vincenzo Picardi, Nello Quilici, Arrigo Solmi, Luigi Valli, Lionello Venturi, Gioacchino Volpe (cfr. G. Carocci, *Giovanni Amendola nella crisi dello Stato italiano, 1911-1925, cit.*, pp. 26-27). La partecipazione di Calò al periodico milanese è attestata, per primo, da Alberto Caroncini nel volume *Problemi di politica nazionale*, Laterza, Bari 1922

per il sostegno al liberismo economico e per la polemica con i «nazionalisti senza aggettivi». La rivista si rivolgeva ad un pubblico elitario e vedeva il coinvolgimento di varie personalità del mondo culturale dell'epoca, come Giovanni Boine, Emilio Bodrero, Giuseppe Antonio Borgese, Luigi Messedaglia, Arrigo Solmi, Luigi Valli. L'intenzione era quella di iniziare, al di fuori delle lotte elettorali, «un lavoro degno di preparazione alle battaglie future», come si legge nella circolare che ne annunciava la pubblicazione<sup>11</sup>.

Contemporaneamente a questo fronte di impegno, Calò aderiva alle istanze irredentistiche<sup>12</sup> sostenute dalla sezione fiorentina dell'associazione «Trento-Trieste»<sup>13</sup>, contribuendo qualche mese dopo alla redazione del numero unico di un foglio informativo intitolato *Pro famiglie dei richiamati*, pubblicato il 6 giugno 1915. Nelle sue quattro pagine figuravano scritti di personalità come Isidoro Del Lungo, Ezio Maria Gray, Gino Senatori, Tommaso De Bacci Venuti, Ermenegildo Pistelli, Francesco Ercole Teresah e una poesia di Gabriele D'Annunzio, *A una torpediniera dell'Adriatico*<sup>14</sup>.

La «Trento-Trieste» si era distinta, fin dalla sua fondazione, per una «polemica antitedesca dai toni accesi», a tutela di «tutte le manifestazioni dello spirito italiano in

---

<sup>11</sup> «E' deplorable abitudine dei gruppi politici liberali affannarsi solamente poco prima delle elezioni a prendere contatto con il pubblico e talvolta perfino ad esporre e a discutere idee. A quanti invece nella maturità e nella lucidità dei programmi vedono la sola ragione di un partito liberale, deve apparire, come appare a noi, opera degna iniziare, all'infuori delle lotte elettorali, un lavoro degno di preparazione alle battaglie future». (cfr. la circolare che annunciò la pubblicazione de «L'Azione», citata da G. Chiosso, *Giovanni Calò e il realismo pedagogico tra gli anni Venti e Trenta (1923-1936)*, n. 4, serie 46, aprile-maggio 1985, p. 432, nota n. 15)

<sup>12</sup> L'irredentismo era nato come movimento di opinione prima ancora che politico, allo scopo di portare all'attenzione dell'opinione pubblica la questione di quelle terre, come Trento e Trieste, che non erano state incluse entro i confini italiani con la III guerra di indipendenza (cfr. A. Quercioli, *Irredenti, irredentisti e fuoriusciti*, in M. Isnenghi, D. Ceschin (a cura di), *Gli italiani in guerra. Conflitti, identità, memorie dal Risorgimento ai nostri giorni*, vol. III, tomo I, *La Grande Guerra: dall'Intervento alla «vittoria mutilata»*, UTET, Torino 2008, pp. 114-127). Il movimento irredentista italiano si presentava disomogeneo, per diversità di obiettivi e di riferimenti politici; negli ultimi decenni del XIX secolo si era configurato come un movimento di opposizione, alimentato dagli ambienti mazziniani e garibaldini. Con la sconfitta di Adua (1896) e con la nuova crisi balcanica del 1908, l'irredentismo assunse una connotazione nazionalistica, con intenti di espansione e di conquista, che avevano portato in secondo piano la matrice democratica. Gian Mario Cazzaniga ha messo in luce la «compresenza conflittuale» di varie forme di irredentismo, ora di tipo culturale (come quello del gruppo vociano), ora di tipo legalitario vicino all'élite liberal-nazionale della «Dante Alighieri», ora di tipo radicale-repubblicano di ispirazione mazziniano-risorgimentale, entrato in crisi già nel XIX secolo con la morte di Garibaldi (cfr. G. M. Cazzaniga, *La Massoneria*, in *Storia d'Italia*, annali 21, Einaudi, Torino 2006, p. 616)

<sup>13</sup> La «Trento-Trieste» era nata a Vicenza in seguito alle dimostrazioni di piazza degli studenti universitari nel novembre-dicembre 1903, in occasione degli scontri di Innsbruck contro l'apertura di una «libera università» in lingua italiana. Si tratta del periodo storico in cui Calò era studente universitario a Firenze

<sup>14</sup> Il contributo di Calò *La Germania e la guerra nostra* venne ripubblicato successivamente con alcune integrazioni nelle note in Id., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, cit., pp. 3-15

paesi minacciati nel sentimento sacro della loro nazionalità dalle innaturali imposizioni degli elementi teutonici e slavi»<sup>15</sup>. Sull'adesione di Calò aveva pesato la militanza dell'amico e collega padre Ermenegildo Pistelli, l'influenza del carduccianesimo del suo maestro Guido Mazzoni e la frequentazione del circolo culturale de «Il Marzocco». Del resto, tra i nomi degli autori dei contributi contenuti nel foglio *Pro famiglie dei richiamati* vi erano quelli di esponenti del mondo culturale fiorentino di matrice letteraria e di origine ebraica (come Gray), vicino al circolo culturale del «Marzocco». La presenza nella «Trento-Trieste» fiorentina di due docenti del Regio Istituto, come Pistelli e Calò, era legata alla loro collaborazione e alla vicinanza culturale alla rivista della famiglia Orvieto<sup>16</sup>, che aveva pubblicato alcuni loro articoli di stampo interventista e nazionalista. Tali contributi andavano riletti nel più ampio contesto dei fermenti culturali della Firenze di inizio '900, che aveva rappresentato per numerosi giovani provenienti dalle terre irredente (Trento ma soprattutto Trieste) l'emblema dell'italianità intesa come appartenenza culturale e linguistica. Si spiega, così, perché il Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze era stato eletto come «luogo di studio» da Scipio Slataper, da Giani Stuparich, da Biagio Marin, da Carlo Michelstaedter e da tanti altri studenti, che avevano voluto studiare sotto la guida di ex allievi di De Sanctis (come Vitelli), di Spaventa (come Tocco e, indirettamente, De Sarlo) e di Carducci (come Mazzoni)<sup>17</sup>. «All'Istituto di Studi Superiori i giovani triestini e trentini, ma anche quelli venuti dalla Romagna e dal Sud, come Renato Serra e Giuseppe De Robertis, entravano in contatto col centro più prestigioso della cultura “positiva” nazionale, con uno storicismo aperto e battagliero, proprio in un momento in cui in Europa, e per echeggiamento in certi circoli e riviste di avanguardia della stessa Firenze, si predicava la distruzione della ragione»<sup>18</sup>.

---

<sup>15</sup> Cfr. A. Ventrone, *La seduzione totalitaria: guerra, modernità, violenza politica (1914-1918)*, Donzelli, Bologna 2003, p. 84

<sup>16</sup> In seguito al passaggio della direzione nelle mani di Adolfo Orvieto e all'allontanamento di Corradini nel 1905, «Il Marzocco» assunse una tonalità più di rassegna culturale, anche se dopo il 1910 continuò a ispirarsi a una prospettiva di «nazionalismo intellettuale», seppure in un contesto storico differente

<sup>17</sup> Cfr. R. Pertici (a cura di), *Intellettuali di frontiera. Triestini a Firenze (1900-1950)*, 2 voll., Olschki, Firenze 1985. Come ricorda Giorgio Luti, «prima che il drappello “triestino” di Michelstaedter, di Slataper, degli Stuparich, di Marin, di Giotti, di Saba, venisse a instaurare, alla fine del primo decennio del Novecento, un rapporto fecondo con la cultura universitaria e vociana di Firenze, la realtà triestina era invischiata nell'attardata e impettita letteratura dell'irredentismo, retorica e umanistica, di un carduccianesimo gessoso e lirico-patriottico, o ancora compiaciuta municipalisticamente dei propri studi di storia patria e delle ricerche sulle memorie locali della tradizione di Domenico Rossetti, Pietro Kandler e Attilio Hortis» (cfr. G. Luti, A. Balduino, *Storia letteraria d'Italia*, vol. 11, nuova edizione a cura di A. Balduino, Piccin Nuova Libreria Casa Editrice Vallecchi, Milano 1989, p. 529)

<sup>18</sup> G. Luti, *Storia letteraria d'Italia*, vol. 11, *cit.*, p. 530

## 5.2 La critica al pangermanesimo filosofico

In alcuni suoi interventi sulle colonne del «Marzocco»<sup>19</sup>, Giovanni Calò fu impegnato ad affrontare il tema del pangermanesimo sotto un duplice punto di vista: quello psicologico, per discutere le cause scatenanti la prima guerra mondiale, e quello filosofico, per dimostrare che la filosofia hegeliana era una filosofia pangermanistica<sup>20</sup>, poiché esaltava istanze radicate nella natura profonda dei tedeschi. Questi scritti di Calò contro il germanesimo andavano letti tenendo conto della sua buona conoscenza della cultura tedesca, e, nel contempo, dell'utilizzo di un linguaggio vicino a quello dei nazionalisti e dei futuristi<sup>21</sup>. La *verve* patriottica di Calò non andava però considerata, a dire di Domenico Izzo, come una *trahison des clerics* (“tradimento degli intellettuali”), ma come sciovinismo «a danno dell’ “umile fantaccino”, filosofo e belligerante suo malgrado»<sup>22</sup>. In Calò la germanofobia si esprimeva in termini culturali, non biologici, e veniva utilizzata ai fini di giustificare l'intervento italiano in guerra. Nel già ricordato articolo *La Germania e la guerra nostra*<sup>23</sup>, Calò discusse delle cause scatenanti la prima guerra mondiale sulla base di una tesi di carattere «psicologista», vicina a quanto scritto da Napoleone Colajanni, esponente dei repubblicani democratici e interventista,

---

<sup>19</sup> Cfr. G. Calò, *Classicisti e liceo moderno*, in «Il Marzocco», n. 1, a. XX, 1915, pp. 4-5; Id., *Parole tedesche*, in «Il Marzocco», n. 26, a. XX, 1915, p. 2; Id., *Ancora sull' italianità del liceo moderno*, in «Il Marzocco», n. 4, a. XX, 1915, p. 4; Id., *Università italiane e professori stranieri*, in «Il Marzocco», n. 1, a. XXI, 1916, p. 1; Id., *Per l'edizione dei testi classici*, in «Il Marzocco», a. XXII, 29 aprile 1917, p. 2; Id., *Edizioni e metodi classici (in risposta a Ettore Romagnoli)*, in «Il Marzocco», a. XXII, 20 maggio 1917; Id., *I testi classici tra editori e filologi (in risposta a A. F. Formiggini)*, in «Il Marzocco», a. XXII, 27 maggio 1917, p. 3

<sup>20</sup> Cfr. G. Calò, *Pangermanesimo filosofico*, in «Marzocco», a. XXII, 15 luglio 1917, p. 2, ripubblicato poi con il medesimo titolo in Id., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra, cit.*, pp. 80-105; Id., *C'est la faute à Kant*, in «Marzocco», 18 febbraio 1917, pp. 1-2, ripubblicato con lo stesso titolo in Id., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra, cit.*, pp. 106-136

<sup>21</sup> «Era forse *trahison des clerics*? In qual misura, intellettuali italiani, di fronte alla guerra e alle sue stragi, avevano abdicato al loro alto compito, sottomettendosi alle esigenze politiche oppure ricorrendo alle più ardite elucubrazioni per giustificare la loro adesione al nazionalismo estremista? Difficile è dirlo perché gli interessi in conflitto assumevano *anche* veste di rivendicazioni da riconoscere e di equilibri da restaurare. Era certamente una rinuncia al primato della ragione, nella misura in cui, globalmente parlando, si voleva demonizzare la cultura del nemico. Era un atteggiamento insopportabile come quando, a proposito delle università italiane si plaudiva all'espulsione – per gretto spirito nazionalistico o forse di corporazione – di persone straniere» (cfr. D. Izzo, *La guerra e l'educazione: la pubblicistica*, in F. Cambi (a cura di), *La Toscana e l'educazione. Dal Settecento ad oggi: tra identità regionale e laboratorio nazionale*, Le Lettere, Firenze 1998, p. 333)

<sup>22</sup> *Ivi*, p. 334

<sup>23</sup> Cfr. G. Calò, *La Germania e la guerra nostra*, in Id., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra, cit.*, pp. 3-15 (versione qui citata)



all'interno del volume *Le responsabilità e le cause della guerra*<sup>24</sup> (1917). Né l'interpretazione economica delle cause del conflitto, né quella relativa al fattore demografico, né quella centrata sui fattori etnici e religiosi trovavano il plauso di Calò, che prediligeva una prospettiva di tipo psicologico connessa all'individuazione di fattori di natura politica. Egli espresse la sua contrarietà nei confronti della posizione di Croce<sup>25</sup>, che, nel distinguere tra politica e cultura, voleva salvaguardare il «comune patrimonio civile e la comune opera di pensiero dei popoli», assumendo un atteggiamento di distacco dalle vicende belliche, che l'avevano colpito solamente come uomo ma non come intellettuale, tanto che continuò a scrivere e a pubblicare opere anche in quegli anni. La posizione di Croce nei confronti del conflitto mondiale fu complessa, sia per la differenza fra il "prima" e il "dopo" Caporetto, sia per le motivazioni che la sostennero, riconducibili alla disapprovazione della guerra come possibile scorciatoia per una rivoluzione sociale e la conseguente fine dello Stato liberale. Calò concentrò la sua critica soprattutto sulla concezione dialettica della storia<sup>26</sup> che informava la tesi di Croce, perché, a suo dire, l'affidarsi ad interpretazioni di carattere trascendentale rischiava sempre di far incorrere nell'affermazione di irresponsabilità. Egli preferiva partire dai principi dello spiritualismo realistico, poiché essi garantivano la scoperta di cause personali dei fatti storici: in questo modo, non poteva venire meno la responsabilità del singolo, concepito come realtà irriducibile e principio libero di azione, non come oggetto. Calò giustificava, in tale ottica, la tesi

---

<sup>24</sup> Cfr. N. Colajanni, *Le responsabilità e le cause della guerra*, [1916], II ediz., Rivista popolare, Roma-Napoli 1917

<sup>25</sup> Al termine del conflitto, Croce approfittò di un suo intervento per l'*Album della vittoria* (1920) di Angelo Tanzella per ribadire la sua contrarietà ai cosiddetti «nuovi retrivi», ovvero a coloro che, al pari di Calò, avevano levato il loro «gridio o gracidio contro le "nebbie nordiche", che ingombrirebbero la filosofia e l'arte italiane, e l'insistente richiesta a dissiparle, tornando alle "schiette tradizioni nostre". Gioverà ricordare che codeste abominazioni e richieste risuonarono già in Italia, nella prima metà dell'Ottocento, in bocca ai reazionari e ai retrivi, clericali e fautori di regimi assoluti e sensisti e arcadi [...]» (B. Croce, *Contro i nuovi retrivi*, in A. Tanzella, *L'album della vittoria*, [1920], Alfieri & Lacroix, Roma 1923, pp. 229-230, ora ripubblicato in R. Pertici, *Intellettuali, politici e soldati nell'Album della vittoria di Angelo Tanzella (1920)*, in AA.VV., *Culture e libertà. Studi di storia in onore di Roberto Vivarelli*, Edizioni della Normale, Pisa 2006, pp. 316-317)

<sup>26</sup> Sulla «Rivista Popolare di Politica, Lettere e Scienze Sociali», diretta dal repubblicano democratico Napoleone Colajanni, Calò pubblicò un articolo dal titolo *Ancora di Benedetto Croce*, in cui considerava gli scritti di Croce a difesa del valore della cultura tedesca come un atto di sabotaggio della guerra nazionale (Cfr. G. Calò, *Ancora di Benedetto Croce*, in «Rivista Popolare di Politica, Lettere e Scienze Sociali», n. 10, a. XXI, 31 maggio 1916, pp. 203-204). Altri segni di contrarietà da parte di Calò nei confronti della posizione di Croce erano rinvenibili nelle colonne del «Marzocco», insieme a quelli di Vitelli e di Gargano (cfr. quanto riportato da G. Gentile, *Idealismo e Kultur*, 31 luglio 1918 e *Benedetto Croce e i tedeschi*, 18 ottobre 1918, poi ripubblicati in Id., *Guerra e fede*, [1919], Le Lettere, Firenze 1989)

secondo cui la vera causa predominante e decisiva del primo conflitto mondiale era di natura psicologica, frutto di un complesso di variabili: «stati d'animo nazionali, volontà di pace, cioè anche volontà d'equilibrio degli uni, volontà di guerra, cioè volontà di turbare l'equilibrio, volontà di supremazia e di sopraffazione violenta negli altri»<sup>27</sup>. A partire da questa constatazione, Calò si riallacciava alla «psicologia delle nazioni» e alla «psicologia dei popoli» (*Volkerpsychology*) studiate da Wilhelm Wundt, e ribadiva la necessità di prestare attenzione alla «boria delle nazioni» di cui aveva scritto Giambattista Vico nei *Principi di una scienza nuova*. La «boria» si era manifestata nei tedeschi sottoforma di una «volontà egoistica di dominio assoluto, che si è radicata su un fondo originario non superato dall'anima collettiva poco più che barbarica»<sup>28</sup>.

All'interpretazione psicologista, Calò collegava anche la sua critica al «pangermanesimo filosofico», inteso come processo di assolutizzazione dello spirito tedesco operato a livello filosofico, secondo quanto esposto da Charles Andler nel volume *Le pangermanisme philosophique*<sup>29</sup>. Il pangermanesimo filosofico si sviluppò dopo la morte di Kant, per opera di suoi successori che, approfittando di concetti e di problemi che costituivano «punti oscuri o elementi contraddittori nel sistema kantiano», operarono in esso due trasformazioni, nel senso del monismo e dell'idealismo. Da qui derivò per Calò quel fenomeno di decadenza interiore della Germania, «[...] reso possibile dal carattere cerebrale, intensivo e forzato della sua cultura e dall'abisso rimasto aperto tra la massa del popolo, barbara di sentimenti, e la classe dirigente, colta [...]»<sup>30</sup>. Calò non perse occasione per condannare *I discorsi alla nazione tedesca* di Fichte e per ribadire la sua disapprovazione nei confronti della filosofia hegeliana, considerata come una vera e propria filosofia pangermanistica. Essa, con «l'identificazione dell'*ideale* e del *reale*, è la formula filosofica da cui scaturisce la dimostrazione della superiorità del popolo tedesco, della predestinazione del popolo tedesco a far da sostegno allo *spirito del mondo*, quindi anche del suo supremo diritto all'impero»<sup>31</sup>. Dal punto di vista religioso, il pangermanesimo aveva coinvolto sia la

---

<sup>27</sup> G. Calò, *Pangermanesimo filosofico*, in Id., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, cit., pp. 82-83

<sup>28</sup> *Ivi*, p. 84

<sup>29</sup> Cfr. C. Andler, *Le pangermanisme philosophique*, L. Conard, Paris 1917

<sup>30</sup> Cfr. G. Calò, *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, cit., p. 131

<sup>31</sup> Sul piano giuridico, questo si sarebbe tradotto nel diritto dei «popoli-eroi realizzanti lo spirito universale – e tale è, e sarà chissà per quanti secoli, il tedesco – a trattare gli altri come barbari o ad assorbirli moralmente» (cfr. G. Calò, *Pangermanesimo filosofico*, in Id., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, cit., p. 87)

dottrina luterana, sia quella cattolica, perché entrambe presentavano caratteristiche afferenti alla natura del popolo tedesco<sup>32</sup>. Si trattava di considerazioni che Calò avanzava per spiegare la stretta interconnessione fra la concezione religiosa e la dottrina filosofica<sup>33</sup> dei tedeschi, che venivano a coincidere con l'idealismo<sup>34</sup>.

Sempre sul fronte delle discussioni filosofiche, Calò prese posizione anche nella diatriba sorta attorno alla presunta responsabilità di Kant nella formazione della coscienza tedesca contemporanea e, indirettamente, nell'origine del conflitto mondiale. In particolare, Calò criticava l'opera di Felix Sartiaux, *Morale kantienne et morale humaine*<sup>35</sup>, perché a suo dire presentava un'immagine un po' svilta del filosofo di Königsberg. Anche le tesi avanzate negli anni precedenti da Leon Daudet, a proposito dell'individualismo kantiano come causa generatrice dell'individualismo della nazione tedesca, e da Pierre Lasserre, sull'umanità della teoria kantiana del dovere, erano secondo Calò il frutto di un'interpretazione «manipolata» del pensiero kantiano alla luce del *revancisme* francese. Giovanni Vidari aveva proposto, invece, una prospettiva differente, come illustrato nella sua traduzione italiana della *Dottrina del diritto* di Kant da lui curata, a proposito del ruolo di antidoto rappresentato da Kant nelle vicende riguardanti il popolo tedesco nel corso del conflitto mondiale. Da parte sua, Calò approfittava della discussione sulla «responsabilità kantiana» nel conflitto mondiale per

---

<sup>32</sup> Il popolo tedesco «è sempre luterano e cattolico: luterano per l'orgogliosa affermazione dell'*io* e per l'ignoranza dei limiti come per l'insofferenza del reale concepito al di là del pensiero, irriducibile a puro pensiero, cattolico per il senso dell'autorità – spesso superstizioso -, per il culto dell'organicità, della disciplina, dell'unità assorbente gl'individui» (cfr. G. Calò, *Pangermanesimo filosofico*, in Id., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, cit., pp. 89-90)

<sup>33</sup> Dietro la «filosofia della guerra» di autori come Friedrich von Bernhardi e Klaus Wagner si nascondeva, per Calò, la volontà di servire le dottrine pangermanistiche a base antropologica; dietro il loro determinismo storico, geografico ed etnico «[...] si nasconde la stessa fede trascendente e il bisogno di dialettizzare una tesi voluta che si sovrappone a ogni substrato scientifico, perché esprime lo stesso istinto vitale e l'anima stessa della nazione», ovvero istanze tipicamente idealistiche. Un esempio particolare era rappresentato dal compito etico assegnato al pangermanesimo, ovvero un'organizzazione a cui «era del tutto indifferente il principio di libertà». «[...] L'organizzazione del mondo di cui parlano i tedeschi [...] non è che un vincolo organico e stabile tra i vari popoli, costretti a far fruttare e coordinare le loro energie in un programma generale di lavoro unitario, implicante un principio ordinatore: il popolo tedesco». Si trattava di un principio estraneo ad un'altra forma di imperialismo, come quello inglese, che aveva tra i suoi fini principali quello di garantire agli uomini la giustizia, attraverso il riconoscimento della loro libertà (cfr. G. Calò, *Pangermanesimo filosofico*, in Id., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, cit., p. 94 e pp. 99-100, nota n. 1)

<sup>34</sup> «Il fatto è che in un popolo in tanto può nascere una filosofia, con una sua continuità e una tradizione storica, in quanto essa esprime un aspetto essenziale dell'anima e della mentalità del popolo stesso. Qui è il significato essenziale del fenomeno. Quando il pangermanesimo può diventar filosofia, vuol dire ch'esso risponde a un'esperienza vitale, a un sistema di tendenze, di stati d'animo, d'idee dominanti che il filosofo interpreta, organizza e solleva a un piano più alto» (cfr. G. Calò, *Pangermanesimo filosofico*, in Id., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, cit., p. 104)

<sup>35</sup> Cfr. F. Sartiaux, *Morale kantienne et morale humaine*, Hachette, Paris 1917

dimostrare, ancora una volta, che il primo impulso alla dottrina della «Germania come popolo eletto»<sup>36</sup> e alla nascita del pangermanesimo filosofico era venuto dai *Discorsi alla nazione tedesca* di Fichte. Nelle basi filosofiche della politica e della guerra tedesche non vi era nulla di afferente ai principi morali e giuridici espressi da Kant, il cui pensiero etico aveva accolto il valore della persona ed esaltato il principio della libertà. Come precisato da Charles Renouvier<sup>37</sup>, la dottrina kantiana tendeva ad una forma di individualismo giuridico, che formulava la legge morale come una legge limitatrice dell'attività di ciascuno in favore della personalità di ogni altro uomo, dando così spazio alla giustizia. Da qui l'estraneità del formalismo kantiano da ogni attentato alla libertà e alla dignità della persona, e la sua condanna di ogni forma di pangermanesimo e di prussianesimo<sup>38</sup>.

### 5.3 La critica alla neutralità di Papa Benedetto XV

Nel pieno del conflitto mondiale, Calò prese posizione anche all'interno del dibattito nazionale sorto attorno alla posizione di neutralità assunta dal Papa e alle sue possibili conseguenze. Egli partiva dal presupposto che i cattolici avessero assunto una «posizione ambivalente» nei confronti del conflitto mondiale<sup>39</sup>, dovuta alla necessità di rispettare i doveri di fedeltà alla patria e di ottemperare agli insegnamenti della Chiesa. Calò approfittò di una nota pubblicata sul primo numero dell'«Azione» del 1916, per affrontare due questioni tra loro strettamente connesse: la libertà del Papato e la pace<sup>40</sup>.

---

<sup>36</sup> «Se c'è un popolo, infatti, presso il quale la filosofia abbia penetrato di sé, portandovi il suo bisogno di sistema e d'assoluto, la cultura e, insieme colla cultura, la vita sociale, quest'è appunto il popolo tedesco ch'è, anche nella ricerca egoistica e materialistica del benessere, della ricchezza e della potenza, il più metafisico popolo che ci sia» (cfr. G. Calò, *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, cit., p. 110)

<sup>37</sup> Cfr. C. Renouvier, *Critique de la doctrine de Kant*, Alcan, Paris 1906

<sup>38</sup> Secondo Calò, qualche dubbio poteva venire se ci si concentrava sulla dottrina dello Stato in Kant, oscillante fra una visione contrattualistica alla Rousseau e una visione della sovranità dello Stato come sacra ed inviolabile. Non era, però, legittimo per lui passare da questa constatazione al sostenere che Kant ispirò direttamente la concezione alla base dello Stato prussiano. Del resto, nelle sue opere era ben chiara la distinzione fra Stato e società civile, entrambi conviventi sotto la medesima legge, cioè il diritto universale

<sup>39</sup> Si tratta di un periodo storico in cui per la prima volta, nella storia dello Stato nazionale, si erano fatte avanti istanze favorevoli alla costruzione di un partito politico espressione dei cattolici, come sarebbe poi accaduto nel 1919 con la nascita del Partito popolare di don Luigi Sturzo

<sup>40</sup> Sulla presa di posizione di papa Benedetto XV negli anni del conflitto mondiale, si veda il volume di A. Scottà, *Papa Benedetto XV. La Chiesa, la Grande Guerra, la pace (1914-1922)*, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma 2009, in cui viene spiegato che il pontefice era mosso dall'intento di costituire un «ambito operativo di competenza oggettiva», fondato sul piano politico e diplomatico, allo scopo di configurare in esso un'azione umanitaria. La ragione dell'imparzialità della S. Sede risiedeva, per Scottà,

«[...] Il Pontefice che continua a esprimere i lamenti tradizionali su tale motivo fa un po' l'effetto d'essere schiavo d'un'abitudine. Ciò che ad ogni modo si potrebbe domandare, di fronte ad una simile argomentazione che pretende ritrovare nelle difficoltà create al Pontefice dallo stato di guerra una riprova dell'illegittimità e della insostenibilità del regime fondato dalla Legge delle Guarentigie<sup>41</sup>, è questo: quale altro regime il Capo della Chiesa sia in grado d'escogitare che meglio tuteli la sua libertà nel caso d'una guerra italiana in una guerra europea»<sup>42</sup>. L'«inabile ed inopportuna» allocuzione del pontefice nel concistoro del 22 gennaio 1915, dal titolo *La neutralità del Vaticano e il Belgio*, aveva secondo Calò dissimulato male il tentativo di connettere il «lamento per la mancanza di libertà» con lo spirito di neutralità mostrato verso le sorti del conflitto. Per giustificare la neutralità del Papa, piena di «equivocità» e povera di «virtù persuasiva», si era cercata «una scusa, starei per dire, supplementare, nelle condizioni create al Papa dalla legislazione dello Stato italiano in rapporto a Lui»<sup>43</sup>. Per Calò, le parole del Papa a favore della pace erano «inopportune» e «gravi», in quanto guidate dal proposito di seguire una linea di condotta prestabilita, che non teneva conto della realtà della guerra, in cui era difficile ripartire in maniera equa le ragioni e i torti fra le potenze coinvolte. Inoltre, non prestava attenzione alla posizione di chi, come Calò stesso, intravedeva nella potenza tedesca una potenza anti-cristiana<sup>44</sup>. Da qui

---

nella natura della Chiesa e della sua missione, senza alcuna concessione a forme di «interventismo condizionato» sostenute da alcuni cattolici

<sup>41</sup> La Legge delle Guarentigie cercò di risolvere l'annoso problema del rapporto fra Stato italiano e S. Sede, acuitosi con la breccia di Porta Pia, con il riconoscimento alla S. Sede del diritto di legazione attivo e passivo, ovvero la concessione di poter intrattenere rapporti diplomatici con altri Stati, di accreditarne i rappresentanti e di riceverli. Da parte dello stato italiano, venne avanzata un'interpretazione della legge secondo cui tali rapporti avrebbero riguardato solamente il Papa come capo della Chiesa, guida spirituale del mondo cattolico, ma non come sovrano di uno Stato. Si veda, a tal proposito, la condotta del governo Lanza nel 1872 alla “conferenza del metro” a Parigi (cfr. R. Pertici, *Chiesa e Stato in Italia: dalla Grande Guerra al nuovo Concordato, 1914-1984*, Il Mulino, Bologna 2009, che a sua volta rimanda al volume di A. Martini, *Studi sulla questione romana e la Conciliazione*, Edizioni Cinque Lune, Roma 1963

<sup>42</sup> Cfr. G. Calò, *La neutralità pontificia e il cattolicesimo*, in «L'Azione», n. 1, a. III, 1° gennaio 1916, poi ripubblicato con un'ampia postilla in cui vennero discusse le tesi di Mario Missiroli in Id., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, cit., pp. 30-79, qui citato

<sup>43</sup> *Ivi*, pp. 33-34

<sup>44</sup> In particolare, Calò fece riferimento alle parole di Goyau, contenute nel volume di A. Baudrillart (a cura di), *La guerra tedesca e il cattolicesimo*, [1915], tr. it., Bloud e Gay, Parigi 1915, p. 59. Altri testi citati da Calò erano: R. Lote, *Du christianisme au germanisme. L'évolution religieuse au XVIII<sup>e</sup> et la déviation de l'idéal moderne en Allemagne*, Alcan, Paris 1914; G. Quadrotta, *Il Papa, l'Italia e la Guerra*, con pref. di F. Scaduto, Ravà, Milano 1915; AA.VV., *L'Allemagne et les alliés devant la conscience chrétienne*, con pref. di A. Baudrillart, Bloud e Gay, Paris 1915 [fa parte delle *Publications du Comité catholique de propagande française a l'étranger*]; M. Falco, *Le prerogative della S. Sede e la guerra*, Treves, Milano 1916; G. Pfeilschifter, *La culture allemande, le catholicisme et la guerre. Réponse a l'ouvrage française “La guerre allemande et le catholicisme”*, C. L. van Langenhuisen,

emergeva il «vero significato» della neutralità del Papa: essa era sintomo della difficoltà ad esercitare un'«alta funzione legislatrice nel mondo morale»<sup>45</sup> e della volontà di non comprometersi con nessuno dei contendenti, al fine di ottenere vantaggio nella posizione politica e giuridica assunta nei confronti dell'Italia e degli altri Stati coinvolti nel conflitto. «La Legge delle Guarentigie ha subito durante la guerra una prova tale da apparire oggi forse più che per l'innanzi un monumento della sapienza giuridica e politica italiana»<sup>46</sup>. Il divieto di far intervenire il Papa al Congresso della Pace di Parigi<sup>47</sup> aveva, in tal senso, lo scopo di evitare un processo di internazionalizzazione della Legge delle Guarentigie<sup>48</sup>.

A questo suo primo intervento sulle pagine dell'«Azione», Calò fece seguire una postilla più articolata, pubblicata nel volume *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra* (1919), in cui confutava la tesi presentata da Mario Missiroli nel volume *Il papa in guerra* (1915)<sup>49</sup>, per ribadire l'esistenza di un legame fra la neutralità del Papa e i pericoli del pangermanesimo in ambito cattolico<sup>50</sup>. Missiroli aveva confuso, secondo

---

Amsterdam 1916; T. Delmont, *Ai cattolici spagnoli ed italiani: i cattolici tedeschi sono ancora cattolici?*, Vitte, Lyon 1916; A. Baudrillart, *Une campagne française*, Bloud et Gay, Paris 1917; A. Baudrillart, *La France, les Catholiques et la Guerre: réponse a quelques objections*, Bloud et Gay, Paris 1917; A. Galletti, *Mitologia e Germanismo*, Treves, Milano 1917

<sup>45</sup> Calò si chiedeva che cosa sarebbe successo se durante il primo conflitto mondiale ci fosse stato un papa come Gregorio VII o Innocenzo III, sottolineando che «gioverebbe alla grandezza del Cattolicesimo e al bene della civiltà il vedere dal rappresentante di Cristo virilmente esercitato quel potere di giudice supremo, di guida spirituale dell'umanità, di persecutore del male, che del Papato è l'essenza più augusta. E non vorremmo vedere un segno di decadimento in questa dichiarazione d'incompetenza che il Papa pronunzia mentre il Cattolicesimo è minacciato e la coscienza civile dell'umanità piange le più atroci offese che la storia ricordi!» (cfr. G. Calò, *La neutralità pontificia e il cattolicesimo*, in Id., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, cit., pp. 41-42)

<sup>46</sup> *Ivi*, p. 76

<sup>47</sup> La partecipazione al Congresso di Pace di Parigi di un incaricato della S. Sede venne sostenuta da Benedetto XV per cogliere l'occasione di risolvere, in un contesto internazionale e facendo leva sulla sua identità politica, l'annosa Questione romana apertasi in seguito alla Breccia di Porta Pia e alla Legge delle Guarentigie (cfr. A. Scottà, *Papa Benedetto XV. La Chiesa, la Grande Guerra, la pace (1914-1922)*, cit., p. 306)

<sup>48</sup> Il rischio di un'internazionalizzazione della legge delle Guarentigie e il conseguente riaffacciarsi della S. Sede sulla scena politica internazionale vennero prefigurati nel 1915 da Francesco Scaduto, nella sua prefazione all'opuscolo di Guglielmo Quadrotta, *Il Papa, l'Italia e la Guerra*, Ravà, Milano 1915. In particolare, Scaduto appoggiò la sua tesi alle considerazioni contenute nell'enciclica *Ad beatissimi* del 15 novembre 1914, in cui Benedetto XV fece presente la mancanza del godimento di una libertà piena, necessaria all'esercizio del suo ministero anche a favore della pace, a causa «dello stato anormale in cui si trova il Capo della Chiesa, e che nuoce grandemente, per molti rispetti, alla stessa tranquillità dei popoli» (cfr. il testo dell'enciclica è riportato in appendice a E. Vercesi, *Il Vaticano, l'Italia e la guerra*, Mondadori, Milano 1925, pp. 261-280)

<sup>49</sup> Cfr. M. Missiroli, *Il papa in guerra*, Stabilimento Tipografico Emiliano, Bologna 1915

<sup>50</sup> Nella sua interpretazione, Calò fece propria la posizione di chi sostenne l'esistenza di una «significazione anti-cristiana» del conflitto mondiale, o con un'espressione di Goyau, di un nuovo *Kulturkampf*. Per Calò, era dai tempi della nascita dell'impero prussiano che il cattolicesimo tedesco era divenuto una sorta di seconda faccia del germanesimo, di pari passo con la trasformazione del partito di

Calò, la verità cristiana (eterna ed infallibile) con la Chiesa (militante e che non può prescindere dalla contingenza). Egli era, infatti, convinto della necessaria neutralità della Chiesa in quanto rappresentante di una verità eterna e trascendente. In realtà, spiegava Calò, la Chiesa era militante, quindi doveva esercitare una duplice azione, quella di giudizio e quella di propaganda e di redenzione, senza le quali non era possibile richiamare gli uomini alla verità cristiana. Mantenere una posizione di neutralità equivaleva, di conseguenza, a manifestare un senso di debolezza e di remissività nei confronti del nazionalismo religioso tedesco.

#### **5.4 La mobilitazione civile: i doveri del cittadino in tempo di guerra**

Durante gli anni del conflitto, Calò si impegnò non solo nel campo della discussione teoretica, ma anche su quello civile, a favore della propaganda di mobilitazione civile del cosiddetto «fronte interno», come testimoniato dalla pubblicazione di un opuscolo intitolato *I doveri del cittadino in tempo di guerra*<sup>51</sup>, pubblicato presso Ravà con il contributo del Gruppo Nazionale liberale fiorentino. Erano emblematici, in tal senso, i ringraziamenti a Luigi Einaudi e Alfonso Di Vestea<sup>52</sup>, segno della rete di amicizie intessuta da Calò nel mondo culturale liberale dell'epoca.

La prospettiva di fondo da cui muovevano le riflessioni di Calò era la medesima presentata da «Il Marzocco»: la guerra moderna, in particolare il conflitto che stava avvenendo a quel tempo, non era una guerra di eserciti, ma di nazioni, una guerra di popoli interi che si combattevano l'un l'altro, mettendo in campo tutte le loro forze morali e materiali. Per questo motivo, era per Calò fondamentale coniugare la

---

centro in partito «quasi acattolico o cattolico soltanto in via subordinata». «All'evoluzione morale e dottrina, che portava i cattolici ad accettare il principio rigorosamente anti-cristiano della guerra senza pietà e senza limiti, a fondersi gradatamente nell'animo imperialistico della classe dirigente, a trasformarsi in paladini del pangermanesimo, corrisponde l'evoluzione del partito del Centro che dall'eroica fase di opposizione e di lotta [...] giunge ad essere un partito di collaborazione al governo» (cfr. G. Calò, *La neutralità pontificia e il cattolicesimo*, in Id., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, cit., pp. 56-57). Si veda anche: A. Baudrillart (a cura di), *La guerra tedesca e il cattolicesimo*, cit., p. 52

<sup>51</sup> Cfr. G. Calò, *I doveri del cittadino in tempo di guerra*, Ravà & C. editori, Milano 1915. Alcuni temi trattati nel testo di Calò sono stati ripresi di recente in: A. Ventrone, *La seduzione totalitaria. Guerra, modernità, violenza politica (1914-1918)*, cit., pp. 90-91, 93

<sup>52</sup> Nella seconda di copertina vi era la seguente nota: «Queste pagine, pubblicate a cura del Gruppo Nazionale liberale fiorentino, sono scritte per tutti gl'Italiani anche di mediocrissima cultura. Ad essi le dedica l'A. con cuore fraterno. Vive grazie sian poi rese ai colleghi Luigi Einaudi, dell'Università di Torino, e Alfonso Di Vestea, dell'Università di Pisa, che non han negato all'A. suggerimenti relativi alla parte più propriamente tecnica dell'opuscolo, cioè ai doveri economici e igienici»

preparazione sul piano militare con quella sul piano morale e, in senso lato, educativo, al fine di formare una coscienza nazionale. Si trattava di una tesi nata dalla convinzione che «in una guerra di tal genere, è follia sperare nella vittoria se dietro al generale che comanda e al fantaccino che marcia e combatte non v'è tutta una nazione ordinata e compatta, pronta a colmare i vuoti, ferma nella volontà d'andare in fondo, organizzata come un sol uomo per sostenere lo sforzo di cui l'esercito in campo non è che l'arma vibrata contro il nemico»<sup>53</sup>. Il richiamo al senso di responsabilità per le proprie azioni rientrava in una concezione di guerra come «prova di solidarietà» fra i singoli componenti dell'esercito, fra l'esercito e il popolo (cioè la nazione) e fra tutti i cittadini. La concezione organicistica di patria presente in Calò si colorava di risvolti di carattere meccanicistico, nel momento in cui precisava che «una nazione in guerra dev'essere come una gran macchina in cui tutto funzioni perfettamente [...] ma una macchina in cui ci sia un'anima, e una sola, non meno compatta, salda e concorde»<sup>54</sup>. Il buon funzionamento della macchina richiedeva il rispetto di una serie di doveri, che Calò identificava in quattro categorie: morali, civili, economici e igienici<sup>55</sup>, tutti convergenti verso un unico fine, rappresentato dalla «grandezza della patria italiana». «[...] La guerra è anzitutto scuola di disciplina, scuola di doveri compiuti ogni giorno e ogni ora, in tutti i campi della vita, scuola di diligenza, di abnegazione, di solidarietà. Tale essa sarà per gl' Italiani, se essi lo vorranno»<sup>56</sup>. Tra le virtù esaltate da Calò vi erano la disciplina, la padronanza di sé, il coraggio e la fede nella vittoria, con la raccomandazione di dimenticare le proprie opinioni politiche espresse negli anni precedenti riguardo alla guerra, per realizzare quell'identità fra nazione e governo, che rappresentava una condizione fondamentale per la vittoria. «Chi si lascia prendere, mentre la patria è in guerra, dall'abbattimento o dalla paura, chi, soprattutto, privatamente o pubblicamente, con parole o con atti suscita o contribuisce a suscitare un allarme qualsiasi tra i cittadini compie un vero delitto, è un traditore dei suoi fratelli»<sup>57</sup>. Onde evitare tali pericoli, il pedagogista pugliese invitava tutti, senza distinzione di

---

<sup>53</sup> G. Calò, *I doveri del cittadino in tempo di guerra*, cit., p. 5

<sup>54</sup> *Ivi*, p. 6

<sup>55</sup> Sul fronte dei doveri igienici, emergevano almeno due caratteri tipici del pensiero antropologico e filosofico di Calò: la cura del corpo come strumento di espressione dello spirito (rinvenibile anche nella sua valorizzazione dell'educazione fisica), e il legame fra individuo, razza e nazione, in cui istanze biologiche e sociali erano rilette in una prospettiva che risentiva di qualche accento positivista

<sup>56</sup> G. Calò, *I doveri del cittadino in tempo di guerra*, cit., p. 32

<sup>57</sup> *Ivi*, p. 14



censo o di classe sociale, a darsi da fare come lavoratori e servitori dello Stato, contribuendo a costituire i cosiddetti «Comitati di preparazione civile». Questi ultimi erano sorti nelle principali città italiane grazie all'iniziativa di alcuni esponenti liberali, con l'intenzione di preparare le masse popolari all'entrata in guerra dell'Italia.

### **5.5 Gli ultimi anni del conflitto: l'impegno per gli insegnanti in guerra e il lavoro presso l'Ufficio Storiografico della Mobilitazione Industriale del Ministero per le Armi e Munizioni**

Il sempre più intenso sviluppo della propaganda sul «fronte interno» aveva visto anche il coinvolgimento del mondo magistrale italiano. Iniziative come l'istituzione del *Comitato degli Insegnanti Toscani per la guerra*, a cui contribuì anche Giovanni Calò, rappresentavano una forma di reazione a quel senso di impotenza che serpeggiava tra i docenti di fronte alla tragedia nazionale<sup>58</sup>. L'esperienza del *Comitato toscano* rientrava nel novero delle attività ispirate ad una «nuova offensiva ideale», scaturita dalla necessità di riflettere sul significato morale della disfatta e, soprattutto, di partire da quella base per riaffermare il primato della coscienza nazionale. Si tratta di uno dei tanti esempi di interventi con cui la classe dirigente nazionale aveva cercato di colmare il divario che la separava dalle classi popolari, allo scopo di ottenere il loro consenso con strumenti finalizzati all'alleviamento delle difficili condizioni di vita dei combattenti e dei loro familiari. Per Angelo Ventrone, tali iniziative andavano rilette in quel processo di sviluppo di una cultura politica della «fratellanza gerarchica»<sup>59</sup>, in cui temi tipici della destra (come la gerarchia, la disciplina e l'autorità) si mescolavano a temi tipici della sinistra (come la giustizia sociale e la solidarietà fra eguali).

«Caporetto venne d'altra parte a mostrare agli uomini più lucidi che anche il disagio dell'Italia neutralista liberale, la parte politica in cui militava Croce, poteva finalmente tradursi da fatto negativo in positivo, in una condanna razionale della conduzione politica dell'Italia che non comportava una sfiducia “disfattistica” del coraggio italiano e quindi salvava l'unità nazionale»<sup>60</sup>. In tale contesto, la mobilitazione degli insegnanti non era un evento sviluppatosi *ex-novo*, ma aveva le sue radici in quell'universo di comitati, associazioni e fasci sorti parallelamente all'opera delle istituzioni statali, in

---

<sup>58</sup> G. Tognon, *Benedetto Croce alla Minerva*, La Scuola, Brescia 1990, p. 53

<sup>59</sup> Cfr. A. Ventrone, *La seduzione totalitaria: guerra, modernità, violenza politica (1914-1918)*, cit., p. 94

<sup>60</sup> G. Tognon, *Benedetto Croce alla Minerva*, cit., p. 55

quel processo di mobilitazione della società civile e del mondo della cultura italiani che era avvenuta già a partire dall'estate-autunno 1914<sup>61</sup>. L'adozione di una normativa eccezionale in concomitanza dell'entrata in guerra dell'Italia incentivò la diffusione di una «aspirazione allo Stato totale», che condusse a «processi di assolutizzazione della politica che si realizzarono innanzitutto in quella zona di confine tra società civile e società politica costituita dalla galassia movimentata a cui appartengono i fasci e i comitati [...]»<sup>62</sup>.

La nascita del *Comitato degli Insegnanti Toscani per la guerra* si verificò nell'alveo dell'*Unione Generale Insegnanti Italiani (per la guerra nazionale)*<sup>63</sup>, che venne istituita nel maggio 1915 su iniziativa del senatore Vittorio Scialoja, grazie all'appoggio di varie le associazioni di insegnanti, appartenenti ad ogni scuola di ordine e grado. La finalità principale dell'UGII<sup>64</sup> era quella di coinvolgere tutti i docenti desiderosi di fare della scuola un luogo di raccordo delle attività di assistenza e di propaganda a favore del popolo, soprattutto delle famiglie dei richiamati, degli orfani di guerra, ecc. «On the basis of a moderate programme of civilian preparation for war, all the associations connected with education, from university to nursery school, very soon joined the new organization, with Senator Scialoja becoming president on the eve of Italy's entry into the war»<sup>65</sup>. Al centro dell'UGII, così come nei già ricordati «Comitati per la preparazione civile» da cui aveva preso spunto, spiccavano l'autodisciplina e l'auto-organizzazione dei cittadini, secondo un modello organizzativo successivamente ripreso dai «Comitati per l'assistenza civile» nati negli ultimi mesi del conflitto. Nelle vicende dell'UGII il ruolo di Scialoja fu emblematico per il suo risvolto politico, poiché venne

---

<sup>61</sup> Si tratta di iniziative sviluppatesi in seguito allo scoppio del primo conflitto mondiale, con la dichiarazione di guerra dell'Austria alla Serbia

<sup>62</sup> A. Ventrone, *La seduzione totalitaria: guerra, modernità, violenza politica (1914-1918)*, cit., p. 81

<sup>63</sup> Per quanto riguarda la documentazione e il materiale propagandistico prodotto dall'UGII, si rimanda a: UGII, *Atti della Presidenza Generale (maggio 1915-aprile 1916)*, Regia Università-Biblioteca Giuridica, Roma [dopo il 1916]; UGII, *Atti della Presidenza Generale (maggio 1915-ottobre 1917)*, Tipografia dell'Unione Editrice, Roma 1917; UGII, comitato lombardo, *La guerra dell'Italia spiegata al popolo*, s.n., Milano 1917; UGII, comitato lombardo, *I 14 punti di Wilson*, Università commerciale "L. Bocconi", Milano 1918; UGII, comitato lombardo, *La guerra e la pace spiegate agli italiani*, Tip. L. Oliva, Milano 1918

<sup>64</sup> La nascita dell'UGII ebbe un prologo: nell'aprile 1915 alcuni docenti della Regia Università di Palermo si appellarono alla Presidenza dell'ANPU (Associazione Nazionale Professori Universitari) per la costituzione di un «corpo di assistenza spirituale alla nazione», che sostenesse la forza morale degli eserciti. Il riconoscimento dell'UGII quale ente giuridico avvenne nel febbraio 1917

<sup>65</sup> A. Fava, *War, 'national education' and the Italian primary school, 1915-1918*, in J. Horne, *State, Society and Mobilization in Europe during the First World War*, Cambridge University Press, Cambridge 1997, p. 55

nominato ministro senza portafoglio durante il governo Boselli (giugno 1916) e, dal mese di novembre dello stesso anno, fu coordinatore della «Propaganda di guerra» in Italia e all'estero. Occorre, inoltre, ricordare che l'*Unione* ebbe fra i propri membri personalità del mondo della cultura, docenti universitari, ecc., e che godette dell'appoggio indiretto da parte del Ministero della Pubblica Istruzione, con l'emanazione di alcune circolari<sup>66</sup> e la pubblicazione sul «Bollettino ufficiale» dei nomi dei benemeriti. Essa era l'emblema di quel processo di interconnessione nell'opera di mobilitazione nazionale fra lo Stato e i movimenti «nati dal basso»<sup>67</sup>, grazie anche all'influenza esercitata dalle associazioni magistrali (come l'UNM) in campo politico.

Tra le principali finalità dell'UGII, adottate anche dal *Comitato degli Insegnanti Toscani per la guerra*, vi erano l'assistenza agli allievi (soprattutto agli orfani di guerra) e alle loro famiglie, e, dopo Caporetto, compiti di sostegno alla mobilitazione civile nell'ambito di uno sforzo nazionale a fianco dei soldati al fronte. Le forme di assistenza<sup>68</sup> erogate nascevano dal connubio di filantropia, patriottismo e educazione, allo scopo di garantire cura ed educazione ai bambini e ai ragazzi anche nell'extra-scuola (mensa, attività di doposcuola, attività ricreative, campi estivi, vacanze) per venire incontro alle esigenze di un numero sempre maggiore di famiglie, dove i mariti erano al fronte e le mogli erano costrette a trovare lavoro fuori casa. L'UGII ebbe una diffusione capillare in tutta la penisola: alla fine del 1917 contava più di 6.000 sezioni e rappresentava il maggiore ente produttore di materiale di propaganda, distribuito ai ragazzi e alle loro famiglie<sup>69</sup>.

---

<sup>66</sup> Nello specifico, le circolari del 1° luglio 1915, del 13 aprile 1916, del 31 dicembre 1917 e del 15 gennaio 1918

<sup>67</sup> Si veda, a tal proposito, l'ipotesi avanzata da Fava secondo cui lo Stato avrebbe favorito lo sviluppo di processi spontanei di mobilitazione civile per risolvere la controversa questione dei consensi al suo intervento in guerra e, per quanto riguarda la questione degli insegnanti, per mettere alla prova il ruolo di questi ultimi e delle loro associazioni professionali nel panorama nazionale (cfr. A. Fava, *Il Fronte interno e la propaganda di guerra*, in AA.VV., *Fronte interno. Propaganda e mobilitazione civile nell'Italia della Grande Guerra*, Biblioteca di Storia Moderna e Contemporanea, Roma 1988, pp. 9-22)

<sup>68</sup> Andrea Fava sottolinea come in queste attività di assistenza si intersecavano diversi scopi: l'attenzione per i bambini rappresentava «il doveroso omaggio nei confronti dei loro padri e dei loro fratelli in guerra, e consentiva di sgravare le madri di alcuni loro compiti familiari per poterle impiegare come manodopera nell'industria e nell'agricoltura». Non da ultimo, queste opere di assistenza costituivano una forma di resistenza del fronte interno, nei periodi di maggiore crisi morale, sociale ed economica (cfr. A. Fava, *Assistenza e propaganda nel regime di guerra (1915-1918)*, in M. Isnenghi (a cura di), *Operai e contadini nella Grande Guerra*, Cappelli, Bologna 1982, pp. 174-212; Id., *La guerra a scuola: propaganda, memoria, rito (1915-1940)*, in «Materiali di Lavoro», nn. 3-4, a. IX, 1986, pp. 53-126)

<sup>69</sup> A partire dall'anno scolastico 1917-1918, l'UGII venne incaricata di organizzare le cosiddette «lezioni di guerra» nella scuola secondaria, sempre con finalità propagandistiche. Con il D.M. 31 dicembre 1917 venne introdotta una conferenza settimanale denominata «ora patriottica»

La sezione toscana dell'UGII assunse il nome di *Comitato per l'azione degli insegnanti toscani durante la guerra*<sup>70</sup>, che, sotto la guida di Giovanni Calò<sup>71</sup>, intraprese azioni di propaganda patriottica<sup>72</sup> e di assistenza al popolo<sup>73</sup> a livello locale<sup>74</sup>. Infatti, grazie all'interessamento del presidente Calò e alla società «Atene e Roma», il *Comitato toscano* aderì al *Comitato nazionale di propaganda per la scuola*, mettendosi a disposizione per il lavoro da svolgere a Firenze e in Toscana<sup>75</sup>. Come rimarcato sulle pagine della rivista «Cultura popolare», «[...] il prof. Calò, Romolo Murri, Giuseppe Prezzolini recano un efficace e prezioso contributo alla nostra propaganda, con la parola e con gli scritti, rilevando la importanza del problema scolastico e la imperiosa necessità di soddisfare agli impellenti bisogni della Scuola italiana. Va ricordato, diciamo – perché il loro esempio trovi numerosi imitatori tra gli aderenti al nostro Comitato»<sup>76</sup>. Le istanze culturali ed educative che sostennero l'azione del *Comitato per l'azione degli insegnanti toscani durante la guerra* erano già state fissate durante il convegno di

---

<sup>70</sup> Cfr. G. Calò, *Gli insegnanti toscani per il popolo in guerra*, in «Il Marzocco», n. 8, a. XXI, 1916, pp. 2-3. Intervenedo al II Congresso Nazionalista di Roma, Ermenegildo Pistelli citava l'esperienza della *Federazione degli insegnanti toscani*, che, pur in un «ambiente ricco di sovversivismo come quello fiorentino», aveva ottenuto il 98% di adesioni da parte degli insegnanti elementari e medi, che si erano dichiarati disponibili a mettere a disposizione se stessi, compresa la propria vita, per la Patria. In particolare, Pistelli presentò al Congresso un ordine del giorno in cui precisò che il problema della scuola non poteva essere risolto con una riforma tecnica, se non si prestava la dovuta attenzione alla collaborazione fra scuola e famiglia, tale da favorire il raggiungimento di un unico fine di educazione intellettuale e morale (cfr. AA.VV., *Il nazionalismo e i problemi del lavoro e della scuola*, Società Editrice «L'Italiana», Roma 1919, p. 130 e p. 134)

<sup>71</sup> Per l'UGII, Comitato per l'azione degli insegnanti toscani durante la guerra, Calò scrisse *Poche parole di presentazione a: Il messaggio di Wilson*, tr. it. a cura di G. Ferrando, Stab. Tipo-litografico E. Ducci, Firenze 1917, pp. 2-5. Egli volle offrire agli insegnanti, «come mezzo di propaganda politica, guerresca ma soprattutto morale», il messaggio del presidente americano Woodrow Wilson, affinché ne potessero trarre materia per gli insegnamenti morali e civili. «Dovere morale di combattere per la libertà del mondo, impossibilità di conservare dignitosamente il proprio posto in seno all'umanità rimanendo neutrali in un conflitto che decide del massimo bene o del più cupo destino dell'umanità appunto: ecco il significato che, per bocca del suo Presidente e del suo sociologo insigne, il popolo americano dà al proprio intervento» (cfr. G. Calò, *Poche parole di presentazione*, in *Il messaggio di Wilson*, cit., p. 4)

<sup>72</sup> Erano iniziative volte a combattere il cosiddetto «nemico interno», in quanto finalizzate alla «propaganda di rassegnazione, di forza, di fede tra il popolo che combatte nelle officine e nei solchi dei campi e tra le pareti domestiche la sua guerra durissima» (Cfr. G. Calò, *Gli insegnanti toscani per il popolo in guerra*, in «Il Marzocco», cit., p. 3)

<sup>73</sup> Si trattava di attività di propaganda e di assistenza simili a quelle promosse dal Comitato lombardo dell'UGII, come illustrato da Carla Ghizzoni nel saggio: *Maestri e istruzione popolare a Milano negli anni della prima guerra mondiale*, in «History of Education & Children's Literature», vol. 1, a. II, 2007, pp. 143-172

<sup>74</sup> Il *Comitato per l'azione degli insegnanti toscani durante la guerra* era nato in risposta ai limiti dell'UGII di Scialoja, legati alla difficoltà di venire incontro ai bisogni quotidiani emersi a livello locale (cfr. G. Calò, *Gli insegnanti toscani per il popolo in guerra*, in «Il Marzocco», cit., pp. 2-3)

<sup>75</sup> Cfr. *Comitato nazionale di propaganda per la scuola*, in «La coltura popolare», n. 2, a. VIII, 28 gennaio- 15 febbraio 1918, p. 99

<sup>76</sup> *Ibidem*

fondazione, tenutosi il 20 febbraio 1916. I principali temi affrontati riguardavano l'opera di propaganda e di assistenza morale e patriottica, la partecipazione dei maestri alle attività di assistenza civile ed economica del popolo dentro e fuori la scuola, l'azione degli insegnanti medi e il loro coordinamento con quelli di scuola elementare. Calò era particolarmente interessato a promuovere azioni di propaganda da parte degli insegnanti, poiché esse risultavano più carenti rispetto alle iniziative di assistenza e di beneficenza, sostenute anche nelle circolari del Ministero della Pubblica Istruzione. La propaganda a cui pensava Calò doveva avere un carattere prevalentemente formativo, finalizzato allo sviluppo di una maggiore identità nazionale, al rafforzamento del «fronte interno» e al superamento di frammentazioni e/o indecisioni. Egli riallacciava il tema della propaganda a quello dell'educazione popolare; essi erano entrambi di responsabilità del maestro quale figura di «insegnante consolatore e propagandista», impegnato su entrambi i fronti. Ogni maestro era, infatti, chiamato ad utilizzare argomentazioni di carattere propagandistico per persuadere chi non era convinto dell'ineluttabilità della guerra; inoltre, era suo compito impegnarsi in opere di assistenza per l'infanzia, per le famiglie dei richiamati, per gli invalidi di guerra e per i disoccupati. In questa prospettiva, la scuola elementare avrebbe assunto le funzioni di un vero e proprio ufficio di segretariato, per fornire informazioni, consulenza gratuita e assistenza al popolo, favorita in questo dalla sua dislocazione capillare sul territorio, potendo così raggiungere anche le zone più isolate.

La mobilitazione nazionale a livello militare e intellettuale subì un'ulteriore accentuazione dopo la disfatta di Caporetto nel novembre 1917, poiché da più parti nacque l'esigenza di vincere la guerra sul «fronte interno». La sconfitta degli italiani ad opera dell'artiglieria austro-tedesca aveva, infatti, rischiato di mettere a repentaglio l'esistenza dell'Italia come Stato e come nazione; per questo motivo, le forze «nazionali» si mobilitarono in funzione della resistenza interna, dominata, soprattutto, dagli esponenti dell'interventismo democratico. Fra le iniziative previste, vi era quella del servizio «Propaganda» (detto anche «servizio P»), con cui dal gennaio 1918 numerosi ufficiali dell'esercito (fra cui intellettuali come Giuseppe Lombardo Radice) si occuparono di risollevarne il morale dei soldati con adeguate azioni di informazione e di sostegno.

In quegli ultimi mesi di guerra, la chiamata alle armi generalizzata coinvolse direttamente anche Giovanni Calò che, nominato sottotenente<sup>77</sup> nell'estate del 1918<sup>78</sup>, venne inviato all'Ufficio Storiografico della Mobilitazione Industriale, dipendente dal Ministero per le Armi e Munizioni<sup>79</sup>. Si trattava di un servizio istituito nella primavera del 1916 e organizzato sulla base di uno schema predisposto dal generale Alfredo Dallolio, vicino ai gruppi «liberal-nazionali», che incaricò Giovanni Borelli<sup>80</sup> della direzione dell'Ufficio Storiografico della Mobilitazione Industriale. Esso assunse inizialmente compiti di ambito esclusivamente militare, ben presto estesi ad un raggio di azione più ampio, che lo condussero a configurarsi come un servizio di tipo informativo, con finalità culturali in senso lato. Il suo scopo prioritario era quello di «penetrare nella vita del paese in questo momento di trasformazione e lasciarne un documento preciso e vivo»<sup>81</sup>, secondo quanto ricordato da Giuseppe Prezzolini, capo della sezione etico-giuridica ed etico-sociale insieme a Gioacchino Volpe.

I collaboratori dell'Ufficio Storiografico vennero scelti, per la maggior parte, da Giovanni Borelli, uno dei principali animatori di quei gruppi «liberal-nazionali» che si erano costituiti dopo la scissione dell'ala democratica durante il II Congresso Nazionalista di Roma (1912). Borelli chiamò all'Ufficio Storiografico soprattutto

---

<sup>77</sup> «Caro Orvieto, le porterò l'articolo al più tardi domani a mezzogiorno. Ho dovuto interromperlo a causa della nomina a sottotenente, sopraggiuntami domenica mattina, la quale mi ha costretto a provvedere in fretta a molte cose» (lett. s.d. con busta, inedita, conservata nel fascicolo intestato ad Adolfo Orvieto, serie «Corrispondenza generale», Fondo «Angiolo, Adolfo e Laura Orvieto», Archivio Contemporaneo «A. Bonsanti» di Firenze)

<sup>78</sup> Calò scrisse del suo imminente trasferimento a Roma in una lettera inviata ad Aldo Sorani, datata 10 agosto 1918 (cfr. lettera di Giovanni Calò ad Aldo Sorani, del 10 agosto 1918, conservata nel fascicolo intestato ad Aldo Sorani, serie «Corrispondenza generale», Fondo «Angiolo, Adolfo e Laura Orvieto», Archivio Contemporaneo «A. Bonsanti» di Firenze)

<sup>79</sup> Dal 15 maggio 1918, il Ministero per le Armi e Munizioni assunse la denominazione di Ministero della guerra *interim* delle armi e munizioni

<sup>80</sup> Giovanni Borelli (1867-1932) si dedicò fin da giovane al giornalismo, prima come corrispondente dell'«Italia Centrale» di Reggio Emilia, poi come redattore del «Popolo Romano». Ad inizio '900 assunse una posizione di contrasto nei confronti del sistema parlamentare, auspicando un risveglio della borghesia e un suo appoggio nei confronti della monarchia rappresentativa. Collaboratore de «Il Regno» di Corradini, negli anni successivi Borelli entrò in divergenza con le tesi dei nazionalisti in diversi punti: sul piano della politica internazionale, si dichiarò a favore della soluzione del problema irredentista prevedendo di entrare in conflitto con l'Austria. Sul piano della politica interna, sostenne una riforma dello Stato che non andasse al di fuori dei limiti della legalità; per quanto riguarda la politica economica, si dichiarò a favore del liberismo, mentre la maggior parte dei nazionalisti erano protezionisti. Il divario si accentuò al II Congresso Nazionalista di Roma (1912), ove emerse la vicinanza del gruppo borelliano ai nazional-liberali di Arcari e Sighele, come dimostrato dal fatto che entrambi erano a favore dell'accentuazione del carattere «nazionale» del nazionalismo e del suo dovere di superare una «gretta visione di classe», al fine di realizzare un'istanza di carattere popolare (cfr. *Giovanni Borelli*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. XII, *cit.*, pp. 541-543)

<sup>81</sup> Cfr. G. Prezzolini, *Diario 1900-1941*, Rusconi, Milano 1978, p. 246

«intellettuali, giornalisti, uomini di cultura, docenti universitari, insegnanti, pubblicitari, economisti, esperti in statistiche, ecc., legati tra di loro da un comun denominatore, rappresentato dal fatto di essersi distinti particolarmente nel corso della battaglia interventista, durante la quale avevano svolto un ruolo significativo, e per precedenti esperienze all'interno del movimento nazionalista»<sup>82</sup>. Una definizione che si atagliava bene all'esperienza di Calò, che aveva fatto parte del movimento nazionalista della prima ora, era stato tra i dissidenti democratici del congresso di Roma del 1912, aveva partecipato al gruppo dell'«Azione» di Amendola e aveva sostenuto posizioni interventiste nelle colonne del «Marzocco», senza dimenticare il suo concomitante impegno a favore dell'UGII, nel comitato provinciale di Firenze.

La presenza di Calò presso l'Ufficio Storiografico dal 1917 fino alla fine del conflitto<sup>83</sup>, non aveva impedito di continuare a partecipare alla vita culturale fiorentina, inviando al «Marzocco» recensioni di libri di filosofia e pedagogia segnalati da Giuseppe S. Gargano o Aldo Sorani<sup>84</sup>.

Tra i principali compiti dei collaboratori all'Ufficio Storiografico vi era, infatti, quello di «raccolgere la documentazione di tutta l'attività dei Servizi delle Armi e Munizioni [...] ricollocata nel totale quadro storico documentale, in cui i venturi avrebbero potuto trovare il fedele riflesso, concettualmente ordinato, dello sforzo gigantesco della patria in armi»<sup>85</sup>, secondo quanto disposto nel *Piano Generale del Corpus della Mobilitazione Industriale*. Ad esso si aggiungevano altri impieghi, come il controllo dell'attività dell'industria italiana per garantire adeguati rifornimenti alle truppe, la registrazione e la sorveglianza delle attività svolte dagli operai impiegati presso le industrie, lo

---

<sup>82</sup> L. Mascolini, *Il ministero per le armi e munizioni (1915-18)*, in «Storia contemporanea», n. 6, a. XI, dicembre 1980, p. 949, che a sua volta riprende U. M. Miozzi, *La mobilitazione industriale italiana (1915-18)*, La Goliardica, Roma 1980, p. 109. Tra i principali collaboratori figuravano, oltre ai già menzionati Volpe e Prezzolini: Antonio Anzillotti, Corrado Gini, Francesco Baldasseroni, Giuseppe Belluzzo, Achille Bertarelli, Giuseppe Stefanini, Gaetano Zingali, Roberto Michels, Enrico Redenti, Roberto Palmarocchi, Giovanni Dettori, Giovanni Balella, Giuseppe Oddo, Onofrio Mastropasqua, Enrico Vanni, Riccardo Bettini, Alfiero Conti, Antonio Baldacci, Goffredo Gobbi, Alberto de' Stefani, Giorgio Falco

<sup>83</sup> Cfr. cartolina postale di Giovanni Calò a Giuseppe Ulivi, datata Roma 1° novembre 1918, con intestazione «Ministero delle Armi e Munizioni – Ufficio Storiografico della Mobilitazione industriale», conservata nel fascicolo intestato a Giuseppe Ulivi, serie «Corrispondenza generale», Fondo «Angiolo, Adolfo e Laura Orvieto», Archivio Contemporaneo «A. Bonsanti» di Firenze

<sup>84</sup> In particolare, Calò citava testi come: G. A. Fichte, *Dottrina morale*, tr. it., Albrighi e Segati, Milano-Roma-Napoli 1918; I. Petrone, *Etica*, Sandron, Palermo 1918; Id., *Ascetica*, Sandron, Palermo 1918. In nota alla cartolina Calò segnalava anche: G. Dallari, *Guerra e giustizia*, Milano, Treves 1918

<sup>85</sup> Cfr. S. Interlandi, *La mobilitazione industriale nella guerra 1915-18*, in «Archivi d'Italia», a. VIII, 1942, p. 117

svolgimento di indagini nei vari settori operativi, lo studio della mobilitazione industriale dal punto di vista etico, sociale, politico ed economico<sup>86</sup>. Calò si occupò, nello specifico, della «Biblioteca di guerra», grazie alle competenze in materia acquisite nel corso di quegli anni, che egli dimostrava anche in alcune sue recensioni apparse sulle colonne del «Marzocco». In particolare, in una cartolina postale<sup>87</sup> inviata a Giuseppe Ulivi, collaboratore del «Marzocco», Calò esprimeva la necessità sapere «se il Marzocco ha mai parlato [del testo?] del colonnello Campolieti *Morale militare latina*», segno del suo interesse a seguire le più recenti pubblicazioni nel campo della propaganda militare.

## 5.6 Il dibattito sulla scuola normale e la polemica con Ernesto Codignola

Nonostante i molteplici impegni sul fronte propagandistico e militare, Calò non perse d'occhio il dibattito scolastico di quel periodo, in particolare quello sorto in seguito alla presentazione al Senato, avvenuta il 27 febbraio 1918, di un progetto di riforma della scuola normale da parte dell'allora Ministro della Pubblica Istruzione Agostino Berenini<sup>88</sup>. Calò espresse dalle colonne del «Marzocco» il suo apprezzamento per la proposta Berenini, di cui coglieva la linea di continuità con il progetto Credaro del 1914. In particolare, si concentrò su due nodi critici: il prolungamento della durata del corso di studi (settennale) e la distinzione fra il percorso di cultura generale (inteso come «preparazione formativa del futuro maestro») e il percorso di applicazione professionale. «Lo sconcio più grossolano dell'attuale scuola normale è appunto quel suo far procedere insieme cultura generale e insegnamenti professionali»<sup>89</sup>. Il progetto Berenini intendeva superare tale situazione, limitando all'ultimo anno di corso della scuola normale il tirocinio nella scuola elementare e popolare e nel giardino d'infanzia, e collocando in esso lo studio di quella parte della pedagogia che trattava i metodi, la storia delle dottrine e delle istituzioni scolastiche. Nonostante gli auspici positivi aperti

---

<sup>86</sup> U. M. Miozzi, *La mobilitazione industriale italiana (1915-18)*, cit., p. 91

<sup>87</sup> Cfr. cartolina postale di Giovanni Calò a Giuseppe Ulivi, datata Coreglia Antelminelli (LU) 27 luglio 1917, conservata nel fascicolo intestato a Giuseppe Ulivi, serie «Corrispondenza generale», Fondo «Angiolo, Adolfo e Laura Orvieto», Archivio Contemporaneo «A. Bonsanti» di Firenze

<sup>88</sup> Cfr. G. Calò, *La riforma della scuola normale*, in «Marzocco», n. 12, a. XXIII, 24 marzo 1918, pp. 2-3, successivamente ripubblicato con ampie integrazioni in: Id., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, cit., pp. 221-268, qui citato

<sup>89</sup> Cfr. G. Calò, *La riforma della scuola normale*, in Id., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, cit., pp. 221-268



dalla proposta Berenini, Calò confidava che si potesse riprendere il progetto Credaro, con la sua netta suddivisione del percorso di studi di scuola normale in un quinquennio dedicato alla cultura generale e un successivo biennio professionalizzante, con l'ultimo anno dedicato in via quasi esclusiva al tirocinio. L'ordinamento Credaro rispondeva maggiormente alla concezione di cultura professionale come «studio di tutti i problemi pedagogici e di tutti gli aspetti della vita scolastica», che non si riduceva solamente al tirocinio, allo studio dei metodi di insegnamento e della storia della pedagogia, ma comprendeva anche lo sviluppo di una vera e propria coscienza educativa, in linea con quanto illustrato da Calò nel manuale *L'educazione degli educatori* (1914). Inoltre, sottolineava Calò, la suddivisione di Credaro fra cultura generale e preparazione professionale era stata caldeggiata anche nell'ambito del *Comitato nazionale di propaganda per la scuola*<sup>90</sup>, pur ribadendo che essa non dovesse compromettere l'unitarietà didattica<sup>91</sup> della scuola normale<sup>92</sup>.

Calò riportava come esempio quello del sistema prussiano declamato da Wilhelm Rein<sup>93</sup>, in cui il seminario per la preparazione degli insegnanti primari era suddiviso in due corsi di tre anni ciascuno, quasi fossero due istituti distinti. Egli non disdegnava nemmeno la struttura del seminario sassone, che pur costituendo un istituto unico e continuo, prevedeva una distinzione fra gli ultimi due anni e i precedenti, mettendo in luce così la sua precipua destinazione alla preparazione professionale. Infine, Calò esprimeva anche la sua vicinanza all'ipotesi avanzata da Guido Mazzoni, a favore dell'istituzione di un anno di tirocinio come unica scuola normale di Stato, in cui accogliere chiunque dimostrasse di possedere cultura e attitudini adatte per l'insegnamento. Si trattava, per Calò, di una proposta originale che riconosceva il principio della libertà di insegnamento, e che trovava un appoggio nel progetto Berenini discusso in Senato, riguardo all'istituzione di scuole magistrali da parte degli enti locali (province e comuni) e di enti morali. La proposta Mazzoni combinata con quella di

---

<sup>90</sup> Si rimanda all'ordine del giorno per la riforma della scuola normale, pubblicato nella rivista del Comitato, «La cultura popolare», 28 giugno - 15 luglio 1917, p. 440 e segg.

<sup>91</sup> Calò era convinto che la scuola in quanto tale dovesse essere un organismo, ovvero un tutto unitario dominato da un unico principio, dall'inizio alla fine

<sup>92</sup> Calò faceva riferimento anche alle preoccupazioni espresse dall'on. Della Torre e alla risposta del sen. Foà, benché sottolineasse la necessità di una maggiore definizione e delimitazione del corso professionale. Un'altra annotazione di Calò riguardava il tirocinio nel corso popolare e la competenza dei diversi insegnanti nelle varie esercitazioni proposte; egli rimandava a: T. Trento, *Per un emendamento al progetto di legge per la scuola normale*, in «La cultura popolare», 28 aprile - 15 maggio 1918, p. 336

<sup>93</sup> Calò citava W. Rein, *Pädagogik in systematischer Darstellung*, Beyer u. Söhne, Langensalza 1911

Berenini avrebbe consentito di tener conto delle esigenze della pedagogia, come studio fatto al contatto vivo con leggi, norme e metodi nella realtà scolastica. Inoltre, avrebbe rappresentato un supporto al diritto e al dovere dello Stato di verificare la preparazione all'esercizio della professione magistrale<sup>94</sup>, una preparazione che secondo Calò non poteva fare a meno di riconoscere la già ricordata circolarità fra formazione generale dello spirito e abilità pratica, fra tecnica e disciplina teorica<sup>95</sup>. Tale circolarità era già stata valorizzata anni prima da Pasquale Villari, nel deplorare il rischio di sacrificare la parte pratica a quella teorica, trasformando la scuola normale in una scuola di cultura generale. Calò riprese da Villari anche il primato della finalità professionale<sup>96</sup> della scuola normale, ma lo discusse in ottica herbartiana, facendo notare che uno dei limiti della scuola normale era rappresentato dalla presenza dello studio di discipline fino alla fine del corso, senza lasciare spazio ad un corso vero e proprio di carattere didattico, «[...] nel quale, col sussidio della cognizione diretta, sperimentalmente e scientificamente acquistata, delle leggi psicologiche, il giovane fosse ammaestrato all'insegnamento delle singole materie e al governo della scuola»<sup>97</sup>.

Senza per questo smentire tali puntualizzazioni, Calò ribadiva l'importanza della cultura generale come garanzia dell'unità e dell'organicità della scuola normale e, per esteso, dell'unità nazionale della nuova Italia<sup>98</sup>, nonché come fulcro di una formazione finalizzata allo «sviluppo equilibrato della mente», di un «largo orizzonte mentale» e di

---

<sup>94</sup> Per Calò lo Stato non era stato in grado fino ad allora di verificare in maniera adeguata la preparazione dei futuri insegnanti, poiché l'esame di licenza normale non valutava la pratica e l'attitudine all'insegnamento, mentre il tirocinio annuale post-licenza rappresentava una pura formalità. Con la sua posizione, Calò volle criticare due tendenze invalse che consideravano, l'una, la formazione del maestro elementare solamente come una preparazione di carattere pratico, l'altra, la preparazione dell'insegnante secondario come una formazione basata esclusivamente sul sapere e sulla disciplina mentale

<sup>95</sup> Cfr. G. Calò, *La riforma della scuola normale*, in Id., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, cit., pp. 250-251. Del resto, per Calò «una buona pratica è anche, necessariamente e intrinsecamente, una buona teoria e viceversa. E a esser buoni maestri non si imparerà mai se non s'abbia anzitutto una mente disciplinata e formata, e poi un complesso sistematico d'idee, cioè di conoscenze e di principi, che abbiano diretto l'acquisto dell'esperienza pratica, cimentandosi al contatto di essa e ricevendone luce, sviluppo e possibilità d'approfondimento, d'applicazioni e di integrazioni [...]» (cfr. G. Calò, *La riforma della scuola normale*, in Id., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, cit., p. 252). In queste affermazioni, sembra di leggere *ante litteram* alcune delle tesi presentate da John Dewey nel 1929, all'interno del volume *The sources of a science of education*, Liverigh, New York 1929

<sup>96</sup> Nel primo dopoguerra anche i popolari guidati da don Luigi Sturzo sostennero, pur con diverse ragioni, l'esclusiva finalità professionale della scuola normale

<sup>97</sup> G. Calò, *Pasquale Villari pedagogista*, in Id., *Fatti e problemi del mondo educativo*, cit., p. 264, nota n.

1

<sup>98</sup> G. Calò, *La riforma della scuola normale*, in Id., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, cit., pp. 242-243

«una non volgare coscienza di sé»<sup>99</sup>. In particolare, essa rappresentava una delle migliori soluzioni della principale causa di disparità nella formazione degli insegnanti, ovvero la diversa durata e il differente percorso formativo di accesso alla scuola normale per allievi maschi e per allieve femmine (molte delle quali, terminata la scuola, non erano destinate all'insegnamento<sup>100</sup>).

Il dibattito sulla riforma della scuola normale vide Calò impegnato anche nella critica alla formazione magistrale concepita dal neoidealismo, nella fattispecie da Ernesto Codignola<sup>101</sup>. Quest'ultimo, al pari di Gentile, sosteneva che bastasse una scuola di cultura generale, disinteressata e formativa come il ginnasio-liceo per garantire la preparazione dei maestri, poiché chi sapeva, sapeva anche insegnare. Codignola, pur riconoscendo che nelle condizioni dell'epoca non sarebbe stato possibile fare dell'istituto umanistico l'unica e sufficiente scuola di preparazione dei maestri e pur proponendo alcuni interventi per la riforma della scuola normale, rimaneva convinto della necessità di abolire la scuola normale e di sostituirla con un tipo di scuola classica, avulsa da qualsiasi «preoccupazione pedagogica professionale». Egli riteneva che il rinnovamento della scuola per la formazione degli insegnanti avrebbe comportato anche un miglioramento delle condizioni della scuola elementare come scuola di cultura

---

<sup>99</sup> *Ivi*, p. 235, nota n. 1

<sup>100</sup> Rispetto a quest'ultima problematica, Calò era favorevole all'istituzione di un «piano organico d'istruzione femminile secondaria, anche extra-collegiale, tenendo presente quanto si è fatto in Francia, soprattutto per opera del Séé, e in Germania, e non dimenticando che pur negli istituti femminili di cultura secondaria, alieni da finalità professionali, deve avere [...] larga parte l'insegnamento del latino, se si vuole che l'educazione della donna delle classi medie e delle più alte non sia un'insulsa ornamentazione da salotto, ma sia invece disciplina e sviluppo delle migliori energie dello spirito, intonati alle condizioni e alle aspirazioni dell'anima nazionale». La questione dell'educazione femminile permise a Calò di affrontare, di nuovo, il problema della coeducazione dei sessi, che nel progetto Berenini era venuto meno con la separazione della scuola normale maschile e di quella femminile. Calò era favorevole all'abolizione della «promiscuità» nella scuola normale, non perché fosse dannosa sul piano pedagogico in senso lato, ma perché, come già da lui sottolineato in un suo intervento del 1913 presso la Biblioteca Filosofica di Firenze, essa risultava inefficace per via dell'organizzazione della scuola normale italiana. A quest'ultima, infatti, vi si poteva accedere da percorsi formativi differenti, con il rischio di compromettere l'unità organica della preparazione del futuro maestro così come della futura maestra. «Separazione dei sessi non deve voler dire diversa maniera d'intendere e d'ordinare la loro preparazione all'insegnamento. Ora a questo precisamente porta la distinzione su accennata, tra corso settennale femminile e corso quadriennale maschile. In tal modo si perpetua l'equivoco che è stato tra le cause dei mali più gravi per la nostra scuola normale; l'equivoco cioè che al corso professionale che prepara all'insegnamento primario si possa giungere per qualsiasi via, e che la scuola normale completa sia necessaria solo alle donne in quanto deve dare a queste la maniera di procurarsi una educazione e una cultura indipendentemente da ogni fine professionale». Calò precisava anche che la riforma della scuola normale non poteva prescindere dal contestuale miglioramento del trattamento economico dei maestri (cfr. G. Calò, *La riforma della scuola normale*, in *Id., Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, cit., pp. 238-239)

<sup>101</sup> Nello specifico, Calò faceva riferimento a due lavori di Codignola: il saggio *La riforma della scuola normale*, in «La cultura dello spirito», n. 8, a. IV, 1915, e il volume *La riforma della cultura magistrale*, Battiato, Catania 1917

popolare, sulla scorta del fatto che un insegnante con una coscienza pedagogica (o «anima») avrebbe preso in considerazione i problemi educativi in maniera meno «estrinseca e superficiale» e l'insegnamento in modo non «meccanico», all'interno di una scuola «fucina di anime»<sup>102</sup>.

Calò reputava tali proposte di Codignola «semplicistiche», perché, sulla scorta dell'argomentazione già utilizzata per confutare la pedagogia di Gentile, egli era convinto che non fosse una condizione necessaria e sufficiente per la formazione degli insegnanti lo sviluppo di un'elevata coscienza di sé. In altre parole, dato che ogni rapporto educativo presupponeva sempre una dualità di spiriti aventi un grado di sviluppo differente (spirito educatore e spirito educando), questo comportava il fatto che l'insegnante dovesse sviluppare un abito mentale tale che gli consentisse di «avere coscienza specifica del fatto specifico dell'educare e del modo come si presentano i problemi intorno alle sue finalità e ai suoi metodi»<sup>103</sup>. Non tener conto di questa prospettiva significava, per Calò, cadere nell'errore dell'antistoricismo, «[...] tanto più grave in chi rivendica così risolutamente la storicità dello spirito e identifica il suo essere col suo divenire, dimenticando però che il divenire dell'umanità come attività educatrice non è senz'altro il divenire e il formarsi di ogni singola coscienza di uomo»<sup>104</sup>. Calò ribadiva che la migliore scuola per la formazione del maestro era un istituto di carattere professionale, ove «la funzione formatrice ed educatrice degli insegnamenti di cultura vi deve raggiungere il massimo grado compatibile col fine

---

<sup>102</sup> «Nessuna istituzione nostra esige più pronto e radicale rinnovamento in questo senso della scuola del popolo, l'elementare e la tecnica. Le rozze ma sane energie che conserva ancora intatte in gran copia questo nostro popolo non le dobbiamo più oltre sciupare con un insegnamento meccanico, arido, astratto, che disintegra la personalità, soffoca ogni impulso spontaneo e generoso, e diffonde e alimenta saccenteria presuntuosa e scetticismo. Ed il primo segreto di questo rinnovamento è, naturalmente, nella formazione degli insegnanti ed in particolar modo degli insegnanti elementari. I nostri maestri sanno o presumono di saper troppo [...] Chi ha mai parlato a questa loro anima? Chi li ha mai invitati a meditare sui problemi fondamentali della vita, che sono i problemi di ogni giorno e di ogni ora, e si risolvono puerilmente e volgarmente, quando non si risolvano degnamente e virilmente? [...] I nostri maestri non posseggono cultura, perché non posseggono centro unificatore del loro sapere: la loro è polimazia non scienza; non possono quindi nutrire fede piena e virile in nulla. La loro semi-cultura si risolve in fiacchezza di carattere e in istracco scetticismo che fa stridente contrasto cogli ideali astratti di cui si è alimentato per tanti anni il loro spirito; ma, per quanto stridente, il contrasto è ineluttabile; l'astrazione non ha mai fecondato la realtà (cfr. E. Codignola, *La riforma della cultura magistrale*, cit., pp. 9-10)

<sup>103</sup> G. Calò, *La riforma della scuola normale*, in Id., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, cit., p. 256

<sup>104</sup> In altre parole, secondo Codignola chi era giunto alla «coscienza della propria natura ha anche la coscienza *specifica* del fatto *specifico* dell'educazione». Con questa affermazione veniva meno, secondo Calò, qualsiasi riferimento ad una filosofia dell'educazione, così come a una metodica, perché non sarebbero più esistiti né un fatto specifico dell'educazione, né tantomeno una coscienza specifica di esso (cfr. G. Calò, *La riforma della scuola normale*, in Id., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, cit., p. 256)

professionale, al quale lo sviluppo della mente e della coscienza è condizione indispensabile»<sup>105</sup>. Si tratta di una concezione che avrebbe continuato a propugnare anche negli anni della riforma Gentile e, ancor più, negli anni del suo smantellamento e delle critiche. Calò faceva, del resto, notare che il connubio fra finalità culturale e finalità professionale non era presente in «maniera perfetta» nemmeno nel ginnasio magistrale di Credaro, perché anch'esso aveva commesso «l'errore di strozzare e soffocare» la preparazione professionale dell'insegnante in un «gretto empirismo» e di fornire una cultura generale che non era sufficiente e adatta, a volte anche sproporzionata, rispetto alle necessità della formazione all'insegnamento primario. In questa prospettiva si spiegava la critica di Calò alla cosiddetta «genialità» dell'idea di far servire la cultura classica come preparazione al corso magistrale, sostenuta da Luigi Ventura all'interno del volume *Il ginnasio magistrale*<sup>106</sup>.

«Finché non si dimostri essere il processo concreto dell'apprendimento e dell'assimilazione del vero tutt'una cosa colla stessa verità che s'apprende e le leggi psicologiche dello sviluppo tutt'una cosa coll'essenza universale dello spirito [...] il problema dei metodi didattici ed educativi in genere non si risolve con la semplice filosofia e neppure col semplice concetto filosofico generale dell'educazione»<sup>107</sup>. Non si trattava, per Calò, di sostenere una psicologia e una didattica empiriche, come era stato accusato di fare da Ernesto Codignola, ma di riconoscere che la filosofia era una base importante, ma non sufficiente per la preparazione del maestro. Questa sua posizione non poteva essere, a suo dire, tacciata di conservatorismo, semmai rappresentava un'alternativa all'«assolutismo sistematico» di Codignola, che non riconosceva la professionalità della scuola normale come istituto «professionale in un senso speciale», in quanto deputato alla formazione dell'abilità di formare uomini<sup>108</sup>.

## **5.7 Per la scuola del dopoguerra: scuola popolare e istruzione professionale**

Con la fine del conflitto, il nuovo contesto economico, sociale e politico venutosi a creare aprì ulteriori fronti di dibattito sul tema della promozione di una scuola per il

---

<sup>105</sup> *Ibidem*, p. 256

<sup>106</sup> Cfr. L. Ventura, *Il ginnasio magistrale*, Albrighi e Segati, Roma 1917

<sup>107</sup> G. Calò, *Scuola normale o Istituto umanistico?*, in Id., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, cit., p. 338

<sup>108</sup> *Ibidem*

dopoguerra. Furono numerosi gli studiosi che espressero il proprio punto di vista, confidando nel valore educativo della scuola quale strumento per risollevare le sorti della nazione. Per Calò<sup>109</sup>, la riforma della scuola rappresentava un «interesse nazionale urgente» ispirato dall'«esigenza permanente di un'educazione umana, vivificatrice e socialmente utile per tutti i figli della nazione»<sup>110</sup>. La scuola, in altre parole, doveva collaborare per prima all'«opera di rinnovamento e di consolidamento nazionale [...] una scuola che penetri dappertutto, che abbia organismo, che tutto vivifichi e che rivolga con insistenza i suoi sforzi a ciò che prima pareva dovesse essere non fine diretto, ma conseguenza mediata e lontana dell'opera sua: “far degl'italiani ciò che devono essere”. Il problema della scuola è perciò il problema centrale del dopoguerra: centrale anche perché in essa è la soluzione della difficoltà tutta nostra [...] Solo attraverso la scuola il popolo italiano [...] darà a sé stesso quella netta personalità spirituale che lo farà vivere come maggiorenne, cioè senza pericolo, nella Società delle Nazioni»<sup>111</sup>. Secondo Calò, nonostante tutti i paesi occidentali dell'Intesa avessero dibattuto il tema della scuola, il *Comitato italiano per il dopoguerra*<sup>112</sup> non si mosse lungo questa linea di azione, ostacolando la nascita di forme di interlocuzione fra i

<sup>109</sup> G. Calò, *Per la scuola del dopoguerra*, in «Marzocco», n. 7, a. XXIII del 17 febbraio 1918, pp. 2-3 e G. Calò, *Un pericolo del dopoguerra*, in «Marzocco», n. 8, a. XXIII, 24 febbraio 1918, p. 3, successivamente ripubblicati in un unico saggio, dal titolo *La (o per la) scuola del dopoguerra*, in Id., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra, cit.*, pp. 193-220. Calò sosteneva istanze vicine a quelle discusse nel dibattito “Per la ricchezza e la civiltà del paese, promosso in quei mesi sulle pagine de «La coltura popolare»

<sup>110</sup> G. Calò, *La (o per la) scuola del dopoguerra*, in Id., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra, cit.*, pp. 194-195. Calò, nello specifico, faceva riferimento anche alle esperienze dell'Inghilterra e della Francia, che aveva ricavato, rispettivamente, dai seguenti scritti: G. Pioli, *Nuovi ideali nell'educazione. Voci ed esperimenti in Inghilterra*, in «La coltura popolare», n. 12, a. VIII, 28 novembre – 15 dicembre 1917, p. 837 e segg.; G. Hersent, *Problèmes d'après guerre. La réforme de l'éducation nationale*, Hachette, Paris 1917

<sup>111</sup> G. Calò, *L'Italia e il mondo nuovo delle Nazioni (14 febbraio 1919)*, in A. Tanzella, *L'album della vittoria*, [1920], *cit.*, pp. 224-228, ora ripubblicato in R. Pertici, *Intellettuali, politici e soldati nell'Album della vittoria di Angelo Tanzella (1920)*, in AA.VV., *Culture e libertà. Studi di storia in onore di Roberto Vivarelli, cit.*, pp. 315-316. Ringrazio il prof. Roberto Pertici per avermi segnalato questo contributo di Calò, non citato nelle sue bibliografie ufficiali

<sup>112</sup> Calò riteneva che chi aveva pensato il *Comitato nazionale di propaganda per la scuola* o lo aveva concepito come un apparato con un mero compito tecnico e transitorio, o non si era reso conto dell'importanza e della difficoltà rappresentate dal problema scolastico in quel frangente storico e sociale (cfr. *La (o per la) scuola del dopoguerra*, in Id., G. Calò, *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra, cit.*, p. 193). Si tratta di una preoccupazione presente anche nelle pagine della rivista «La coltura popolare», organo dell'Unione italiana dell'educazione popolare, a cui aderiva anche Calò. Si veda, a tal proposito, il richiamo al governo operato dai dirigenti dell'Unione Italiana dell'Educazione Popolare e dal Comitato Nazionale di propaganda per la Scuola, tramite telegramma al Presidente del Consiglio (on. Boselli), al Ministro della Pubblica Istruzione (on. Ruffini) e al Ministro dell'Industria (On. De Nava) (cfr. A. Osimo, *L'insegnamento professionale per le maestranze*, in «La Coltura popolare», n. 3, a. VI, 28 febbraio – 15 marzo 1916, pp. 249-255; *La scuola nazionale*, in «La coltura popolare», n. 2, a. VIII, febbraio 1918, pp. 94-98)

tecniche dell'educazione e dell'insegnamento, i rappresentanti del mondo del lavoro, degli affari, della politica, ecc., per tenere conto dei bisogni reali del paese. Per questo motivo, occorre prima di tutto «mettere in valore tutte le energie di cui il paese dispone», secondo un progetto reso possibile solamente dalla risoluzione della *question de formation*<sup>113</sup>. Sulla scorta di quanto illustrato da Georges Hersent e da altri autori francesi<sup>114</sup>, la rinascita economica e produttiva di un paese come l'Italia era possibile se si costruiva un sistema educativo che favorisse l'introduzione del lavoro manuale<sup>115</sup> in tutti i gradi e i tipi di scuola, la diffusione delle scuole nuove (sull'esempio dell'*École des Roches* e di *Abbotsholme*), una stretta connessione fra scuola ed attività economiche e sociali, l'organizzazione completa dell'insegnamento professionale, la scuola popolare come *préapprentissage*<sup>116</sup> per i giovani delle classi popolari<sup>117</sup> e la valorizzazione dell'educazione fisica soprattutto nei suoi aspetti ludici e sportivi<sup>118</sup>. Erano tutte istanze già presenti nel dibattito scolastico prima del conflitto, ma che vennero ora riprese da Calò per sottolinearne il carattere imprescindibile, allo scopo risolvere le questioni economiche, sociali ed educative scaturite dopo il conflitto.

---

<sup>113</sup> «Le meilleur outillage, les plus belles ressources naturelles peuvent n'être utilisés qu'avec mollesse, s'ils ne trouvent pas de caractères pour leur faire rendre le maximum: *question de formation*. Si nos méthodes, si l'esprit public ne sont pas orientés vers une infatigable volonté de produire, nous regresserons: *question d'éducation encore*» (cfr. G. Hersent, *Problèmes d'après guerre. La réforme de l'éducation nationale, cit.*, p. 197)

<sup>114</sup> Cfr. C. Montaudoin, *Contribution à la Réforme de l'Enseignement*, éd. Attinger, Neuchatel, Paris 1916; P. L. D'Arc, *Pour l'après guerre. I. L'éducation française*, II ediz., Grasset, Paris 1917; M. Roger, *Il progetto di legge per l'educazione degli adolescenti in Francia*, in «La cultura popolare», n. 5, a. VII, 28 aprile- 15 maggio 1917, p. 254 e segg.

<sup>115</sup> Sull'introduzione del lavoro manuale nella scuola dagli 11 anni in avanti Calò era vicino alle posizioni di Pasquale Villari, per il quale il lavoro era fonte di formazione dell'uomo a tutte le necessità della vita. Cfr. P. Villari, *Il lavoro manuale nelle scuole elementari*, in Id., *Nuovi scritti pedagogici*, Sansoni, Firenze 1891, poi ripubblicato in D. Bertoni Jovine (a cura di), *Positivismo pedagogico italiano*, vol. 1, *De Sanctis, Villari, Gabelli*, Unione tipografico-editrice torinese, Torino 1973, pp. 362-400; P. Villari, *Le scuole di lavoro manuale e la Svezia*, in «Nuova Antologia», vol. 97, a. XXIII, 1° gennaio 1888, pp. 60-87

<sup>116</sup> Sulla questione del *préapprentissage* si veda quanto riportato nel volume di L. Andreoni, *L'educazione professionale e l'istituto industriale delle Calabrie*, Tipografia del Corriere di Calabria, Reggio Calabria 1915

<sup>117</sup> Calò propose che ogni comune aprisse tutte le classi corrispondenti al percorso scolastico obbligatorio, facendo sì che tutti le potessero frequentare, con la possibilità di prolungare eventualmente la permanenza dei giovani nella scuola anche oltre i limiti d'età imposti dall'obbligo. Chiese, inoltre, di aumentare la durata del corso popolare e di affiancare a questo anche la scuola professionale di primo grado. Sosteneva anche quelle forme di insegnamento ambulante già sperimentate nella zona dell'Agro romano, così come l'adozione di un calendario scolastico speciale, che consentisse di contemperare le esigenze dello studio con quelle del lavoro

<sup>118</sup> G. Calò, *La (o per la) scuola del dopoguerra*, in Id., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra, cit.*, pp. 197-198

Calò ricordava che chi intendeva affrontare il problema scolastico del dopoguerra in Italia<sup>119</sup> non poteva fare a meno di tener conto che il nostro paese non aveva avuto il medesimo sviluppo industriale di altri stati europei, e aveva vissuto una minore diffusione del sistema di insegnamento professionale. Ci si ritrovava, così, di fronte a un dilemma: «O preparare la gran massa degl'italiani a divenire al più presto, e col massimo di lavoro di cui ognuno è capace, creatori di ricchezza, o rassegnarsi a perire». A giustificazione di questa sua tesi, Calò elaborò una posizione, definita «originale» da Tognon, per via della rilettura del caso italiano in una prospettiva di «nazionalismo economico produttivo»<sup>120</sup>, allo scopo di promuovere lo sviluppo di una coscienza nazionale attraverso una maggiore diffusione dell'istruzione e l'aumento della produzione economica<sup>121</sup>.

Nello specifico, Calò faceva riferimento ad alcuni dati elaborati dall'economista nazionalista Filippo Carli<sup>122</sup> sulla situazione del mercato del lavoro italiano, che vedeva in quel periodo la presenza di un gran numero di disoccupati o sottoccupati, la mancanza di un'adeguata preparazione di numerosi operai qualificati, e una «proporzione anormale di lavoro infantile e giovanile» rispetto alla media degli altri paesi europei. Lo sfondo economico-sociale su cui si innestavano le riflessioni di Carli era costituito dal processo di transizione da un'economia di guerra ad un'economia di

---

<sup>119</sup> Calò citava i seguenti lavori: R. Bachi, *Gli indici delle necessità future nel campo dell'istruzione professionale*, relazione al III Congresso nazionale delle opere di Educazione popolare, in «La cultura popolare», nn. IV-V, a. VI, 1916, pp. 241 e segg.; G. Modugno, *Il programma scolastico della nuova Democrazia*, Sandron, Palermo 1917

<sup>120</sup> G. Tognon, *Benedetto Croce alla Minerva*, cit., p. 81

<sup>121</sup> Si tratta di una tesi già contenuta nella circolare per la convocazione del I Congresso nazionalista italiano, tenutosi a Firenze nel 1910

<sup>122</sup> Filippo Carli (1876 - 1938), ferrarese di nascita, dottore in giurisprudenza, iniziò la sua carriera come segretario della Camera di Commercio di Brescia. Fin dai primi anni Dieci, si battè a favore di un ammodernamento dell'«educazione tecnica» in stretta relazione con lo scopo di aumentare la produttività del lavoro. Per Lanaro, Carli rappresentò l'ala estremista e il momento più elevato di coscienza culturale di un'élite tecnocratico-nazionalistica, formata da «intellettuali organici» alla borghesia industriale (come Giuseppe Belluzzo, Dante Ferraris, Orso Mario Corbino), in quanto interessati a favorire un pieno utilizzo dei fattori produttivi all'interno di una visione organica della società. Una caratteristica peculiare del contributo di Carli fu il sostegno a istanze favorevoli alla rifondazione dello Stato e al ripensamento dei rapporti fra potere pubblico e organizzazione della società in un contesto di incipiente industrializzazione, in cui il lavoro e la tecnica rappresentavano fattori di unificazione. Fu vicino al gruppo de «L'Azione» di Amendola. Da ricordare le sue proposte per un riscatto sul piano industriale e commerciale dell'Italia nei confronti dell'«operazione policentrica» della Germania, presentate nel volume *L'altra guerra* (1916). Egli prospettò, tra le varie soluzioni possibili, anche quelle a favore di una «formazione delle capacità attraverso l'insegnamento», e la ricostituzione di un «discepolato» corporativo attraverso «la disciplina giuridico-statale del contratto di tirocinio e la scuola complementare di carattere professionale» (cfr. F. Carli, *L'altra guerra*, Treves, Milano 1916, p. 30 e p. 105). Per approfondimenti sulla biografia di Carli, si rimanda a: *Carli Filippo*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. XXX, cit., pp. 152-175, voce curata da A. Padoa Rizzo)



pace, secondo un piano di riassorbimento della manodopera impiegata negli anni del conflitto nelle industrie belliche. Secondo Carli, solamente un programma di governo per l'incremento dell'insegnamento professionale sarebbe stato in grado di garantire lo sviluppo di quelle capacità e abilità tecniche necessarie per realizzare al meglio la potenza produttiva italiana<sup>123</sup>. Va sottolineato come Carli, al pari di Calò, concepiva il lavoro non come «lavoro muscolare misurato dalla quantità di tempo», ma come lavoro nazionale in tutte le sue manifestazioni, dalle mansioni dell'operaio a quelle del contadino e a quelle del libero professionista. Emergeva, così, lo stretto legame fra insegnamento professionale e miglioramento qualitativo del lavoro, con il quale si auspicava la riduzione delle soluzioni di continuità fra scuola e officina esistenti a quel tempo in Italia<sup>124</sup>, come era già accaduto nella Germania pre-bellica<sup>125</sup>. Secondo Carli, il sistema educativo avrebbe dovuto garantire la formazione di «lavoratori qualificati», e non semplicemente di «lavoratori manuali», poiché solo una buona istruzione professionale era in grado di favorire una produzione economica efficiente, come dimostrato dalle ricerche di Freeman e di Keeling<sup>126</sup> nel Regno Unito.

Rimanendo in tale prospettiva, Calò pensava alle possibili conseguenze positive, a livello economico e morale, dell'introduzione di un'intensa e diffusa «educazione professionale della nazione»<sup>127</sup> con l'applicazione del taylorismo<sup>128</sup>. Egli affermava di

---

<sup>123</sup> Cfr. F. Carli, *Il reddito nazionale e i compiti di domani*, Treves, Milano 1917, p. 15

<sup>124</sup> L'aumento dell'obbligo scolastico a dodici anni con la legge Orlando (1904) avrebbe dovuto garantire una maggiore corrispondenza fra il termine della scuola e l'entrata nel mondo del lavoro, secondo quanto previsto dalla legge sul lavoro delle donne e dei fanciulli (T. U. 818 del novembre 1907 e R.D. 442 del 14 giugno 1909), che aveva stabilito a dodici anni l'età minima per l'ammissione dei fanciulli alle officine. Ai ragazzi che non avevano l'attestato di frequenza a tutte le classi obbligatorie esistenti nel comune non poteva essere rilasciato il libretto del lavoro. Filippo Carli auspicava un aumento dell'obbligo scolastico a quattordici anni d'età, in maniera tale da evitare anche quei problemi di orientamento scolastico e professionale, che, a suo dire, provocavano un livello maggiore di disoccupazione (cfr. F. Carli, *Il reddito nazionale e i compiti di domani*, cit., pp. 25-26)

<sup>125</sup> «La Germania, con un sistema di educazione che accompagnava il ragazzo futuro lavoratore dall'età di sei o sette anni fino all'età di diciotto anni, era riuscita a sopprimere ogni soluzione di continuità tra l'educazione e il rendimento del lavoratore; mediante l'insegnamento professionale obbligatorio era riuscita a ridurre al minimo il periodo necessario per l'apprendimento del mestiere [...]» (cfr. F. Carli, *Il reddito nazionale e i compiti di domani*, cit., p. 41)

<sup>126</sup> Calò citava F. Keeling, *Child Labour in the United Kingdom*, London 1914

<sup>127</sup> Tra le proposte sul piano ordinamentale, occorre ricordare: la soppressione della scuola tecnica, la trasformazione dell'istituto tecnico in scuola professionale superiore a varie sezioni (con un corso preparatorio di cultura generale), l'istituzione di una scuola per piccole professioni (intermedia fra la scuola popolare e l'istituto tecnico), la collaborazione tra scienza (università) e industria, lo sviluppo di istituti universitari professionali (su modello delle *Hochschulen* tedesche). Su quest'ultimo punto, Calò rimandava al modello tedesco e plaudeva al provvedimento adottato dal ministro Ruffini in merito agli Istituti superiori di fisica, di chimica e alle loro applicazioni. Calò citava a riguardo: P. Giacosa, *A proposito del recente decreto-legge per gli Istituti di scienze sperimentali, fisiche e chimiche*, in «L'intesa

non intravedere quelle antitesi o incompatibilità fra taylorismo e istruzione professionale o tirocinio che Carli<sup>129</sup> aveva rilevato, poiché, a suo dire, la coordinazione scientifica ed economica dei movimenti che stava alla base del taylorismo<sup>130</sup> andava valorizzata anche ai fini della preparazione professionale dell'operaio. Inoltre, tra le possibili soluzioni al problema dell'istruzione professionale e dell'istruzione popolare in rapporto al sistema economico e produttivo italiano, Calò mostrava interesse per il modello tedesco, che a fianco del sistema di tirocini presso le industrie (*Reichsgewerbeordnung*) prevedeva anche una scuola di complemento o di perfezionamento (*Fortbildungsschule*)<sup>131</sup>. Da qui egli aveva elaborato una sua proposta di «scuola che accompagnasse [i giovani] abbastanza innanzi negli anni e che in forma più agile, più libera e con orario di molto ridotto, continuasse l'educazione etico-civile della scuola popolare e insieme fecondasse di un più vivo esercizio di riflessione, di una più varia istruzione, di un più ricco corredo di conoscenze tecniche la progressiva pratica del lavoro»<sup>132</sup>, per far imparare ai giovani un mestiere. Si trattava di una scuola che non correva il pericolo di offrire una formazione generica (come nel caso della scuola popolare), né quello opposto di una formazione specifica (come nel caso della scuola professionale). Per il suo modello di scuola, Calò aveva pensato alla scuola popolare come scuola di umanità su cui aveva riflettuto Vidari<sup>133</sup>: si trattava di una

---

intellettuale», n. 1, a. I, pp. 6 e segg.; F. Lori, *I laboratori universitari e il perfezionamento industriale*, in «La cultura popolare», nn. 17-18, a. VI, 1916, pp. 834 e segg.

<sup>128</sup> Calò faceva riferimento, nello specifico, all'articolo di P. Bovet, *Il rendimento del lavoro scolastico. Taylorismo ed educazione*, in «Psiche»- rivista di studi psicologici, n. 2, a. III, 1914, pp. 146 e segg.

<sup>129</sup> Cfr. F. Carli, *L'altra guerra*, cit., p. 203. In particolare, Carli faceva riferimento ad alcuni pericoli legati al taylorismo, come la meccanicizzazione dell'uomo e la sua regolazione come fosse un cronometro, secondo quel sistema quantitativo che non teneva conto della dignità dell'operaio in quanto *homo faber* dominatore della materia

<sup>130</sup> Sul taylorismo in campo scolastico si rimanda a: E. Goblot, *Taylorismo scolastico*, in «La cultura popolare», n. 9, 28 agosto -15 settembre 1918, pp. 668-670

<sup>131</sup> In questo tipo di scuola, veniva impartito un insegnamento teorico corrispondente a quello pratico di officina, più elementi di istruzione generale; l'apprendista aveva la libertà, fino a 18 anni, di frequentare dalle 4 alle 9 ore settimanali di scuola, su 56 ore settimanali di lavoro di officina

<sup>132</sup> G. Calò, *La (o per la) scuola del dopoguerra*, in Id., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, cit., pp. 205-206, nota n. 1

<sup>133</sup> Cfr. G. Vidari, *Il corso popolare come scuola di preparazione generica alla vita operaia*, in «La cultura popolare», nn. 17-18, a. VI, 1916, pp. 788-800. In particolare, Vidari sottolineava come la scuola popolare avesse acquistato dalla sua stessa genesi la configurazione di «scuola di formazione umana sulla base del lavoro», ovvero di scuola finalizzata a formare l'uomo nell'operaio. Il lavoro veniva inteso da Vidari non in senso utilitaristico, ma alla Kerschensteiner, ovvero mezzo per la «rivelazione dell'umanità nell'alunno, cioè [volto] a creare o svegliare in lui, con l'esercizio di tutti i poteri che il lavoro stesso richiede e involge, la coscienza del suo valore concreto di uomo, o di membro della società a cui egli appartiene e in cui inserisce l'opera propria». Il carattere educativo del lavoro consisteva, in tal modo, nell'espressione e nell'irrobustimento della coscienza umana, poiché esso doveva avere un legame stretto

scuola che non coincideva con la scuola professionale, ma che aveva fra le proprie finalità quella di «dare un orientamento generale, etico-economico, e un complesso d'abilità pratiche, che sono necessari, per varie ragioni, come preparazione a un *dressage* professionale»<sup>134</sup>. L'auspicata coordinazione fra scuola popolare e scuola professionale doveva così essere garantita dall'inserimento, nell'ultimo anno o negli ultimi due anni di scuola popolare, di insegnamenti pratici, manuali e legati all'acquisizione di tecniche di lavoro. Sarebbe sorta, in questo modo, una scuola che grazie al concorso armonico delle discipline letterarie e di quelle scientifiche sul terreno comune del lavoro manuale «diventava veramente educatrice dell'uomo-operaio, cioè non dell'uomo genericamente e astrattamente inteso, ma dell'uomo inteso nella sua piena e precisa determinatezza di persona appartenente alla classe operaia della società moderna svolgentesi in mezzo alle molteplici influenze delle industrie e dei commerci, destinato a portare in quel mondo il contributo della propria attività già pronta e matura per assumervi le particolari specificazioni»<sup>135</sup>.

Per comprendere appieno la portata della proposta scolastica avanzata da Vidari e ripresa da Calò, occorre collocarla in una concezione organica di società secondo l'ordine borghese che, in linea con la concezione di Stato emersa nel Risorgimento, vedeva la scuola impegnata nell'opera di elevamento delle classi popolari, in uno sforzo comune<sup>136</sup>. Posizione, occorre ribadirlo, condivisa anche da Calò, che fino ad allora non aveva sviluppato una lettura in ottica nazionale del problema della scuola. Trova riscontro, a tal proposito, il rilievo mosso da Tognon alla evasività della definizione data da Calò di una scuola popolare «formativa e realistica, cioè idealisticamente utilitaria e praticamente umanizzatrice», ma non trova parimenti riscontro quanto scritto sempre da Tognon riguardo alla posizione antitetica delle proposte di Calò rispetto ad istanze di

---

con la vita reale del ragazzo e con il suo ambiente sociale ed economico (Cfr. G. Vidari, *Il corso popolare come scuola di preparazione generica alla vita operaia*, in «La coltura popolare», *cit.*, pp. 789-790). Per Vidari la scuola popolare si trovava, quindi, in una posizione intermedia fra la scuola professionale in senso stretto, con scopi di addestramento nelle arti e nei mestieri, e la scuola di cultura, fondata sulla parola (nel senso di *lógos*). In questo modo, si spiega perché nella scuola popolare «il lavoro della mano forma la cultura o ne promuove la formazione nell'atto medesimo che svolge le attività proprie della classe operaia» (Cfr. G. Vidari, *Il corso popolare come scuola di preparazione generica alla vita operaia*, in «La coltura popolare», *cit.*, p. 792)

<sup>134</sup> G. Calò, *La (o per la) scuola del dopoguerra*, in Id., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, *cit.*, p. 207

<sup>135</sup> G. Vidari, *Il corso popolare come scuola di preparazione generica alla vita operaia*, in «La coltura popolare», *cit.*, p. 797

<sup>136</sup> G. Chiosso, *Educazione e valori nell'epistolario di Giovanni Vidari*, *cit.*, p. 10

stampo umanistico in senso lato<sup>137</sup>. Infatti, anche la scuola popolare, così come la scuola professionale in senso stretto, rappresentavano per Calò lo strumento principale per lo sviluppo in ogni individuo del senso della dignità del lavoro, ove l'abilità tecnica si coniugava con l'educazione morale e civile (intesa come coscienza dei doveri e dei valori umani implicati nella vita economica e sociale), secondo quella concezione di scuola di lavoro elaborata da Kerschensteiner anni prima e diffusa grazie all'opera *Begriff der Arbeitsschule* (1911). Va anche sottolineato che per Calò l'inserimento nella scuola di problemi pratici inerenti la vita della nazione, come poteva avvenire, per esempio, grazie all'introduzione di un insegnamento di tipo economico, non faceva venir meno quell'istanza umanistica a cui intendeva ispirare l'educazione delle giovani generazioni, comprese quelle che frequentavano la scuola classica. «[...] Così l'attività economica come quella fisica sono idealizzabili, sono, ad ogni modo, elementi dell'armonia e dell'equilibrio della personalità umana; e come tali e in tal senso devono far parte d'ogni educazione umanistica»<sup>138</sup>. Del resto, Calò affermava di essere consapevole del rischio di far scadere le istanze di educazione nazionale in forme di educazione utilitaristica fine a se stessa. «Ciò che si può temere è una materializzazione di tutta quanta l'educazione nazionale o almeno una tendenza a farvi tutto dipendere senz'altro da fini d'utilità, sia pure d'utilità nazionale, perdendo di vista ogni elevata e generosa finalità umana, ogni idea di perfezione interiore»<sup>139</sup>. Per questo motivo, Calò era convinto che la scuola italiana dovesse far fronte a un duplice compito: difendersi dalle tendenze utilitaristiche e, nel contempo, assumersi la responsabilità di quelle

---

<sup>137</sup> «Antitetica alla preoccupazione idealistica e genericamente umanistica, era quella di Giovanni Calò, il quale orientava l'ipotesi della riforma della scuola alle esigenze della produzione e della ricchezza nazionale, introducendo anche in Italia tendenze di pensiero e opzioni politiche già note e discusse all'estero» (cfr. G. Tognon, *Benedetto Croce alla Minerva*, cit., p. 81). Sebbene Calò avesse mostrato, fin dal 1907, la sua netta opposizione al neoidealismo in campo filosofico e pedagogico, questo non significava, però, che fosse venuta meno in lui qualsiasi istanza umanistica. Essa era presente nella prospettiva dello spiritualismo realistico, di matrice lotziana ed herbartiana, che aveva potuto sperimentare fin dai suoi iniziali studi di filosofia presso il gruppo di ricerca di Francesco De Sarlo

<sup>138</sup> G. Calò, *La (o per la) scuola del dopoguerra*, in Id., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, cit., p. 213

<sup>139</sup> *Ivi*, p. 215. Nello specifico, Calò rilevava la presenza del pericolo dell'utilitarismo fine a se stesso nello scritto di Georges Hersent: «L'école doit être le vestibule de l'institut technique et de la profession. Nous ne pourrions pas compter sur un développement sérieux de l'instruction professionnelle, tant que l'instruction générale n'acheminera pas à la profession» (Cfr. G. Hersent, *Problèmes d'après guerre. La réforme de l'éducation nationale*, cit., p. 74). Il medesimo problema veniva riscontrato da Calò anche nell'esperienza tedesca, a proposito dell'esaltazione dell'utilitarismo nazionalistico, che allontanava dalla scuola ogni idealità umana, cioè tutto ciò che non era tedesco e che non era utile alla lotta tedesca per la vita e per il dominio (cfr. V. H. Friedel, *Pédagogie de guerre allemande*, Fischbacher, Paris 1917; G. Gaillard, *Il Germanesimo e le culture antiche*, in «Rivista delle Nazioni latine», II, 1° dicembre 1917, pp. 423 e segg.)

funzioni sociali essenziali per lo sviluppo di «un'umanità spiritualmente più alta e più pura»<sup>140</sup>, anche all'interno di un sistema di istruzione professionale, in cui veniva data priorità all'educazione. Ad avvalorare ulteriormente le finalità umanistiche attribuite da Calò alla scuola popolare vi era anche un riferimento, seppure implicito, alle considerazioni espresse a suo tempo da Pasquale Villari all'interno degli *Scritti pedagogici* (1868), e, soprattutto, ne *La scuola e la questione sociale in Italia* (1892). Calò aveva recuperato da Villari l'ideale di una scuola radicata nella vita del popolo e, nel contempo, focolaio di cultura e di elevazione morale, forza promotrice della prosperità economica e collaboratrice dell'attività industriale del paese, per sostenere il suo progetto di riforma della scuola italiana nell'immediato dopoguerra. Si tratta di una tesi che non concedeva spazio a quella avanzata dal neoidealista Vito Fazio Allmayer<sup>141</sup>, che identificava la scuola popolare con la scuola elementare, poiché Calò era a favore di una differenziazione dell'istruzione post-elementare che sapesse rispondere alle esigenze specifiche delle varie classi sociali, secondo quanto sostenuto da Pasquale Villari<sup>142</sup>. «Educazione umana non implica necessariamente identità e comunanza di educazione. E se un periodo di convivenza delle varie classi sociali nella scuola è certamente base indispensabile d'una educazione umana di tutte le classi, ciò non vuol dire che a una separazione non si debba, a un certo momento, venire. [...] La scuola del popolo deve e può educare il popolo a essere umanità»<sup>143</sup>. Con queste sue argomentazioni, egli intendeva rispondere non solamente alla proposta di Fazio Allmayer per una scuola popolare di sei anni comune a tutti, ma anche ad alcune puntualizzazioni avanzate da Sergio Panunzio<sup>144</sup>.

---

<sup>140</sup> Cfr. G. Calò, *La (o per la) scuola del dopoguerra*, in Id., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, cit., pp. 218-219. L'importanza di non confondere il fine economico con i fini ideali della società futura, così come la mancata subordinazione della scuola e della cultura umanistica agli scopi economici vennero ribaditi anche in: F. Carli, *L'altra guerra*, cit., p. 156

<sup>141</sup> Cfr. V. Fazio-Allmayer, *La scuola popolare e altri discorsi ai maestri*, Battiato, Catania 1914

<sup>142</sup> Il rifiuto dell'identificazione della scuola popolare, aperta a coloro che non avessero mezzi per continuare gli studi, e scuola elementare, destinata a chi era in grado di spendere per la sua istruzione, era presente già in Pasquale Villari. «Nell'espressione di quel suo desiderio non era già implicita la necessità d'una distinzione fra scuola del popolo, destinata a essere fine a sé stessa, e quella elementare, preparatoria alla scuola secondaria, cioè fatta più specialmente per la borghesia e per la nobiltà, di quella distinzione, cioè, che la legge suddetta ha, sebbene imperfettamente, almeno in qualche modo attuata, prolungando il corso popolare oltre i limiti di quello elementare, con programmi rispondenti al suo fine?» (cfr. G. Calò, *Pasquale Villari pedagogista*, in Id., *Fatti e problemi del mondo educativo*, cit., p. 260)

<sup>143</sup> G. Calò, *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, cit., pp. 207-208, nota n. 1

<sup>144</sup> Cfr. S. Panunzio, *Il massimo problema politico di domani: la scuola*, in «La coltura popolare», n. 7, a. VII, 28 giugno – 15 luglio 1917

La proposta di Calò non può essere colta del tutto nella sua originalità, se non è riletta anche alla luce della prospettiva emersa nel corso del II Convegno nazionalista di Roma (1919), vicina alla linea programmatica discussa da Filippo Carli al I Congresso nazionalista di Firenze (1910), con cui il carattere «nazionale» della scuola era qualificato dalla presenza di alcune istanze, volte a «rinvigorire e purificare l'italianità della nostra scuola e della nostra educazione [...] in ogni forma e in ogni mezzo»<sup>145</sup>. Quelle maggiormente affini alle argomentazioni addotte da Calò erano la necessità di una preparazione del maestro meno enciclopedica ma più formativa e classica, e l'istituzione di una scuola elementare, compreso il corso popolare, preservata dai tentativi di una tecnicizzazione precoce e di una confusione con le scuole speciali che la dovevano seguire e completare, per farle mantenere un carattere formativo e di istruzione generale<sup>146</sup>. Per raggiungere tale scopo e per promuovere una migliore preparazione delle classi lavoratrici, il consesso romano auspicava l'istituzione di numerose scuole industriali, agricole, commerciali, di arti e mestieri, che rispondessero alle esigenze locali e che fossero obbligatorie. L'obbligatorietà di tali scuole nasceva da una duplice esigenza: migliorare la preparazione professionale dei giovani e favorire la formazione di una coscienza nazionale (di cittadini italiani), nella lotta contro l'analfabetismo e l'abbandono scolastico.

La rilevanza dell'educazione popolare come educazione dell'uomo nei suoi molteplici aspetti e la promozione di una coscienza scolastica in quanto coscienza nazionale era stata sottolineata da Calò anche in occasione della sua partecipazione al IV Congresso per la cultura popolare<sup>147</sup>, tenutosi a Roma il 9, 10 e 11 marzo 1919. Il congresso romano, nato per iniziativa dell'Unione Italiana dell'Educazione Popolare<sup>148</sup> in

---

<sup>145</sup> AA.VV., *Il nazionalismo e i problemi del lavoro e della scuola*, cit., p. 130

<sup>146</sup> *Ibidem*

<sup>147</sup> Per approfondimenti, si rimanda a: G. Salvemini, *Un convegno per l'educazione popolare*, in «Unità», 22 marzo 1919, poi ripubblicato in Id., *Scritti sulla scuola*, cit., pp. 1020-1025, qui citato

<sup>148</sup> L'Unione Italiana dell'Educazione popolare fu un organismo a carattere nazionale, vicino alla Società Umanitaria di Milano, nato nel dicembre 1908 in occasione del congresso di Roma per la costituzione di una Federazione Italiana delle Biblioteche popolari (presieduta da Turati e coordinata da Ettore Fabietti). Le premesse dell'Unione Italiana erano già state poste nel settembre 1906, in concomitanza con il Congresso Internazionale per le opere di educazione popolare organizzato dalla Società Umanitaria a Milano nel novero delle celebrazioni per l'Esposizione universale di quell'anno. Il ruolo dell'Unione Italiana dell'Educazione popolare venne definendosi con contorni precisi in seguito all'approvazione della legge Daneo-Credaro (1911), che prevedeva l'istituzione dei patronati scolastici come nuclei promotori di attività integrative a quelle della scuola. Nello stesso anno, l'Unione Italiana iniziò a pubblicare una rivista quindicinale, dal titolo «La cultura popolare». Tra gli scopi dell'Unione Italiana dell'Educazione popolare vi erano quelli di: riunire ed affiatte le istituzioni, le società e le persone che si

collaborazione con l'UNM, la FNISM, la Federazione del Personale delle Scuole Industriali e l'Unione delle Educatrici d'Infanzia, aveva visto la partecipazione di personalità di differente provenienza culturale, politica e sociale. Si segnalano, in particolare, Filippo Turati (vicepresidente dell'Unione Italiana dell'Educazione Popolare), docenti universitari come Gaetano Salvemini, Giovanni Calò, Raffaele Resta e Federico Enriques, rappresentanti delle diverse anime dell'associazionismo magistrale (da Maria Magnocavallo, per la «Tommaseo», ad Annibale Tona, direttore dei «Diritti della scuola») e il direttore delle scuole dell'Agro Pontino Alessandro Marcucci. Secondo l'ordine del giorno predisposto da Augusto Osimo, i temi portati all'attenzione del dibattito furono: l'istituzione obbligatoria di asili infantili; l'assistenza, il ricovero, l'educazione e l'istruzione di fanciulli del popolo senza famiglia o con «famiglie inette», a carico della società; la diffusione della scuola elementare e popolare anche nei centri meno popolati; il miglioramento delle condizioni economiche e sociali degli insegnanti di scuola popolare; la creazione di scuole nei centri rurali che rispondessero ai bisogni e alle caratteristiche precipue di quei contesti; l'istituzione di scuole per adulti analfabeti; la creazione di scuole di preparazione al lavoro, di integrazione e di perfezionamento per una migliore formazione degli operai e l'individuazione di tutti i mezzi necessari per la realizzazione di opere di cultura popolare.

Il contributo di Calò al convegno riguardò, in particolar modo, la risoluzione della questione della scuola rurale e la realizzazione di scuole per analfabeti adulti, con l'impiego di personale non appartenente necessariamente alle fila degli insegnanti. Egli appoggiò le proposte avanzate da Gaetano Salvemini, sintomo di un allineamento di posizioni che avrebbe segnato la loro ormai prossima partecipazione elettorale nello schieramento pugliese dell'Associazione Nazionale Combattenti. La discussione sulla scuola rurale consentì a Calò di valorizzare tale istituzione, perché rappresentava uno

---

occupavano comunque della cultura popolare – sia generale sia professionale – nelle sue varie forme; promuovere e favorire il coordinamento delle attività e delle iniziative dirette all'incremento dell'educazione del popolo, svolgendo un'opera di vigilanza sull'effettivo rispetto dell'obbligo di istruzione; provvedere a un servizio gratuito d'informazioni sulle opere nazionali ed estere, in modo da portare il contributo dell'esperienza altrui alle opere esistenti e alle nuove iniziative; esplicitare un'azione di propaganda per una sempre maggiore diffusione degli istituti di cultura popolare; vigilare affinché fosse osservato l'obbligo di istruzione (cfr. *Unione Italiana dell'Educazione popolare*, in «La cultura popolare», n. 5, a. VIII, 28 aprile – 15 maggio 1918, p. 312). Sulla nascita dell'*Unione Italiana dell'Educazione popolare*, si rimanda a: A. Osimo, *L'organizzazione dell'opera dell'Unione Italiana dell'Educazione Popolare*, in «La cultura popolare», n. 11, a. II, 28 ottobre - 15 novembre 1912, pp. 865-868; E. Decleva, *Etica del lavoro, socialismo, cultura popolare. Augusto Osimo e la Società Umanitaria*, FrancoAngeli, Milano 1985, pp. 51-53, 83, 103-108, 117-140, 147

dei capisaldi del rinnovamento morale ed economico nazionale della popolazione contadina, che vedeva coinvolta la maggioranza degli italiani. La condivisione delle principali tesi presentate da Alessandro Marcucci<sup>149</sup> non impedì, a Calò, di criticare la sua concezione di scuola popolare come «scuola rurale specializzata per il contadino, con contenuto di applicazioni pratiche alla vita e al lavoro agricolo, con particolare preparazione dei suoi maestri in un tipo speciale di scuola normale, di durata molto maggiore di quella comune»<sup>150</sup>. A dire di Calò, per garantire una buona scuola rurale non occorreva istituire nuove forme di specializzazione, ma, semmai, realizzare quella differenziazione che avrebbe dovuto riguardare ogni scuola elementare, compresa quella rurale, perché frutto dell'azione intrapresa da ogni vero educatore al fine di garantire uno «spontaneo adattamento» alle esigenze locali. La sua posizione era suffragata anche da argomentazioni tratte da studi di psicologia pedagogica, che illustravano come l'ambiente rappresentasse una fonte fondamentale da cui trarre i mezzi e gli stimoli per lo sviluppo degli interessi dei fanciulli. Sempre in prospettiva pedagogica, Calò ribadiva la necessità di non privare la scuola rurale del «carattere di educazione elementare, generale, armonica, umana, anticipando una scuola professionale agraria, che è un bisogno nazionale, ma che ha un compito diverso dalla scuola rurale»<sup>151</sup>. Per questo motivo, insieme al giovane Raffaele Resta, a quel tempo libero docente di Pedagogia alla Regia Università di Roma, predispose un ordine del giorno a favore del carattere educativo generico (e non specializzato) della scuola per il proletariato agricolo, approvato all'unanimità.

Sul fronte della lotta all'analfabetismo adulto, Calò appoggiò la proposta di Salvemini, per quanto riguarda l'impiego di «elementi locali che siano ritenuti idonei per l'insegnamento agli analfabeti e che lo Stato potrebbe ricompensare proporzionalmente

---

<sup>149</sup> Tra le argomentazioni di Marcucci vi erano il miglioramento del trattamento economico dell'insegnante rurale, una maggiore diffusione dell'istruzione anche nei piccoli nuclei, la garanzia della massima libertà di adattamento degli orari e dei calendari scolastici (considerazione che peraltro Calò avrebbe voluto estendere anche alle altre scuole), l'adempimento di funzioni di assistenza materiale e morale ai figli del popolo e la regionalità dei concorsi (per favorire una maggiore vicinanza del maestro alla realtà sociale, culturale ed economica in cui si trovava ad operare). Va sottolineata la contrarietà di Calò all'uniformità dei calendari scolastici, «[...] che oggi si vogliono bestialmente uguali dappertutto, mentre non possono essere che diversi secondo le condizioni climatiche e il ritmo della vita economica dei vari luoghi». Per questo motivo, egli riteneva che l'adattamento degli orari e dei calendari scolastici al mondo contadino fosse garanzia di una maggiore libertà scolastica (cfr. G. Calò, *Il congresso per la cultura popolare*, in «Marzocco», n. 12, a. XXVI, 23 marzo 1919, p. 2)

<sup>150</sup> *Ibidem*

<sup>151</sup> *Ibidem*



all'efficacia dell'insegnamento constatata attraverso gli esami»<sup>152</sup>. Di fronte alle proteste degli insegnanti presenti al congresso, che paventavano una possibile violazione dei loro interessi, Calò fece aggiungere due clausole di garanzia all'ordine del giorno Salvemini: «dovunque sia possibile, sia preferita a ogni costo l'opera del maestro, anche con maggior spesa» e «in nessun modo una misura di ripiego ed assolutamente provvisoria ritardi l'attuazione, sollecita ed organica, del programma massimo delineato dal Convegno o diminuisca lo sforzo finanziario richiesto»<sup>153</sup>. Si trattava di precisazioni che per Calò consentivano di ribadire ulteriormente il carattere nazionale che doveva assumere la coscienza scolastica in quel frangente, ritenendo illusorio pensare di provvedere all'educazione popolare con la «scuola del farmacista, del parroco o del sagrestano».

---

<sup>152</sup> *Ibidem*

<sup>153</sup> *Ibidem*



## Cap. 6 Giovanni Calò parlamentare (1919-1922)

### 6.1 Fra le fila dei combattenti

Alle elezioni politiche del 1919, quando per la prima volta venne applicata la legge elettorale proporzionale, Giovanni Calò si presentò alle elezioni della Camera dei deputati per il collegio di Lecce<sup>1</sup>, come candidato «indipendente» in una lista «concordata» tra le fila dei combattenti. Si trattava di una scelta dettata dalla volontà di partecipare ad un movimento politico che, almeno nei suoi presupposti, rispondeva all'esigenza di Calò di portare in Parlamento la sua esperienza di protagonismo nella mobilitazione civile e magistrale durante gli anni di guerra. Non va del resto dimenticato che il gruppo dei combattenti pugliesi, piuttosto eterogeneo, vide schierato anche Gaetano Salvemini, che insieme a Calò sostenne alla Camera le istanze dalla Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media.

Eletto il 16 novembre 1919<sup>2</sup>, Calò si iscrisse al gruppo parlamentare del Rinnovamento<sup>3</sup>, di cui faceva parte anche Gaetano Salvemini. Durante il mandato per la XXV legislatura, Calò venne nominato membro del Consiglio centrale delle scuole italiane all'estero (6 luglio 1920) e segretario dell'Ufficio di Presidenza della Camera

---

<sup>1</sup> In entrambe le elezioni, Calò si presentò come candidato per la Camera nel collegio di Lecce con il contrassegno della «Bilancia», che riprese in occasione della sua candidatura nella lista degli Indipendenti per il Senato alle elezioni del 1948 e del 1953

<sup>2</sup> Giovanni Calò giurò il 1° dicembre 1919 e la sua nomina a deputato venne convalidata il 7 luglio 1920. In particolare, per la legislatura XXV sono reperibili informazioni alla voce *Giovanni Calò*, nell' *Indice degli Atti Parlamentari, XXV legislatura*, pp. 71-72; per la legislatura XXVI alla voce *Id.*, nell' *Indice degli Atti Parlamentari, XXVI legislatura*, pp. 62-63. In ciascuna di queste fonti è possibile trovare le seguenti informazioni: dati personali del deputato; collegio di elezione; data di elezione, di giuramento e di convalida; gruppo parlamentare di appartenenza; autore di proposte di legge; nomine a commissario; discorsi vari; relatore di disegni di legge; interpellanze ed interrogazioni; mozioni; osservazioni e proposte; risposte ad interpellanze e interrogazioni

<sup>3</sup> Calò figurava fra i pochi candidati indipendenti che parteciparono alla riunione indetta per il 30 novembre 1919 allo scopo di «discutere sulla costituzione alla Camera del gruppo parlamentare dei Combattenti e sui suoi rapporti col Comitato Centrale dell'Associazione», come pubblicato il 29 novembre del 1919 ne «Il Rinnovamento» (cfr. G. Sabbatucci, *I combattenti nel primo dopoguerra*, Laterza, Bari 1974, p. 259). Il gruppo parlamentare in questione prendeva il nome di Gruppo del Rinnovamento. Il 18 aprile 1920 Calò partecipò alla giornata di protesta nazionale per il pagamento delle polizze di guerra, il collocamento dei mutilati e dei combattenti, l'assistenza agli invalidi e ai disoccupati, le pensioni di guerra, per le quali il presidente del consiglio Nitti aveva dato solo «vaghe rassicurazioni». In tale occasione, Calò tenne un comizio a Massafra (LE) (cfr. G. Sabbatucci, *I combattenti nel primo dopoguerra*, cit., p. 269, nota n. 44)

dei Deputati (17 novembre 1920)<sup>4</sup>. Presidente della Camera era l'allora liberale giolittiano Enrico De Nicola, che mantenne tale carica fino al 7 aprile 1921<sup>5</sup>.

Alle successive elezioni del 15 maggio 1921, Calò venne rieletto sempre per una lista indipendente appoggiata dall'Associazione Nazionale Combattenti, ottenendo più voti del corregionale Antonio De Viti De Marco<sup>6</sup>. Confluito dapprima nel Gruppo parlamentare della Democrazia sociale insieme a Gasparotto e D'Alessio, Calò passò successivamente al Gruppo della Democrazia liberale. Venne nominato membro della Commissione permanente «Istruzione e belle arti» per gli esercizi 1921-1922 e 1922-1923. Dal 13 giugno 1921 al 26 febbraio 1922 fu segretario dell'Ufficio di Presidenza della Camera dei Deputati, mentre dal 26 febbraio al 1° agosto 1922 assunse la carica di Sottosegretario di Stato per le antichità e le belle arti<sup>7</sup>, durante il primo governo Facta<sup>8</sup>, con Antonino Anile come Ministro della Pubblica Istruzione.

Per poter meglio contestualizzare la discesa in campo politico di Calò, occorre ricordare che l'Associazione Nazionale Combattenti (ANC)<sup>9</sup> nacque nel 1919 sostenuta da una piattaforma di centro-sinistra<sup>10</sup>, vicina alla figura di Nitti, ed era il frutto dell'incontro dell'interventismo militare con la mobilitazione collettiva avvenuta negli anni di guerra.

---

<sup>4</sup> «[P.S.] Metto alla porta questa lettera ventiquattro ore dopo averla scritta. Nel frattempo [è] avvenuto questo: che noi, per reazione contro la strozzatura della discussione elettorale (appello nominale dell'altro giorno) ieri abbiamo battuto il candidato del Ministero al posto di segretario in sostituzione di Camerini. Il candidato era Martini e noi abbiamo eletto Calò. La reazione dei popolari è furiosa: avevamo raggiunto alcuni accordi formali circa il seguito della discussione, ed essi li abbandonano di fatto (cioè mancano ai patti) senza nemmeno denunciarli formalmente! In pari tempo si minacciano rappresaglie, si esercitano formidabili pressioni (questo, finora, è riservatissimo) su Rodinò perché si dimetta da vice presidente. La votazione di ieri sera, nonostante tutto, ha indebolito il governo. Le confermo che non è più il caso di ritardare la sua venuta» (cfr. lettera n. 308 di Amendola a Francesco Saverio Nitti, datata Roma 17 novembre 1920, in G. Amendola, *Carteggio*, a cura di Elio D'Auria, vol. IV (1919-1922), Lacaita, Manduria 2003, pp. 316-318)

<sup>5</sup> Enrico De Nicola ebbe anche un secondo mandato, dall'11 giugno 1921 al 25 gennaio 1924, in seguito a nuove elezioni. Durante gli anni di permanenza di Calò alla Camera dei Deputati, furono presidenti del Consiglio: Vittorio Emanuele Orlando (membro della sinistra storica, il suo mandato durò dal 1° dicembre 1919 al 25 giugno 1920), Francesco Saverio Nitti (membro del partito radicale storico, con due mandati dal 23 giugno 1919 al 21 maggio 1920), Ivanoe Bonomi (membro del partito socialista riformista italiano, con tre mandati dal 4 luglio 1921 al 26 febbraio 1922), Luigi Facta (membro della destra storica, con due mandati dal 26 febbraio 1922 al 31 ottobre 1922)

<sup>6</sup> «[...] Il De Viti De Marco, cui il famoso «Salento» ha preferito quell'oca gracitante del filosofo Calò...» (cfr. lettera n. 137 di Giustino Fortunato a Gaetano Salvemini, datata Napoli 16 aprile 1923, in G. Salvemini, *Carteggio*, vol. III, Laterza, Bari 1985, p. 187)

<sup>7</sup> Il Sottosegretariato per le antichità e belle arti venne istituito con il R.D. n. 1792 del 3 ottobre 1919

<sup>8</sup> Cfr. *Facta Luigi*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. XLIV, *cit.*, pp. 15-128, voce curata da G. Sircana

Sulle vicende del primo governo Facta si rimanda a: D. Veneruso, *La vigilia del fascismo: il primo ministero Facta nella crisi dello stato liberale in Italia*, Il Mulino, Bologna 1969

<sup>9</sup> L'ANC pugliese vedeva fra i propri eletti Salvemini, Favia e Guaccero per la Terra di Bari e Calò per il Salento

<sup>10</sup> A. M. Banti et al., *Storia contemporanea*, Donzelli, Roma 2002, p. 364

Nel Sud Italia, il movimento dei combattenti aveva legami con le occupazioni popolari dei latifondi, in seguito alla mancata realizzazione della promessa, fatta nell'ultimo anno di guerra, di distribuire le terre ai contadini-soldati. In tale contesto si collocava anche la nascita dell'Opera Nazionale Combattenti (ONC), allo scopo di offrire sostegno tecnico e finanziario per l'acquisto dei terreni. La situazione politica e sociale del collegio elettorale di Lecce, in cui Calò si era candidato, risentiva delle conseguenze della prospettiva politica, sociale ed economica prospettata dalla dichiarazione di Calandra sulla redistribuzione delle terre ai contadini che avevano combattuto. «Dopo la fine vittoriosa della guerra l'Italia compirà un grande atto di giustizia sociale. L'Italia darà la terra ai contadini, con tutto il necessario, perché ogni eroe del fronte dopo aver valorosamente combattuto in trincea, possa costituirsi una situazione d'indipendenza. Sarà questa la ricompensa offerta dalla patria ai suoi valorosi figli»<sup>11</sup>. Nella Puglia del 1919 vigeva ancora una situazione economica e sociale segnata dalla netta prevalenza del latifondo e delle problematiche ad esso legate. La «redenzione del proletariato» rappresentava il fulcro attorno al quale l'Associazione Nazionale Combattenti costruì la sua proposta politica in Puglia, con il coinvolgimento di personalità politiche e di intellettuali di differente provenienza e ispirazione, da Gaetano Salvemini a Giovanni Calò a Giuseppe Caradonna, futuro squadrista vicino ai grandi agrari. «Uno schieramento così eterogeneo, dunque, se contribuisce a rendere scettici sulle concrete possibilità di successo del nuovo partito molti simpatizzanti del movimento e, di conseguenza, ad estraniarli da una partecipazione diretta; d'altra parte non tarda a far divampare tra gli stessi iscritti all'associazione un'accesa polemica sulla trasformazione di quest'ultima in partito politico»<sup>12</sup>. Il principale limite dell'ANC coincideva, del resto, con l'eterogeneità di una prospettiva politica caratterizzata da «[...] un impasto di temi di destra e di sinistra tra loro collegati solo dal radicalismo, cioè dalle aspettative palingenetiche (di totale rinnovamento) con cui molti guardavano al dopoguerra»<sup>13</sup>. Palingenesi esaltata anche da molti interventisti, ma che fino ad allora non aveva trovato una sua realizzazione, dato che il mito della «guerra liberatrice» si era infranto contro la mancata risoluzione della questione meridionale. Inoltre, occorre ricordare che il clima

---

<sup>11</sup> Cfr. A. Serpieri, *La guerra e le classi rurali italiane*, Laterza, Bari 1930; R. Zangheri, *Lotte agrarie in Italia. La Federazione nazionale dei lavoratori della terra (1901-1926)*, Feltrinelli, Milano 1960; D. Colarizi, *Dopoguerra e fascismo in Puglia: 1919-1926*, Laterza, Bari 1971

<sup>12</sup> D. Colarizi, *Dopoguerra e fascismo in Puglia: 1919-1926, cit.*, p. 16

<sup>13</sup> A. M. Banti et al., *Storia contemporanea, cit.*, p. 364

da «guerra civile» dell'Italia del «biennio rosso» aveva sofferto della lotta interna fra il fronte dei «combattenti» e quello dei «produttori» (che annoverava anche i contadini) contro gli operai che non erano andati al fronte e i «pescecani» (ovvero tutti coloro che si erano arricchiti grazie ai proventi dell'economia bellica). Come precisato da Emilio Gentile<sup>14</sup>, nell'immediato primo dopoguerra si era venuta a creare una frattura fra le classi politiche tradizionali e la massa dei combattenti, che di ritorno dal fronte dovettero fare i conti con i cambiamenti prodotti dal conflitto a livello dell'intera società italiana, fra cui l'emergere delle grandi masse. Quel processo di critica alle istituzioni e agli ideali liberali, che era già cominciato qualche anno prima, trovò compimento nella partecipazione alla guerra mondiale come guerra di masse, decretando, così, la fine del riformismo liberale<sup>15</sup>. «Nella ricerca di un tale nuovo e più morale modello di democrazia, fu però svalutata l'idea stessa di democrazia rappresentativa, con grande soddisfazione della destra, alla ricerca di un'alternativa autoritaria»<sup>16</sup>. Il combattentismo pugliese, a causa «dell'equivoca unione di una serie di personaggi troppo distanti l'uno dall'altro per formazione, per estrazione e per intendimenti», visse in prima linea quella deriva, come conseguenza dei dissensi che si erano venuti a creare o che si erano acuiti di fronte alla coesistenza all'interno del medesimo gruppo di esponenti il cui «*animus politico*» era rimasto quello pre-bellico<sup>17</sup>. La proposta elettorale di Salvemini, volta a evitare il riassorbimento della massa dei combattenti da parte del clientelismo meridionale, dovette constatare, a elezioni concluse, che i combattenti stessi, «da lui considerati la forza per abbattere la malavita giolittiana, si dimostravano parte integrante di questa, svilendo e riducendo nuovamente la competizione elettorale al livello di beghe per i predomini amministrativi»<sup>18</sup>.

A questo coacervo di fattori occorre assommare anche quello più strettamente nazional-patriottico, relativo alla cosiddetta «vittoria mutilata», rispetto alla quale Calò, legato al programma del gruppo parlamentare del Rinnovamento, si espresse a favore del riconoscimento dei diritti di quelle popolazioni che intendevano riunirsi alla propria madre-patria, in una compagine internazionale in cui l'Italia si manteneva fedele ai

---

<sup>14</sup> Cfr. E. Gentile, *I miti del dopoguerra*, in Id., *Le origini dell'ideologia fascista, 1918-1925*, cit., pp. 111-152

<sup>15</sup> *Ivi*, p. 112

<sup>16</sup> A. M. Banti et al., *Storia contemporanea*, cit., p. 365

<sup>17</sup> D. Colarizi, *Dopoguerra e fascismo in Puglia: 1919-1926*, cit., p. 17

<sup>18</sup> *Ivi*, p. 30

propri alleati politici ed economici. Nel corso del primo Congresso del «partito del Rinnovamento»<sup>19</sup>, indetto presso il teatro Mercadante di Napoli dal 17 al 21 agosto 1920, si aprì un dibattito attorno alla questione adriatica, con il susseguirsi di varie posizioni e con uno scambio di accuse nei confronti di Salvemini. In tale contesto, Calò si dichiarò favorevole all'annessione italiana di Sebenico e del suo porto come era già stato votato per Zara<sup>20</sup>.

## 6.2 I principali interventi parlamentari

Nel corso della sua attività parlamentare<sup>21</sup>, Calò tenne diversi interventi alla Camera per discutere alcune delle principali tematiche da lui approfondite in sede accademica e nei dibattiti pubblici sorti negli anni del conflitto mondiale e dell'immediato dopoguerra, come la questione nazionale della scuola, l'organizzazione statale e il problema della burocrazia. In tali occasioni, si occupò seppure in modo marginale anche della lotta al protezionismo economico e della riforma della politica finanziaria.

Fin dall'inizio dei suoi impegni politici, Calò fece attenzione nei confronti del frangente storico che stava attraversando l'Italia, sostenendo di trovarsi a vivere in un'epoca rivoluzionaria, dove l'antitesi proletariato-borghesia era venuta meno, soppiantata dal fenomeno sociale del proletariato borghese e dalla presenza di grandi forze sociali. Queste ultime erano, a suo dire, chiamate a collaborare ad un'opera di composizione e

---

<sup>19</sup> Per la cronaca delle tre giornate del convegno, si rimanda agli articoli pubblicati sul quotidiano «Il Messaggero» dal 17 al 22 agosto 1920. L'intervento di Calò avvenne nel pomeriggio del 21 agosto

<sup>20</sup> Si trattava di un emendamento presentato all'apertura della seduta mattutina del terzo giorno di congresso, con cui il «dalmatofilo» Luigi Siciliani chiese al congresso di sostenere che a Sebenico e al suo porto fosse riservata la stessa sorte di Zara, ovvero, secondo quanto votato a maggioranza nella seduta della sera precedente, che venisse annesso all'Italia (o che comunque venisse presa in considerazione la soluzione autonomistica). La sera prima il congresso aveva votato a favore del rifiuto di ogni imperialismo, del rispetto del principio di nazionalità, della condanna dell'intervento dell'Intesa in Russia e dell'annessione italiana di Fiume e Zara (cfr. G. Sabbatucci, *I combattenti nel primo dopoguerra*, cit., p. 311)

<sup>21</sup> Ecco i principali discorsi di Giovanni Calò alla Camera dei Deputati, durante la XXV e la XXVI legislatura:

*Discorso alla Camera dei Deputati sull'indirizzo di risposta al discorso della Corona*, in «Atti Parlamentari, Camera dei Deputati», Legisl. XXV, tornata 12 dicembre 1919; *Sulle condizioni della scuola industriale. Discorso alla Camera dei Deputati*, in «Atti Parlamentari, Camera dei Deputati», Legisl. XXV, tornata 12 luglio 1920; *La politica interna del Governo*, in «Atti Parlamentari, Camera dei Deputati», Legisl. XXV, tornata 1° febbraio 1921; *Le Sezioni scientifiche negli Istituti superiori di Magistero femminili*, in «Atti Parlamentari, Camera dei Deputati», Legisl. XXV, tornata 7 febbraio 1921; *La riforma della Burocrazia e la scuola*, in «Atti Parlamentari, Camera dei Deputati», Legisl. XXVI, tornata 30 luglio 1921; *Per la concessione dei pieni poteri. Amministrazione pubblica e scuola di Stato*, in «Atti Parlamentari Camera dei Deputati», Legisl. XXVI, tornata 23 novembre 1922

non di distruzione vicendevole, in un contesto avviato alla costruzione di una forma di vita sociale in cui avrebbe prevalso lo spirito corporativista, ove la dignità e il diritto al lavoro sarebbero stati riconosciuti come criterio di giustizia fra le classi. Calò scartava a priori sia l'ipotesi di una soluzione comunista o socialista ai conflitti sociali italiani, sia una soluzione plutocratica, ritenendo fondamentale ribadire che l'idea liberale, democraticamente intesa, avrebbe continuato ad esercitare una duplice funzione, di carattere morale e politico<sup>22</sup>. Queste sue dichiarazioni non gli impedirono di assumere una posizione più vicina a quella dei socialisti di Turati per quanto riguarda la politica internazionale, soprattutto nelle questioni relative al riconoscimento dell'indipendenza degli Stati della Russia, in nome di quel diritto di auto-decisione dei popoli che avrebbe dovuto valere anche nella risoluzione della cosiddetta «questione adriatica»<sup>23</sup>.

Un altro tema affrontato da Calò era quello relativo alla distanza incolmabile fra il Governo e il Paese, dimostrata dalla mancanza di un programma di riforme sociali e politiche che riuscisse a far fronte alla situazione di disorientamento vissuta, prima ancora che dai cittadini, dagli stessi partiti politici. In nome di un'opera di rinnovamento politico e spirituale, egli si sarebbe aspettato di rilevare nel discorso della Corona del 12 dicembre 1919 le linee guida per una nuova politica in campo finanziario (affinché i guadagni di guerra fossero finalizzati ad un'opera di pacificazione e di consolidamento delle finanze statali), in campo economico (con il rifiuto del protezionismo e l'incentivazione del libero scambio), in campo scolastico (con le richieste di risollevare l'istruzione tecnica del Paese e di dare una risposta alla questione della libertà di insegnamento<sup>24</sup> avanzata dai popolari<sup>25</sup>), in campo amministrativo (con la riforma della

---

<sup>22</sup> «Funzione morale, in quanto l'idea liberale, come culto della dignità e della libertà individuale, dovrà temperare la disciplina corporativistica e l'asprezza materialistica dei legami economici. Funzione politica in quanto l'idea liberale, che finora era stata intesa prevalentemente come forza equilibratrice delle attività e dei diritti individuali nello stato borghese, potrà domani assumere la funzione di equilibratrice per la libera e armonica coesistenza nello stato di quegli organismi economici professionali che costituiranno il nerbo e il nucleo della società dell'avvenire» (cfr. G. Calò, *Discorso alla Camera dei Deputati sull'indirizzo di risposta al discorso della Corona*, in «Atti Parlamentari, Camera dei Deputati», Legisl. XXV, tornata 12 dicembre 1919, p. 190)

<sup>23</sup> *Ibidem*

<sup>24</sup> Rispetto al riconoscimento della libertà di insegnamento, fin dal suo intervento alla Camera in risposta al discorso della Corona del 12 novembre 1919, Calò polemizzò con la proposta dei popolari, sostenendo che in Italia vi era già abbastanza libertà di insegnamento, e che nessuno aveva mai pensato di abolire la libertà della scuola e dell'iniziativa privata. «Si può desiderare che praticamente questa libertà dell'insegnamento sia meglio apprezzata, possiamo desiderare e noi saremo sempre con voi nel favorire ogni iniziativa privata che crei allo Stato una specie di concorrenza utile al perfezionamento della coltura; ma non possiamo per questo arrivare alla conseguenza che lo Stato sia quasi messo allo stesso livello della scuola privata o addirittura abdichi in suo favore. Esso non può essere un organismo che rinunci alla



burocrazia nel senso del decentramento<sup>26</sup>, per evitare che essa continuasse ad essere un terreno propizio per la degenerazione del parlamentarismo) e in campo di politica interna (con la risoluzione dell'annoso problema del Mezzogiorno in quanto questione di rilevanza nazionale). La prospettiva teoretica su cui si stagliavano queste sue considerazioni era rappresentato dalle riflessioni riportate da Gioberti<sup>27</sup> nel volume *Del Rinnovamento civile d'Italia*<sup>28</sup> (1851): in Italia al Risorgimento sarebbe seguita una fase

---

sua funzione prevalente in questo campo, appunto perché è un organismo etico [e non economico]» (cfr. G. Calò, *Discorso alla Camera dei Deputati sull'indirizzo di risposta al discorso della Corona*, in «Atti Parlamentari, Camera dei Deputati», cit., p. 193). Calò si pronunciò sulla libertà di insegnamento anche nel corso del referendum indetto dal periodico nazionalista «L'Idea Nazionale», che interpellò diversi esponenti del mondo politico e culturale italiano fra il marzo e il giugno 1920. Il parere di Calò, pubblicato insieme a quello di Aliotta, Pantaleoni, Varisco e Buonaiuti nel numero del 26 maggio, ruotava attorno all'interrogativo di quale fosse il contenuto della libertà di insegnamento propugnato dai popolari, e se esso andasse contro la scuola di Stato. Ernesto Codignola, nella sua risposta al referendum pubblicata il 3 giugno successivo, chiariva che la libertà di insegnamento e la concezione di Stato etico potevano coniugarsi, aprendo in questo modo ad una possibile intesa fra popolari e neoidealisti

<sup>25</sup> Come ricordato da Luigi Sturzo, il problema della libertà di insegnamento «attinge alla concezione familiare e alla tutela delle coscienze giovanili»; contro di esso si ergeva lo Stato moderno che intendeva mantenere il monopolio dell'educazione e dell'insegnamento. Non era corretto considerare tale questione come una prerogativa esclusiva dei cattolici, perché essa era condivisa da tutti coloro che avevano constatato il fallimento della scuola pubblica, «che nel suo ordinamento e nelle sue finalità è divenuta formula burocratica, mezzo di guadagnare un diploma, oppressa da catene centralistiche, nel dominio della incompetenza elevata a ragione di Stato» (cfr. L. Sturzo, *I problemi del dopoguerra*, «L'Italia» società anonima editrice, Milano s.d., pp. 20-22; l'intero discorso è stato successivamente ripubblicato in Id., *I discorsi politici*, Istituto L. Sturzo, Roma 1951, pp. 382-408). Il tema della libertà di insegnamento faceva parte anche dei dodici punti della politica scolastica del Partito Popolare (cfr. Malgeri F. (a cura di), *Gli atti dei congressi del Partito Popolare*, Morcelliana, Brescia 1969, pp. 209-211)

<sup>26</sup> Sul decentramento si rimanda a quanto discusso da Luigi Sturzo nel suo discorso intitolato *I problemi del dopoguerra*, pronunciato a Milano il 17 novembre 1918, in cui illustrò come il decentramento rappresentasse un programma vecchio e nuovo, poiché, da un lato, era un ritorno alle origini dello Stato moderno atomico e liberale, che per far fronte alla sua crisi irreversibile era ricorso al centralismo e alla burocratizzazione. Dall'altro lato, era nuovo poiché «al lume dei fenomeni dell'oggi, si presenta come un progresso in avanti nella società vasta e molteplice che la stessa guerra ha rifatto, lanciandola verso nuovi orizzonti» (cfr. L. Sturzo, *I problemi del dopoguerra*, cit., p. 26)

<sup>27</sup> Il riferimento a Gioberti, che nasceva in Calò anche dal suo interesse per la pedagogia del Risorgimento, andrebbe confrontato con quanto sostenuto dai popolari, in particolare da don Sturzo con il suo «metodo giobertiano». Nello specifico, si tratta di vedere se e come anche Calò, al pari di altri intellettuali, intendesse promuovere una rivoluzione endogena dello Stato liberale, collocandosi nella scia della tradizione risorgimentale (cfr. L. Sturzo, *Crisi e rinnovamento dello Stato*, in Id., *I discorsi politici*, cit., pp. 181-214 e G. Tognon, *Benedetto Croce e la Minerva*, cit., p. 251)

<sup>28</sup> L'opera *Del Rinnovamento civile d'Italia*, pubblicata in due volumi nel 1851, nacque come riflessione politica che, a partire dalla ricostruzione critica e storica degli eventi del '48, si era occupata di studiare il cambiamento delle condizioni nazionali e internazionali in cui era avvenuto il processo di unificazione dell'Italia. In particolare, Gioberti proclamò con il suo testo la fine del Risorgimento e la nascita di un nuovo periodo, detto di Rinnovamento, quale moto comune a quasi tutta l'Europa. *Del Rinnovamento civile* rappresentò anche un discorso di «scienza civile», intendendo con questa espressione la sottolineatura dell'importanza da attribuire al «predominio del pensiero», all'«autonomia delle nazioni» e al «riscatto della plebe» grazie ad un'educazione e ad una cultura più elevate. E', inoltre, presente in esso una revisione in senso realistico del programma neoguelfo proposto nel *Primato civile e morale degli italiani* (1843): il riconoscimento dell'impossibilità che il papato, per il suo carattere internazionale, potesse fungere da guida al Risorgimento nazionale italiano, portò Gioberti a confidare nella guida del Piemonte sabauda e nell'opera di rinnovamento delle istituzioni in senso liberale, democratico e moderato

di rinnovamento nazionale, rivoluzionaria nella sua essenza e caratterizzata da legami infiniti con tutta la compagine internazionale. «Se la guerra ha rappresentato sotto un certo rispetto il completamento del risorgimento nazionale, noi ci troviamo oggi di fronte nuovamente alla necessità di risolvere la seconda parte del problema nazionale, quella del rinnovamento profondo e coraggioso di tutti i nostri organi di vita»<sup>29</sup>.

Anche nella discussione delle questioni scolastiche, tra cui spiccava la funzione dell'istruzione tecnica quale *conditio sine qua non* dell'intensificazione della produzione economica, della preparazione delle maestranze e dell'aumento della ricchezza del Paese, Calò non esitava a illustrare la sua concezione di Stato liberale e, di conseguenza, a proporre una possibile soluzione alla richiesta di riconoscimento della libertà di insegnamento avanzata dai popolari. L'adempimento della funzione educativa rappresentava, per Calò, uno dei doveri dello Stato in quanto organismo etico, secondo una prospettiva spiritualistica di stampo giobertiano, e non secondo una concezione statalista di matrice hegeliana come quella avanzata da Bertrando Spaventa e, in anni più recenti, da Giovanni Gentile. A partire da questa premessa, Calò intendeva assicurare il suo appoggio a tutte quelle proposte volte a favorire l'iniziativa scolastica privata, in maniera tale da creare un regime di concorrenza con lo Stato e di favorire, in questo modo, un processo di perfezionamento reciproco dell'offerta scolastica. Questo non significava, però, «[...] arrivare alla conseguenza che lo Stato sia quasi messo allo stesso livello della scuola privata o addirittura abdichi in suo favore»<sup>30</sup>.

In una sua interpellanza parlamentare al ministro dell'Industria e del Commercio Giulio Alessio nella seduta del 12 luglio 1920, Calò colse l'occasione per discutere della necessità di incrementare l'insegnamento professionale per la sua valenza educativa e, nel contempo, per la sua stretta relazione con gli interessi più vitali delle classi lavoratrici e dell'intera Nazione, soprattutto in termini di miglioramento delle condizioni economiche e morali del Paese. Per Calò non si trattava di apportare modifiche incisive, quanto di predisporre appositi organi (da lui non specificati) che sapessero dare uno stimolo vivificatore a quel settore, in maniera tale che la scuola professionale fosse un istituto in cui il futuro operaio potesse elevare anche la propria coscienza morale, realizzando, in questo modo, un'auspicata armonizzazione fra

---

<sup>29</sup> Cfr. G. Calò, *Discorso alla Camera dei Deputati sull'indirizzo di risposta al discorso della Corona*, in «Atti Parlamentari, Camera dei Deputati», *cit.*, p. 194

<sup>30</sup> *Ivi*, p. 193

preparazione economica, tecnica, sociale e morale<sup>31</sup>. Di nuovo, la presentazione di una prospettiva pedagogica in cui istanze umanistiche venivano coniugate con istanze economiche era riletta alla luce di una concezione di formazione del cittadino ispirata al pensiero di Rousseau e di Gioberti, non a quello di Spaventa o di Gentile. Inoltre, Calò riteneva che una condizione imprescindibile per garantire un miglioramento dell'istruzione professionale<sup>32</sup> era quella di avere a disposizione un'organizzazione amministrativa adeguata, risolvendo, così, il problema burocratico che si era espresso in termini di sperequazioni, ingiustizie nell'erogazione dei fondi o non sufficiente oculatezza, nonostante le leggi esistenti<sup>33</sup>. In particolare, per Calò tale organizzazione poteva essere resa efficiente se fosse stata improntata a principi di decentramento (geografico, gerarchico e spirituale) e di semplificazione dei servizi, attuabili facendo appello anche al principio di responsabilità personale del singolo funzionario<sup>34</sup>.

Con queste sue considerazioni, Calò iniziava ad abbozzare alcuni temi di discussione che avrebbe trattato anche in occasione del IV Congresso della Società Italiana di Filosofia (settembre 1920), come, per esempio, la «malintesa interpretazione» dell'autonomia<sup>35</sup> delle scuole professionali industriali<sup>36</sup> da parte degli enti locali a cui

---

<sup>31</sup> G. Calò, *Interpellanza*, in «Atti Parlamentari, Camera dei Deputati», Legisl. XXV, tornata 12 luglio 1920, p. 3195

<sup>32</sup> Si veda quanto dichiarato da Giovanni Giolitti nel discorso di insediamento del suo governo (24 giugno 1920), a proposito della sostituzione del numero eccessivo di scuole classiche con altrettante scuole agrarie e scuole di arti e di mestieri (cfr. «Atti Parlamentari, Camera dei Deputati», XXV, tornata 24 giugno 1920, I sess., Disc., pp. 2220-2224)

<sup>33</sup> Giovanni Calò citava la legge 14 luglio 1912, il regolamento 12 giugno 1913, il decreto De Nava del 1917 e il regolamento 6 marzo 1919

<sup>34</sup> Come modello di questa linea di cambiamento, Calò propose quello della burocrazia tedesca, dove ogni funzionario ed ogni impiegato venivano considerati come «magistrati» nell'esercizio dei loro compiti, dove il peso della responsabilità e un alto senso della dignità personale costituivano un felice connubio, a dimostrazione del fatto che il decentramento non era sinonimo di iperburocrazia

<sup>35</sup> «E' evidente che questa autonomia è molto male intesa; perché una delle due: o voi volete che i singoli enti, le singole amministrazioni locali provvedano secondo il bisogno e l'opportunità alle loro scuole, ed allora dovrebbero assumerne da sole la responsabilità; o voi volete intervenire come organo centrale, e allora avete il dovere della coordinazione, della distribuzione, avete il dovere di armonizzare con l'opera del Governo le autonomie locali, di provvedere ad una giustizia distributiva, alla regolarità dell'amministrazione e della direzione con un disciplinamento sia pure elastico, ma regolare, di queste scuole. Altrimenti, per rispettare la cosiddetta autonomia, ci troveremo di fronte al più mostruoso degli accentramenti, costituito dall'arbitrio individuale di una esigua minoranza di burocrati» (G. Calò, *Interpellanza*, in «Atti Parlamentari, Camera dei Deputati», *cit.*, p. 3200)

<sup>36</sup> Negli anni a ridosso della prima guerra mondiale, l'istruzione professionale, promossa dalle scuole di arti e mestieri, continuava a rimanere di competenza del Maic (Ministero dell'Agricoltura, dell'Industria e del Commercio), riorganizzato nel 1906 dal ministro Francesco Cocco Ortù. Con la legge n. 854 del 14 luglio 1912 e il Regolamento n. 1217 del 22 giugno 1913 venne predisposto il riordinamento dell'istruzione professionale, senza organizzarla in un sistema vero e proprio. Nello specifico, furono previste scuole professionali operaie per le arti e i mestieri (di 1° grado), scuole professionali industriali (di 2° grado) e istituti industriali (di 3° grado). I medesimi provvedimenti legislativi concedettero alle

spettava la loro gestione. Egli era convinto della necessità dell'intervento statale per garantire il coordinamento, la giustizia distributiva e il «disciplinamento regolare» di queste scuole. Questi compiti si erano rivelati più difficoltosi a causa della mancanza di un organismo unico, in cui accentrare il controllo dell'istruzione in ogni suo campo, per evitare che essa facesse riferimento per alcune tipologie di scuole al Ministero della Pubblica Istruzione e per altre ad altri Ministeri (come quello dell'Agricoltura e quello dell'Industria, Commercio e Lavoro).

La risoluzione delle questioni di amministrazione scolastica avrebbe contribuito a chiarire la concezione stessa di istruzione professionale e il rapporto fra scuola industriale e istruzione professionale (poiché la prima sembrava interessarsi solamente alla produzione economica e ai suoi risvolti). In particolare, l'opera di revisione e di riforma degli organi della scuola professionale e di quella industriale avrebbe dovuto tener conto anche del conflitto di tendenze che vedeva, da un lato, la prevalenza esclusiva degli aspetti tecnici, e, dall'altro lato, la prevalenza esclusiva di quelli educativi. Per i tecnici che lavoravano nell'istruzione professionale, essa doveva essere organizzata solamente dai tecnici, dagli ingegneri, ecc. e in vista delle esigenze tecniche di una determinata forma di lavoro. Per altri, come lo stesso Calò, l'istruzione professionale andava considerata come un vero e proprio organismo educativo, i cui problemi dovevano essere risolti dal punto di vista pedagogico. Si tratta di due tendenze antitetiche da armonizzare, allo scopo di creare una scuola professionale dall'assetto organico e redditizio, perché la formazione al lavoro non doveva prescindere dalla formazione dell'uomo, ma doveva andare di pari passo, contemperando il lavoro fisico con il lavoro mentale, gli insegnamenti di cultura generale con quelli manuali. «Si tratta anche, oltre che di un problema di formazione tecnica, d'un problema di educazione

---

scuole industriali la «personalità giuridica» e l'«autonomia gestionale», con la nomina di un proprio consiglio di amministrazione. In questo modo, le scuole industriali vennero messe nelle condizioni di costruire forme di interlocuzione diretta con il mondo economico e produttivo, senza dover passare dal Ministero della Pubblica Istruzione. Il medesimo Regolamento n. 1217/13 prevedeva anche un ampliamento degli accessi agli studi superiori dalla sezione fisico-matematica dell'Istituto tecnico. Infatti, il titolo di studio da essa rilasciato permetteva agli studenti di iscriversi non solo alle facoltà di Matematica, Scienze fisiche e naturali, ma anche alle facoltà di Chimica e Farmacia, così come alla scuola superiore di Medicina Veterinaria, alle scuole superiori di Agricoltura e a quelle di Architettura (previo esame integrativo di disegno). Le altre sezioni dell'istituto tecnico rilasciavano un diploma abilitante, rispettivamente, alle professioni di ragioniere, perito industriale e perito agrimensore (cfr. Sotto-commissione dell'educazione della Commissione alleata in Italia, *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943, con cenni introduttivi sui periodi precedenti e una parte conclusiva sul periodo post-fascista, cit.*)

implicito necessariamente nel primo: poiché l'uomo non si può spezzare in due; e non è possibile formarlo come operaio, se non lo si educa insieme come uomo»<sup>37</sup>.

In questo modo, il «risorgimento» della scuola professionale italiana avrebbe garantito il «risorgimento» economico e morale della Nazione, come del resto già discusso da Calò nel dibattito durante e dopo la guerra sulla riforma della scuola italiana, facendo tesoro di quanto presentato dall'economista Filippo Carli. Una posizione che non aveva trovato in sede parlamentare una condivisione completa da parte dell'onorevole Piccoli, che presentò un'interpellanza subito dopo quella di Calò, sostenendo che la risoluzione del problema dell'insegnamento professionale non poteva ridursi ad una questione di ritocchi amministrativi, ma doveva prendere in considerazione la situazione di analfabetismo tecnico in cui si trovava l'Italia del dopoguerra.

Nella successiva tornata parlamentare del 30 luglio 1921<sup>38</sup>, Giovanni Calò prese la parola per esprimere alcune critiche al disegno di legge dell'allora ministro della Pubblica Istruzione Orso Mario Corbino, che prevedeva il conferimento dei pieni poteri al Governo in materia di scuola. Secondo l'interpretazione di Calò, «[...] la giustificazione del conferimento di questi poteri [...] è sempre da ricercare nel concetto che anche nell'amministrazione della pubblica scuola e degli organi di cultura in genere siano da ricercare le economie con cui possano legittimarsi gli aumenti di stipendio al personale insegnante». Egli riteneva che tale giustificazione non fosse adeguata, per la mancanza di un legame di dipendenza fra le «economie» (tagli di spesa) che si intendevano introdurre nella scuola e gli aumenti di stipendio degli insegnanti. Il problema della scuola era un problema politico e didattico, che a dire di Calò non poteva essere risolto semplicemente attraverso una semplificazione dei servizi della burocrazia, in sede di economie amministrative. Per la scuola occorreva, in realtà, spendere di più e meglio di quello che era stato fatto fino ad allora, perché si trattava di «ricostruire le fortune intellettuali e morali delle nuove generazioni», principio ineliminabile per ogni Stato civile e per ogni governo. Del resto, si era chiesto Calò, quali tagli di spesa si intendeva fare nel settore scolastico e culturale? Forse sopprimere qualche organo culturale come l'Accademia della Crusca? Ridurre gli insegnamenti universitari e, di conseguenza, i docenti? Secondo Calò questa strada avrebbe condotto a

---

<sup>37</sup> G. Calò, *Interpellanza*, in «Atti Parlamentari, Camera dei Deputati», *cit.*, p. 3204

<sup>38</sup> Cfr. G. Calò, *La riforma della Burocrazia e la scuola*, in «Atti Parlamentari, Camera dei Deputati», *Legisl. XXVI*, tornata 30 luglio 1921, p. 939 e p. 943

esiti dannosi, solamente per il fatto che una riduzione del numero dei docenti universitari non avrebbe più garantito quella minuta e preziosa specializzazione scientifica portata avanti da ogni Università, a causa dell'aumento del carico di lavoro e dell'affidamento ai professori delle esercitazioni pratiche per poter lavorare di più. A questo si aggiungeva la proposta di sopprimere le Università secondarie, che ad avviso di Calò andavano, invece, trasformate in Istituti superiori di cultura tecnica, professionale e specializzata, su esempio del modello tedesco. Il cuore di tutti questi problemi stava, per Calò, in un errore commesso da Corbino, ovvero il non essersi reso conto che le riforme andavano affrontate in sede di riforma della scuola e non nell'ambito della semplificazione dei servizi amministrativi, con la consapevolezza che eventuali soppressioni di scuole o di Università dovevano, in realtà, essere concepite come sostituzioni. Sulla questione dell'aumento dello stipendio agli insegnanti elementari, Calò concordava con quanto avanzato dalla commissione Corbino, ma riteneva che a giustificazione di questo provvedimento non vi fosse la convinzione che l'insegnante fosse un mero impiegato statale, quanto il riconoscimento del valore dell'altissima funzione sociale da lui svolta, così come della sua responsabilità morale. Era a suo avviso inaccettabile che si continuasse a mantenere per gli insegnanti italiani un trattamento economico basso, tanto che egli sospettava che «per gli insegnanti e per la scuola in genere in Italia si credono lecite tutte le taccagnerie e tutte le ingiustizie». Calò sosteneva la necessità di escludere, tra i pieni poteri attribuiti al governo, la riduzione e la semplificazione del personale insegnante e delle scuole.

### **6.3 La scuola, lo Stato e le classi sociali; l'esame di Stato e la vittoria al congresso FNISM di Napoli**

Gli anni del primo dopoguerra<sup>39</sup> si caratterizzarono, sotto il profilo scolastico, per la discussione della proposta di istituire un esame di Stato al termine dei percorsi di

---

<sup>39</sup> Il clima di rivolta, che a livello politico scuoteva tutto il Paese, ebbe ripercussioni anche sulla scuola, soprattutto con gli scioperi degli insegnanti e degli studenti, che travolsero il ministero Berenini. Suo successore alla Minerva, durante il governo Nitti, fu Alfredo Baccelli, che nell'anno 1919-1920 si impegnò con una serie di provvedimenti legislativi d'urgenza, per far fronte alle richieste dei docenti. Suoi furono anche i decreti per l'istituzione dell'*Ente nazionale per l'istruzione degli adulti* (R.D. n. 1723 del 2 settembre 1919) e del sottosegretariato per le antichità e le belle arti (R.D. n. 1792 del 3 ottobre 1919), così come l'autorizzazione concessa alle scuole non statali parificate di poter sostenere nella loro stessa sede gli esami di idoneità e di licenza per i propri allievi (R.D. n. 253 del 29 gennaio 1920). Il

istruzione secondaria, per far fronte alla gravità della situazione italiana in materia di qualità dell'istruzione e di sovraffollamento dell'istruzione classica. Si trattava di una questione che non poteva fare a meno di confrontarsi anche con altri temi, come la diffusione dell'analfabetismo, la riforma della formazione iniziale dei maestri, la libertà dell'insegnamento, il reclutamento e il trattamento economico dei docenti<sup>40</sup>. Il dibattito scolastico vede in gioco diverse forze, dalle associazioni magistrali e di docenti medi, al movimento popolare cattolico<sup>41</sup>, al Gruppo di azione per la scuola nazionale poi confluito nel Fascio di educazione nazionale. Fra le riviste più attive, vi erano l'«Educazione Nazionale» di Giuseppe Lombardo Radice, la «Rivista Pedagogica» di Luigi Credaro e «La Nostra Scuola» di Gian Cesare Pico e Angelo Colombo.

La questione dell'esame di Stato assunse fin dall'inizio una rilevanza centrale: essa si riferiva alla proposta di estendere, anche alle scuole pubbliche (= statali), il cosiddetto «esame di Stato» previsto fino ad allora esclusivamente nelle scuole classiche e tecniche non statali. Se i cattolici discutevano tale problema nei termini di equità e prestigio dei titoli di studio rilasciati dalle scuole statali e da quelle non statali, il fronte laico<sup>42</sup> (neoidealista) lo rilesse nei termini di una maggiore selettività e di una migliore qualità della formazione maturata nella scuola secondaria pubblica.

Il V governo Giolitti, insediatosi il 15 giugno 1920 con l'appoggio dei liberaldemocratici, dei social riformisti e dei radicali, vide la nomina di Benedetto Croce, in qualità di «rappresentante della più alta cultura», a Ministro della Pubblica Istruzione. Croce si fece portavoce delle istanze presenti nel dibattito scolastico del periodo, soprattutto di quelle a favore dell'esame di Stato e della riforma della scuola

---

successore di Baccelli, Andrea Torre, si preoccupò di dare attuazione al disegno di riordinamento degli esami di idoneità e di licenza, con il R.D. n. 150 del 1920

<sup>40</sup> Cfr. N. D'Amico, *Storia e storie di scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, cit., p. 241

<sup>41</sup> Don Luigi Sturzo, fondatore nel 1919 del Partito Popolare Italiano, portò avanti la rivendicazione di maggiori spazi per l'iniziativa cattolica all'interno di una prospettiva volta alla riforma complessiva del rapporto fra istituzioni e società. In particolare, fu tra i primi ad avanzare come soluzione al conflitto fra scuola pubblica (statale) e scuola non statale l'introduzione di un esame di Stato sia per gli studenti provenienti dalla scuola statale, sia per quelli provenienti dalla non statale. Inoltre, sostenne il diritto delle scuole ad ispirazione religiosa di organizzarsi liberamente, salvo le «norme generali» da definire a livello nazionale, come garanzia della libertà e della responsabilità di ogni scuola

<sup>42</sup> Il fronte laico-idealista si espresse a favore di un confronto fra scuole di diversa ispirazione e gestione, come fulcro di quel sistema di competizione che avrebbe dovuto migliorare la qualità della scuola statale e di quella privata. In netta contrapposizione a queste tesi si collocavano le posizioni dell'ala intransigente, laica e radicale, dei repubblicani, degli esponenti ministeriali filo-massonici eredi del liberalismo storico e anche dei socialisti. Anche la maggioranza degli insegnanti secondari affiliati alla FNISM, si trovarono in disaccordo con le proposte dei popolari e del fronte laico-idealista, come dimostrato dai risultati dell'XI Congresso FNISM tenutosi a Napoli nel 1920, in cui ebbe peso l'ordine del giorno presentato da Giovanni Calò

media, entrambe rimaste a livello di progetto. Per Croce l'esame di Stato era espressione di una prospettiva aperta a richiedere una maggiore selezione e qualificazione professionale nelle scuole secondarie. Inoltre, con esso era possibile garantire quel regime di libera concorrenza fra scuola classica e scuole tecniche, che avrebbe garantito la risoluzione del problema della «zavorra». «Il filosofo idealista, infatti, presentò per ben due volte un disegno di legge che aprendo una reale e concreta prospettiva alla pratica della valutazione, ad un nuovo modo di selezionare, fece voltare pagina alla storia della scuola italiana. La sua proposta però, benché avesse suscitato un ampio e vasto dibattito, non passò e servì per preparare e fertilizzare l'*humus* culturale e sociologico per l'approvazione dei decreti gentiliani»<sup>43</sup>. La crisi repentina del governo Giolitti, avvenuta nel luglio 1921, fece venire meno la realizzazione degli intenti di Croce, tanto che il suo successore alla Minerva, Orso Mario Corbino (in carica dal 4 luglio 1921 al 26 febbraio 1922) volle «rinviare a tempi migliori» la riforma, lasciando al suo sottosegretario, il popolare Antonino Anile, il compito di trovare una mediazione con i popolari.

La prima presa di posizione di Calò nei confronti dell'esame di Stato avvenne al IV Congresso della Società Italiana di Filosofia, tenutosi a Roma dal 25 al 29 settembre 1920. Durante il convegno, che vide la presenza di vari studiosi italiani, da Giovanni Gentile, a Giuseppe Tarozzi, a Federico Enriques, a Bernardino Varisco e ad Antonio Aliotta, Calò presentò una relazione<sup>44</sup> concernente la crisi della scuola, affrontando la questione nel più ampio clima di crisi sociale e di crisi della coscienza nazionale, per via della messa in discussione del «diritto stesso dello Stato in materia d'istruzione, cioè la sua stessa essenza, e insieme il diritto delle varie classi sulla scuola che viene rimesso in discussione»<sup>45</sup>. La crisi dello Stato liberale stava andando, di pari passo, con la crisi di un sistema scolastico che ne formava la nervatura costitutiva. La situazione italiana dell'epoca rispecchiava quella francese dopo il 1830, tanto da spingere Calò a chiedersi se Croce sarebbe stato il Guizot dell'Italia. La campagna intrapresa dai popolari, insieme ad alcuni esponenti del partito liberale, a favore della libertà di scuola aveva contribuito a creare una situazione in cui «lo Stato liberale viene a esser messo contro sé

---

<sup>43</sup> Archivio centrale dello Stato, *Fonti per la storia della scuola. L'istruzione classica (1860-1910)*, cit., p. 36

<sup>44</sup> Cfr. G. Calò, *Lo Stato, la scuola e le classi sociali*, in «Rivista Pedagogica», n. 9-10, a. XIII, 1921, pp. 449-494, poi in «Rivista di filosofia», n. 1, a. XIII, gennaio-marzo 1921, pp. 19-42, qui citato

<sup>45</sup> *Ivi*, p. 19



stesso, è una revisione, che si proclama necessaria, dei suoi diritti e delle sue funzioni in base a quei principi stessi dei quali si dice rappresentante»<sup>46</sup>. La difesa che Calò fece della sua posizione venne considerata dalla «Civiltà Cattolica» come «garbata e avvedutamente moderata», anche se lontana dall'ammissione dell'esistenza di un Dio personale e delle sue conseguenze a livello educativo, come l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole di ogni ordine e grado<sup>47</sup>.

Calò colse l'occasione del suo intervento al Congresso per ribadire la sua concezione del rapporto fra individuo e Stato, già espressa, seppure *in nuce*, durante la sua polemica con Giovanni Gentile del 1907. A suo dire, ogni concezione della libertà e dello Stato liberale era una concezione negativa e parziale, poiché la funzione precipua dello Stato liberale non consisteva nella protezione dell'attività individuale compatibile con quella degli altri, ma nel rendere possibile ad ogni attività individuale quella libertà positiva e concreta, che le desse valore e le consentisse di realizzarsi. La libertà dello Stato non doveva, però, identificarsi con la libertà dell'individuo, pena l'istituzione di uno Stato leviatano, che tutto fa, assorbe ed inghiotte. «Il punto, nella pratica, molto delicato di tutta la logica interna e di tutta la vita dello stato liberale e democratico, è questo: ch'esso non crea, non presuppone l'individualità, che l'individualità non è un nulla davanti allo stato e prima dello stato, ch'essa deve integrarsi e valere attraverso l'attività dello stato, ma è pur sempre un'energia insostituibile. [...] Essa è pur sempre, la forma che di questo contenuto deve andarsi riempiendo. Ma essa è la forma che è sempre energia ed attività. E uno stato che pretendesse sopprimerla o sostituirsi ad essa diverrebbe a sua volta un'astrazione [...]»<sup>48</sup>.

Per questi motivi, Calò riteneva che la norma dello Stato liberale fosse quella di promuovere l'integrazione e la valorizzazione delle attività individuali quanto era necessario al loro affermarsi «come energie produttrici e consapevoli di valori super-individuali e perciò veramente libere». In questo ambito, Calò faceva rientrare sia la difesa della nazionalità, sia l'incremento della coscienza nazionale<sup>49</sup>, perché entrambe

---

<sup>46</sup> *Ivi*, p. 20

<sup>47</sup> *Intorno a un recente Congresso italiano di filosofia*, in «Civiltà Cattolica», vol. 4, quad. 1889, 28 ottobre 1920, p. 204

<sup>48</sup> *Ivi*, p. 22

<sup>49</sup> Più nello specifico, per Calò non esisteva uno Stato liberale che non fosse anche uno Stato nazionale, e viceversa. A suggello della sua tesi, egli riprendeva sia il pensiero di Pasquale Stanislao Mancini a proposito della «nazionalità come esplicazione collettiva della libertà» (cfr. P. S. Mancini, *Il principio di nazionalità*, con pref. di Fr. Ruffini, La Voce, Roma 1920), sia le teorie di Leonard Trelawney Hobhouse

rappresentavano le condizioni per l'affermazione della concreta attività spirituale di ogni uomo. «Tutto ciò che contribuirà a disciplinare l'attività di ciascuno in modo che non violi, ma promuova la libertà e la capacità di rendimento degli altri, tutto ciò che contribuirà a render solidali gl'interessi e a produrre beni comuni anziché soddisfazioni egoistiche sarà socialismo che non suonerà antitesi al liberalismo, se riuscirà a non spegnere le attività e a mortificar gl'individui, se non comprimerà e non violerà, nella socializzazione del possesso e del lavoro, la capacità di slancio, l'energia, le attitudini e la genialità, il diritto, insomma, primigenio della personalità ad avere una sua sfera d'azione e a farsi valere per sé; sarà anzi, se a questo riuscirà, un socialismo che sarà la naturale prosecuzione dello stato liberale, in quanto sarà la realizzazione storicamente più perfetta della libertà in tutti gli uomini, compiuta attraverso l'opera integratrice e disciplinatrice dello Stato»<sup>50</sup>.

La riflessione di Calò sul concetto di Stato liberale aveva come fine quello di dimostrare che l'attività educatrice promossa dallo Stato non era in contraddizione con il principio di libertà. A suo dire, la funzione di «padre supremo» in campo educativo era propria dello Stato liberale, così come di quello socialista, poiché trovava la sua giustificazione nel «diritto del fanciullo, il diritto ch'egli ha alla protezione contro l'eventuale negligenza dei genitori, ad una preparazione che gli consenta di farsi valere domani come uomo e cittadino in condizioni possibilmente di uguaglianza cogli altri [...]»<sup>51</sup>. Calò poneva, in questo modo, una distinzione fra l'intervento educativo dello Stato così come si era concretizzato nella realtà storica, e la funzione educatrice come parte integrante della natura stessa dello Stato liberale. Per Giuseppe Tognon, da tali affermazioni emergeva come dietro il disaccordo di Calò sull'esame di Stato si celasse quello sul modello sociale di stato liberale, poiché egli era a favore dell'emancipazione della piccola borghesia e dell'estensione ad essa delle funzioni di classe dirigente, sulla scorta di una concezione di istruzione come strumento di emancipazione sociale degli individui e garanzia di un riconoscimento di *status*<sup>52</sup>.

---

riguardo la radice comune di libertà personale e libertà nazionale (cfr. L. T. Hobhouse, *Liberalism*, A. Norgate, London 1911)

<sup>50</sup> G. Calò, *Lo Stato, la scuola e le classi sociali*, in «Rivista di Filosofia», *cit.*, p. 24

<sup>51</sup> *Ivi*, p. 25

<sup>52</sup> La critica di Calò al disegno di legge sull'esame di Stato avvenne prima che quest'ultimo fosse reso noto: con questa sua mossa, egli intendeva colpire la concezione neoidealista di una selezione meritocratica nella scuola, a suo dire di origine classista, perché non teneva conto delle esigenze espresse dai figli di quei nuovi ceti che stavano avanzando nella scala sociale. «La marea di giovani che invade la

Un mese dopo, all'XI congresso nazionale della FNISM<sup>53</sup> tenutosi a Napoli<sup>54</sup>, Calò ebbe l'opportunità di prendere posizione di nuovo sul tema dell'esame di Stato, cosa che non era stata fatta nel precedente congresso di Pisa<sup>55</sup> (1919), in cui i convenuti discussero soprattutto il tema della formazione degli insegnanti. Per la prima volta, Calò<sup>56</sup> partecipava ad un congresso FNISM anche in veste di deputato del gruppo del Rinnovamento<sup>57</sup>, supportato da tutta l'ala laica e radicale della FNISM, così come da quella vicina al Grande Oriente d'Italia<sup>58</sup>.

---

scuola è sangue nuovo di popolo e di piccola borghesia proletaria che monta e che tende a rinnovare l'organismo della cosiddetta classe dirigente in un'epoca in cui la classe dirigente non è casta chiusa, anzi non è propriamente una classe, ma il complesso di tutti coloro che per preparazione intellettuale e morale, in qualsiasi campo possono assumersi una qualche responsabilità sociale» (cfr. G. Calò, *Lo Stato, la scuola e le classi sociali*, in «Rivista Pedagogica», *cit.*, p. 33)

<sup>53</sup> All'indomani delle elezioni del 1919, che videro il successo dei socialisti e l'entrata in gioco del Partito Popolare, la FNISM si era trovata in una situazione di incertezza, specchio della crisi vissuta dallo Stato liberale e dalla stessa coscienza nazionale, ma poteva contare sul fatto che due suoi componenti, Gaetano Salvemini e Giovanni Calò, erano stati eletti in Parlamento tra le fila dei combattenti

<sup>54</sup> Il 1920 era anche l'anno di nascita della cosiddetta Confederazione della scuola o Partito della scuola, a cui aderirono associazioni di docenti di vario livello: l'UNM, la FNISM, l'Unione Ispettori Scolastici, l'Associazione Insegnanti Pareggiati, l'Associazione Capi di Istituto e l'Associazione Insegnanti Universitari. Lo scopo principale della Confederazione della scuola era quello di superare la frammentazione in diverse categorie o movimenti che aveva in qualche modo «lacerato» la FNISM, a favore di un'azione più unitaria. Nello stesso anno la FNISM aderì alla Confederazione nazionale dei dipendenti statali (cfr. L. Ambrosoli, *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media dalle origini al 1925*, *cit.*, pp. 316-317)

<sup>55</sup> Il X congresso FNISM (Pisa, 1919) è ricordato anche per l'affermazione di Ernesto Codignola, secondo cui la concezione di educazione nazionale discussa nei primi anni '10 avrebbe condotto a Caporetto anziché a Vittorio Veneto; si trattava di un'opinione già espressa dal defunto Giuseppe Fraccaroli nel volume *L'educazione nazionale* (1918) e condivisa anche da Giovanni Gentile nella sua battaglia a favore del rinnovamento della scuola italiana

<sup>56</sup> Tra gli ordini del giorno presentati da Calò e approvati dal Congresso FNISM di Napoli, vi era anche quello relativo agli insegnanti di tirocinio delle scuole magistrali: «Il Congresso degli insegnanti medi fa voti che agli insegnanti di tirocinio delle scuole magistrali sia assicurato un adeguato e degno compenso del loro lavoro, che al servizio da essi prestato e che ha non poca importanza per il buon andamento e per l'efficacia della scuola magistrale, sia dato, agli effetti della carriera la valutazione che esso merita, e che insieme con queste misure necessarie al reclutamento degli elementi migliori, siano fissate le necessarie garanzie per la scelta degli insegnanti elementari capaci di contribuire validamente alla preparazione dei futuri maestri» (cfr. *L'esame di Stato. Seduta pomeridiana*, in «L'istruzione media», n. 10, a. XX, novembre 1920, p. 9)

<sup>57</sup> Jürgen Charnitzsky ha sottolineato la «moderata opposizione» del gruppo del Rinnovamento, di cui facevano parte anche Salvemini e Calò, nei confronti del programma scolastico dei popolari (Cfr. il discorso parlamentare di Gaetano Salvemini, in «Atti Parlamentari, Camera dei Deputati», Legisl. XXV, tornata 2 luglio 1920, pp. 2777 e segg.). Salvemini sottolineava, in particolar modo, l'importanza del Partito Popolare per la politicizzazione delle discussioni sulla riforma scolastica. Mesi dopo, Calò fece notare che «nella Camera italiana non si parla di problemi scolastici se non nelle stanche sedute del lunedì delle interpellanze» (cfr. «Atti Parlamentari, Camera dei Deputati», Legisl. XXV, tornata del 22 novembre 1920, p. 5762)

<sup>58</sup> Nel 1921 Salvemini scrisse a Gentile che «Calò con gli altri microbi massoni» si sarebbe mosso contro Benedetto Croce e la sua battaglia a favore dell'esame di Stato (cfr. lettera n. 2 di Salvemini a Giovanni Gentile, datata Firenze 9 gennaio 1921 (lettera 2. AGR), in G. Salvemini, *Carteggio*, vol. III, *cit.*, pp. 4-5)

La sua presenza destò ancor prima dell'avvio dei lavori qualche «irrequietezza» nel gruppo dei neoidealisti, soprattutto in Lombardo Radice, che non godette né della partecipazione di Gentile al congresso, né dell'appoggio di un eventuale discorso del ministro Croce, né tantomeno di una mobilitazione di vasta portata sui giornali da parte degli altri colleghi della sua corrente filosofica. Calò intervenne nella seduta pomeridiana della III giornata del congresso (31 ottobre 1920), di seguito alle relazioni di Vidari<sup>59</sup> a favore della scuola di Stato, della relazione di Antonino Anile<sup>60</sup> (assente per lutto familiare) a sostegno della scuola libera e di quella di Lombardo Radice a sostegno dell'esame di Stato. Nel preambolo del suo discorso, Calò riprese la concezione di libertà di scuola intesa come «lasciar fare liberamente agli altri quello che fino ad allora lo Stato aveva fatto esso stesso», per dimostrare come essa, nel garantire un'uguaglianza di trattamento alle scuole non statali, avrebbe fatto venire meno la scuola di Stato. «Non si tratta di sfollare la scuola di Stato; per sfollarla lo Stato deve estendere la sua funzione. Una limitazione di questa non può portare che al risultato di lasciar senza scuola tanta parte di popolo che non potrebbe crearsela per sé, e di rendere la scuola veramente privilegio dei ricchi»<sup>61</sup>. Fin dall'esordio, Calò metteva in chiaro che l'oggetto del suo contendere era la tesi sostenuta in diverse occasioni da Giovanni Gentile<sup>62</sup> e dai neoidealisti, di un esame di Stato improntato al principio di «imparzialità» dello Stato. Calò collocava la sua proposta all'interno di un processo di riforma degli ordinamenti scolastici che avrebbe dovuto comportare l'ampliamento degli sbocchi, con la creazione di scuole adatte al popolo e alle varie classi sociali,

---

<sup>59</sup> La relazione di Vidari, intitolata *La scuola allo Stato*, partiva dalla denuncia della crisi dello Stato e di una vera e propria coscienza statuale in conseguenza delle tendenze anti-statali che si profilavano all'orizzonte. Per questo motivo, egli era convinto della necessità di difendere la scuola di Stato, ribadendo il diritto e il dovere dello Stato a conservare l'intero governo del sistema educativo, chiedendo allo Stato la riforma della scuola media classica per renderla sempre più scuola di preparazione della classe dirigente e auspicando la riforma della scuola tecnica e delle scuole professionali, per venire incontro alle esigenze delle diverse classi sociali (secondo quel principio di «differenziazione» fatto emergere anche nell'intervento di Calò). Allo Stato competeva anche la riforma della scuola normale in senso umanistico-pratico (cfr. G. Vidari, *La scuola allo Stato*, in «L'istruzione media», *cit.*, p. 8; successivamente ripubblicata come testo integrale in L. Ambrosoli, *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media dalle origini al 1925*, *cit.*, pp. 325-336)

<sup>60</sup> Nel primo dopoguerra Antonino Anile aderì al movimento pedagogico promosso da Giuseppe Lombardo Radice, al Fascio di educazione nazionale e al Gruppo di azione per la scuola nazionale (che aveva come organo «L'Educazione Nazionale» di Lombardo Radice)

<sup>61</sup> *L'esame di Stato. Seduta pomeridiana*, in «L'istruzione media», *cit.*, p. 9

<sup>62</sup> Cfr. G. Gentile, *Il problema scolastico del dopoguerra*, [1919], Ricciardi, Napoli 1920

compresa quella scuola industriale<sup>63</sup> di cui aveva preso le difese anche in un recente intervento parlamentare<sup>64</sup>. In tale prospettiva, l'esame di Stato veniva concepito da Calò come un esame di ammissione alla scuola media e all'Università, quindi come un dispositivo che avrebbe interessato il passaggio da un ordine di scuola all'altro. Questa sua interpretazione della posta in questione è stata considerata da Tognon come la più adatta per catturare il consenso del corpo docente, ma caratterizzata da due rischi, uno di carattere demagogico<sup>65</sup> e uno di carattere «anti-democratico». Essa toglieva qualsiasi possibilità di confronto fra scuola pubblica (= statale) e scuola privata (= non statale), accettando di quest'ultima l'esistenza senza riconoscerne il diritto all'uguaglianza di fronte alla legge. Quest'ultimo rilievo di Tognon è stato ripreso anche da Carla Ghizzoni, a proposito del fatto che la concezione dell'esame di Stato elaborata da Calò travolse il significato principale della sua funzione, anzi, lo rovesciò, poiché avendolo concepito come esame di ammissione alle scuole medie e all'università, contribuì a sancire la disparità fra scuola statale e scuola non statale. Disparità che emergeva dal fatto che solamente gli insegnanti delle scuole statali avevano diritto a formare le commissioni giudicatrici; in questo modo, solamente gli studenti provenienti dalle scuole statali potevano essere valutati dai propri insegnanti<sup>66</sup>. Come ricordato ancora da

---

<sup>63</sup> Nella IV giornata del Congresso, Calò fece approvare anche un suo terzo ordine del giorno, relativo alle scuole industriali e professionali, per garantire ai loro insegnanti un trattamento economico e giuridico adeguato alla funzione svolta, all'interno di una concezione di scuola volta a favorire il progresso economico del paese e l'elevamento del popolo. «Il Congresso degli insegnanti medi fa voti che agli insegnanti delle scuole industriali e professionali d'ogni genere sia assicurato il trattamento giuridico ed economico adeguato all'importanza della loro funzione, e insieme coi provvedimenti finanziari indispensabili all'incremento della scuola industriale e professionale dal quale dipendono in gran parte la ricostruzione e il progresso economico del paese e l'elevamento del popolo lavoratore; delibera di dare al Consiglio Federale mandato di studiare le forme pratiche e di avviare le trattative per una stretta unione cogli insegnanti delle scuole suddette per la soluzione dei problemi scolastici di comune interesse e per il raggiungimento delle comuni finalità» (cfr. *L'esame di Stato. Seduta pomeridiana*, in «L'istruzione media», *cit.*, p. 10)

<sup>64</sup> Cfr. G. Calò, *Interpellanza*, in «Atti Parlamentari, Camera dei Deputati», *cit.*, p. 3204

<sup>65</sup> Sulla demagogia insita nei contenuti dell'odg Calò si veda quanto scritto da Agostino Gemelli, che accusò la categoria degli insegnanti (e indirettamente Calò, reo di «ambiguità cosciente») di essere ancora succube di una mentalità «massonica» e di un «radicalismo demagogico, bolso, insincero, retorico, patriottardo». In particolare, Gemelli riteneva che gli esponenti del fronte magistrale avessero un concetto di Stato «liberticida e monopolizzatore», a cui avevano sacrificato i diritti morali e spirituali delle famiglie, in nome di una concezione anacronistica, per cui l'insegnante era nel contempo colui che insegnava e colui che valutava i risultati del suo insegnamento nei ragazzi (cfr. A. Gemelli, *L'esame di Stato e il Congresso di Napoli degli Insegnanti Medi*, in «Vita & Pensiero», n. 89, vol. X, a. VI, dicembre 1920, pp. 760-768)

<sup>66</sup> Cfr. C. Ghizzoni, *Educazione e scuola all'indomani della Grande Guerra. Il contributo de «La Civiltà Cattolica» (1918-1931)*, La Scuola, Brescia 1997, p. 133

Ghizzoni, tale risoluzione incontrò la disapprovazione di chi, come padre Barbera<sup>67</sup> della «Civiltà Cattolica», intravide la totale opposizione della FNISM e, in particolare di Calò, alla concessione «sparuta» fatta alle proposte dei cattolici in materia di libertà di insegnamento, contenuta nel disegno di legge sull'esame di Stato presentato da Benedetto Croce. La proposta di Calò era nata, infatti, per contrastare sia la richiesta dei Popolari di introdurre l'esame di Stato per favorire un trattamento più equo dei candidati privatisti (questione non condivisa neanche da Lombardo Radice), sia per colpire il disegno di legge presentato dal ministro Croce e tutto l'apparato storico-teoretico che l'aveva supportato. Si tratta, quest'ultimo, di un'interpretazione in linea con quanto commentato «a caldo» da padre Agostino Gemelli, secondo il quale le modalità di discussione della questione dell'esame di Stato nel Congresso FNISM di Napoli sarebbero state due: una sul piano tecnico-didattico, per evitare che le scuole private potessero trarre vantaggio dall'istituzione dell'esame di Stato, un'altra sul piano politico, per non concedere spazio alla proposta del Partito Popolare (e, per estensione, al progetto Croce). Il risultato finale fu quello di cadere in un «pettegolezza di persone e di sistemi»<sup>68</sup>, nonostante il fatto che a vantaggio dei neoidealisti vi sarebbero stati «una solida analisi storica della formazione dello Stato italiano e un esame spregiudicato della situazione della scuola e della società [...]»<sup>69</sup>. Se per Giuseppe Tognon il timore degli avversari della proposta Croce era quello di non riuscire «[...] ad argomentare con chiarezza, perché mancava loro il supporto di una filosofia e di una storiografia altrettanto potenti»<sup>70</sup>, va sottolineato che dietro la loro posizione, in particolare quella di Calò, vi era una diversa concezione del rapporto Stato-società civile. Alla prova dei fatti, la proposta di Calò risultò vincente, perché il suo ordine del giorno, alternativo a quello di Lombardo Radice<sup>71</sup> e più vicino alle tradizionali posizioni della FNISM,

---

<sup>67</sup> Cfr. [M. Barbera], *Il disegno di legge sull'«esame di Stato» ed il recente congresso dei professori medi*, in «Civiltà Cattolica», vol. 4, 1920, pp. 363-366

<sup>68</sup> Cfr. A. Gemelli, *L'esame di Stato e il Congresso di Napoli degli Insegnanti Medi*, cit., pp. 760-768

<sup>69</sup> G. Tognon, *Benedetto Croce alla Minerva*, cit., p. 503

<sup>70</sup> *Ibidem*

<sup>71</sup> «Il Congresso nazionale degli insegnanti delle scuole medie ritenendo improrogabile la necessità di adottare un metodo di selezione scolastica che dia ad ogni scuola la maggiore libertà di iniziativa e nello stesso tempo la più completa responsabilità, respinge come falsa la motivazione con cui i clericali richiedono la riforma degli esami, secondo la quale i candidati privatisti subirebbero oggi un trattamento non equo in confronto degli alunni delle scuole pubbliche: dichiara che il tipo di esame cui gl'insegnanti possono dare il loro consenso sarà quello che risponderà alle seguenti condizioni: 1. che l'intervento di commissioni appositamente costituite avvenga al passaggio da un grado all'altro di scuola, lasciando arbitri gli insegnanti della promozione da una classe all'altra; 2. che l'esame si svolga con prove di tal genere da ridurre al minimo il giuoco della fortuna e da togliere valore agli sforzi mnemonici; 3. che solo

ottenne dall'assemblea un'approvazione a larga maggioranza (161 voti contro i 66 a Lombardo Radice), anche se non mancarono i malumori della sinistra, tra cui quelli di Rodolfo Mondolfo<sup>72</sup>. «Il Congresso, riaffermando il vecchio programma federale per la rinnovazione della scuola media, dichiara che all'incremento di esso occorre provvedere ben altrimenti che con quel particolare sistema di esame impropriamente designato di Stato, mentre urge: 1. moltiplicare gli istituti esistenti, differenziati nei tipi e nei fini e meglio geograficamente distribuiti; 2. dare a ogni scuola unità di indirizzo e di finalità e organicità di struttura; giudica che qualunque progetto venga presentato sulla materia, debba essere scevro da compromessi politici, accetta il criterio dell'esame di ammissione alla scuola media e alla universitaria, purché: 1. sia salvo in modo assoluto il principio che la funzione di esaminatore venga delegata dallo Stato soltanto ai propri insegnanti; 2. che gli alunni della scuola pubblica non siano mai sottratti al giudizio del loro maestro; 3. che le commissioni esaminatrici siano costituite indipendentemente da organi amministrativi con i docenti delle due scuole fra le quali avviene il passaggio»<sup>73</sup>. Nei commenti successivi al congresso, Calò precisò la totale mancanza di condivisione con quanto sostenuto dai neoidealisti, nonostante Ernesto Codignola avesse riconosciuto nelle sue tesi il rispetto del principio di fondo della necessità di un esame di Stato, quindi un punto a favore della proposta neoidealista. «Dare alla scuola media di Stato e all'università un diritto di reclutamento della loro scolaresca mediante gli esami di ammissione non ha a che fare coll'esame di Stato. Non gingilliamoci con le parole. Se L. R. e i suoi amici accettano alla lettera quanto ho detto a spiegazione di quel voto meglio per tutti: ma non parlino più di esame di Stato e di progetto Croce»<sup>74</sup>.

---

gl'insegnanti dello Stato abbiano veste per esaminare e conferire il diploma e perciò esplicitamente nega a qualunque scuola privata, buona che essa si mostri, qualsiasi diritto ad avere i propri delegati; e chiedono che l'esame intermedio fra l'ammissione alla scuola secondaria e quella alla università sia rigorosamente imposto ai privatisti; 4. che le commissioni siano designate da corpi tecnici autonomi dall'amministrazione centrale; e nella fiducia che la discussione parlamentare non più disturbata da passione politica lasci alla riforma il carattere tecnico che essa deve avere, quale è stato indicato nei passati anni dai voti degli insegnanti, invita il Consiglio Federale ed i soci a vigilare perché le linee della legge non siano nell'attuazione falsificate da quanti hanno interesse a perpetuare nella scuola la loro inframmettenza corruttrice» (cfr. *L'esame di Stato. Seduta pomeridiana*, in «L'istruzione media», cit., p. 10)

<sup>72</sup> Rodolfo Mondolfo criticò la proposta di Calò perché conservava il rischio di mantenere i ragazzi provenienti dalle classi popolari in posizioni di svantaggio e di inferiorità nella loro riuscita scolastica, soprattutto per quanto atteneva al superamento dell'esame di ammissione dalla scuola elementare alla scuola media

<sup>73</sup> Cfr. *L'esame di Stato. Seduta pomeridiana*, in «L'istruzione media», cit., p. 9

<sup>74</sup> Cfr. *Intervista di Calò* al «Giornale d'Italia», 10 novembre 1920. Ne scaturì una breve polemica con Giuseppe Lombardo Radice; si vedano, a tal proposito: Lombardo Radice in «L'Educazione Nazionale»,

## 6.4 La nomina a sottosegretario per le antichità e le belle arti

Nell'ultimo periodo del suo impegno parlamentare, Calò venne nominato sottosegretario per le antichità e le belle arti nel primo governo Facta (26 febbraio - 1° agosto 1922), in un contesto storico e politico segnato dalla crisi ormai inarrestabile dello stato liberale e della lotta dei cosiddetti «gruppi costituzionali»<sup>75</sup> contro l'avanzata dei partiti di massa (socialisti e popolari). Calò si trovava in una situazione particolare: apparteneva al variegato gruppo dei democratici<sup>76</sup>, era l'unico politico pugliese ad essere stato nominato sottosegretario nell'ambito di un delicato gioco di «dosatura politica e regionale dei posti», ed era alla sua prima esperienza di governo, come del resto altri dodici membri del primo dicastero Facta. La sua condizione e quella di altri suoi colleghi aveva generato perplessità in vari commentatori politici<sup>77</sup>, perché «fu confermata così, dalla composizione dei sottosegretari, la generale impressione di un ministero di transizione, destinato a una vita più o meno lunga, ma sempre destinato ad aprire la via ad altri e a favorire soluzioni politiche definitive una volta chiarita l'ancora incerta situazione politica»<sup>78</sup>.

Danilo Veneruso ricorda, a tal proposito, la negatività del giudizio storico espresso nei confronti del primo governo Facta, sia da parte dei fascisti, che considerarono il presidente del consiglio un esponente del vecchio ordine politico (per via dei suoi legami con Giolitti), sia da parte della storiografia antifascista, che lo dipinse come colui che consegnò lo Stato nelle mani dei fascisti senza combattere<sup>79</sup>. Il fatto poi che Calò non fosse stato rimpiazzato nel suo posto di segretario della Camera da un membro del suo stesso schieramento, ma fosse stato sostituito dal socialista Garibotti, era indice della «tendenza del processo di trasferimento in Parlamento del processo di decadenza

---

15 novembre 1920; Calò in «Giornale del Popolo», 17 novembre 1920; Lombardo Radice in «Resto del Carlino», 26 novembre 1920; replica di Sgroi, in «Giornale d'Italia», 23 novembre 1920

<sup>75</sup> I gruppi «costituzionali» erano rappresentati da varie componenti, che andavano dai giolittiani, alla destra liberale, ai democratici, ai salandrini, ai nazionalisti e, in quel frangente temporale, anche ai fascisti

<sup>76</sup> Fra le fila dei democratici andavano annoverati giolittiani come Facta, Corradini, Soleri, De Bellis, Fulci e Cocco-Ortu, indipendenti come Orlando e De Nicola, nittiani, gruppi sostenuti da imprenditori come Olivetti e Donegati, e indipendenti orientati verso posizioni conservatrici come Rossini, Bevione, Belotti (cfr. D. Veneruso, *La vigilia del fascismo: il primo ministero Facta nella crisi dello stato liberale in Italia*, cit., p. 14)

<sup>77</sup> Cfr. «L'Epoca», 2 marzo 1922

<sup>78</sup> D. Veneruso, *La vigilia del fascismo: il primo ministero Facta nella crisi dello stato liberale in Italia*, cit., p. 123

<sup>79</sup> *Ivi*, p. 125



della democrazia»<sup>80</sup>. Si trattava, in altre parole, di un episodio che confermava quanto sostenuto dal «Corriere della Sera» a proposito del passaggio della *leadership* ideologica, politica e dirigente dell'intero schieramento costituzionale dal centro alla destra<sup>81</sup>.

Come sottosegretario alle Antichità e alle Belle Arti, Calò fu il successore, in ordine di tempo, di Pompeo Molmenti e di Giovanni Rosadi<sup>82</sup>. Uno dei primi ambiti di intervento del neo-sottosegretario fu il disegno di legge per la riforma delle Accademie di Belle Arti e degli Istituti d'Arte, a cui egli collegò la contestuale necessità di riformare le scuole artistico-industriali dipendenti dal Ministero dell'agricoltura, dell'industria e del commercio. All'onorevole socialista Emidio Agostinone che lo interrogava in merito, Calò rispondeva che: «non si tratta soltanto di riformare le accademie e gli istituti di belle arti, ma anche di contemplare in questa riforma quegli istituti e quelle scuole artistico-industriali che dipendono, come l'interrogante sa, dal Ministero dell'industria; ed anzi, una delle linee fondamentali di quel progetto di riforma a cui più cordialmente aderisco consiste appunto nella riunione delle scuole ed istituti artistico-industriali, che oggi appartengono al Ministero di industria e commercio, agli Istituti d'arte, e quindi il loro passaggio alle dipendenze del Ministero della istruzione. Non è possibile, infatti, procedere ad una seria riforma del nostro insegnamento artistico se non tenendo presenti così gli istituti artistico-industriali come le accademie e gli istituti d'arte, anche perché la loro separazione porta a un danno, a una degenerazione così delle accademie e degli

---

<sup>80</sup> Alle elezioni dell'Ufficio di Presidenza della Camera nel marzo 1922, i posti del vicepresidente Riccio e dei segretari De Capitani D'Arzago e Calò furono ricoperti, rispettivamente, dal nazionalista Federzoni, dal fascista Acerbo e dal socialista Garibotti (cfr. D. Veneruso, *La vigilia del fascismo: il primo ministero Facta nella crisi dello stato liberale in Italia*, cit., p. 451)

<sup>81</sup> Cfr. *Un insuccesso democratico*, in «Corriere della Sera», 24 marzo 1922

<sup>82</sup> «Nell'assumere l'ufficio di Sottosegretario per le Antichità e Belle Arti, al quale già tanto fervore d'opera feconda diedero gli illustri miei predecessori Pompeo Molmenti e Giovanni Rosadi, rivolgo il mio cordiale saluto a tutte le Autorità e ai funzionari dipendenti. Sarà loro compito e mio lavorar con tenacia perché l'Arte – che tanto ha contribuito e tanto può ancora e deve contribuire a formar l'anima della Nazione, ad accrescere gloria e persino ricchezza al nostro Paese – sia difesa, incoraggiata, propagata: perché l'insegnamento artistico sia reso più adatto a sprigionare le spontanee energie popolari, a fecondare e nobilitare il lavoro, a selezionare i migliori e gli eletti; perché il nostro patrimonio artistico sia meglio noto, come maggior vantaggio della Nazione, e consegua il più razionale assetto possibile col miglioramento dei servizi che lo riguardano.

Nelle gravi difficoltà presenti, soprattutto finanziarie, che non consentono d'assolvere se non in parte questo altissimo compito, io so di poter contare sulla provata esperienza, sull'operosità e sul senso d'abnegazione di tutti i funzionari e di tutti gli insegnanti dipendenti da questo Sottosegretariato (circolare del 3 marzo 1922, emanata da Giovanni Calò, Sottosegretario per le Antichità e Belle Arti, Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale delle Antichità e delle Belle Arti, in «Bollettino d'arte del Ministero della Pubblica Istruzione», fasc. X, a. I, serie II, aprile 1922, p. 480)

istituti di belle arti, come degli istituti e delle scuole artistico-professionali»<sup>83</sup>. Nella sua replica, Agostinone auspicava che Calò portasse a termine una riforma radicale dell'insegnamento artistico, affinché anche l'Italia potesse primeggiare nel campo delle arti decorative a livello europeo. «Questo lo dico anche perché Ella faccia una buona figura quando verrà a Milano nei prossimi giorni a discutere questi problemi. A Milano non si può parlare facendo della retorica. Ella verrà a discutere insieme con noi per la degna preparazione di quell'esposizione internazionale di arte decorativa, che faremo l'anno venturo. Sono due comuni rossi, Milano e Monza, che si sono proposti di richiamare ancora una volta nel campo del lavoro a nobile competizione i popoli più diversi dell'Europa e del mondo. Ebbene, lassù attenderanno una parola decisa da voi, vorranno sapere se veramente il Governo viene incontro a questo fervore delle libere e spontanee iniziative, vorranno sapere cioè se, mentre noi prepariamo questa esposizione, il Governo attua sul serio una radicale trasformazione che dovrà permettere all'Italia in avvenire di avere maestranze degne di competere cogli stranieri nell'arringo delle arti decorative»<sup>84</sup>.

Calò si premurò nei primi mesi del suo sottosegretariato di far approvare anche il disegno di legge presentato da Augusto Mancini sulla tutela delle bellezze naturali e degli immobili di particolare interesse storico, un provvedimento atteso da tempo. «Noi abbiamo bisogno oramai in questa materia di poter disporre di una legge che ci renda possibile, senza cavilli e senza difficoltà, di proteggere le bellezze naturali che sono tanta parte della gloria italiana, sia per le memorie, sia per le suggestioni artistiche che possono produrre. [...] Questa legge presenta altri difetti. Per quanto riguarda, ad esempio, le bellezze panoramiche, sarebbe stato opportuno rilevare la necessità della difesa di quelli che si possono chiamare i “punti di vista” delle bellezze panoramiche, perché è difficile parlare di distruzione degli elementi che la costituiscono, o di distruzione di quei luoghi dai quali la visione della bellezza panoramica è possibile. Si sarebbe dovuto essere più precisi; ma a questo sarà utile riferirsi in sede di regolamento

---

<sup>83</sup> Cfr. risposta del sottosegretario di Stato per le Antichità e le Belle Arti Giovanni Calò all'interrogazione presentata dall'on. Emidio Agostinone «per sapere se e quando sarà presentato il progetto di legge – già preparato da apposita Commissione – per trasformare degnamente le Accademie e gl'Istituti d'Arte», in «Atti Parlamentari, Camera dei deputati», legislatura XXVI, tornata 9 maggio 1922, p. 4214

<sup>84</sup> Cfr. replica dell'on. Emidio Agostinone alla risposta del sottosegretario di Stato per le Antichità e le Belle Arti Giovanni Calò, in merito al disegno di legge per la riforma delle Accademie e degli Istituti d'Arte, in «Atti Parlamentari, Camera dei deputati», *cit.*, p. 4215

dove si potrà correggere ed integrare molte disposizioni di questo disegno di legge. E non si deve neppure nascondere che l'esperienza, in questa materia, nuova per la legislazione italiana quasi totalmente, l'esperienza, dico, moltissime cose ci potrà insegnare»<sup>85</sup>.

## 6.5 Le benemerienze riconosciute al fascismo

L'ultimo intervento di Calò in ambito parlamentare avvenne il 23 novembre 1922<sup>86</sup>, in occasione della concessione dei «pieni poteri» al primo governo Mussolini, nei confronti della quale il deputato pugliese espresse il suo voto favorevole, riconoscendo le «benemerienze del fascismo» e la ragione sociale di esso. Calò prese posizione nei confronti della scuola e si rivolse direttamente al neoministro della Pubblica Istruzione Giovanni Gentile, chiedendogli di non ridurre drasticamente, come avrebbe voluto fare, l'intervento finanziario statale<sup>87</sup> a favore della scuola. Partendo dalla premessa che la scuola non era uno strumento amministrativo ma era fine in se stessa<sup>88</sup>, Calò cercò di coniugare la sua posizione favorevole alla semplificazione amministrativa, alla riduzione al minimo delle funzioni dello Stato e alla differenziazione della legislazione nei vari territori italiani con la questione della riforma della scuola, pur non riducendo quest'ultima ad un mero problema di carattere amministrativo. «Io sono pronto a riconoscere che il momento spirituale in cui l'Italia si trova e le eccezionali necessità rinnovatrici che agitano il Paese e l'autorità stessa dell'uomo che oggi siede al Governo e soprintende alle cose dell'istruzione pubblica sono tali da farci accettare e attendere, colla fiducia che sia serio e proficuo, il lavoro che ci si chiede di poter compiere per la

---

<sup>85</sup> Cfr. intervento di Giovanni Calò nella discussione alla Camera del disegno di legge *Per la tutela delle bellezze naturali e degli immobili di particolare interesse storico*, in «Atti Parlamentari, Camera dei deputati», legislatura XXVI, tornata 10 maggio 1922, p. 4267

<sup>86</sup> Cfr. G. Calò, *Per la concessione dei pieni poteri. Amministrazione pubblica e scuola di Stato*, in «Atti Parlamentari Camera dei Deputati», Legisl. XVI, tornata 23 novembre 1922, pp. 8601-8609

<sup>87</sup> Il problema della mancanza di adeguati finanziamenti statali all'istruzione era dimostrato dal fatto che solamente l'1,2% del bilancio statale era stato speso per la scuola nel 1917, a fronte degli sforzi di rinnovamento nell'ambito dei programmi e dei metodi didattici, soprattutto nella scuola elementare, per la promozione di una vera e propria educazione nazionale (cfr. F. Pesci, *Cronologia, grafici, statistiche*, in G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ad oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1990, pp. 512-514)

<sup>88</sup> Per Calò, a questo principio avrebbe dovuto ispirarsi un'eventuale riforma della scuola, da comprendersi nella delega dei pieni poteri al Governo, affinché l'educazione nazionale, l'ampiezza e la diffusione della scuola divenissero i più larghi possibili, in riferimento anche ad una migliore distribuzione geografica. Calò ebbe modo di riprendere, in tale occasione, alcune sue idee già espresse nella relazione al IV Congresso Nazionale di Filosofia (settembre 1920), intitolata *Lo Stato, la Scuola e le Classi sociali*

scuola italiana. Rilevo che quest'opera di rinnovamento e di riforma che il Governo intende fare con l'assistenza di esperti e sotto la responsabilità del ministro, ci libererà almeno da un inconveniente lamentevole, cioè da quello stillicidio di disegni di legge sull'esame di Stato»<sup>89</sup>. Dichiarata la sua fiducia nell'operato del ministro Gentile, Calò non fece a meno di affrontare due questioni già chiarite in interventi precedenti: la richiesta di una riforma dell'istruzione professionale<sup>90</sup> e la risoluzione del «dilemma» venutosi a creare fra la libertà interna alla scuola pubblica e la libertà da concedere alla scuola privata. Per l'istruzione professionale auspicava un processo di unificazione delle competenze in merito in un solo ministero, in maniera tale che lo Stato potesse «distribuire equamente i suoi sforzi secondo i bisogni dei vari tipi di scuole e secondo le necessità locali»<sup>91</sup>. Per quanto riguarda la libertà di scuola, Calò sosteneva il massimo della liberalità di trattamento, ma, nel contempo, il riconoscimento che il rinnovamento della scuola italiana poteva passare solamente dalla valorizzazione della libertà interna alla scuola pubblica, che da sola era in grado di garantire quell'indipendenza di indirizzo e di metodo, che avrebbe fatto venire meno qualsiasi argomento volto a reclamare la libertà delle scuole private come mezzo per migliorare il sistema di educazione nazionale attraverso l'instaurazione di una forma di concorrenza fra pubblico e privato. A questa argomentazione Calò ne riallacciava una seconda, ovvero che l'esame di Stato concepito come mezzo di controllo dell'insegnamento pubblico e dell'insegnante non faceva altro che contravvenire alla libertà spirituale dell'educatore e alla responsabilità personale del suo operato. Egli riteneva fondamentale discutere, a tal proposito, di cosa si intendesse per riduzione dell'attività educativa dello Stato e della scuola pubblica prospettata dal ministro Gentile e in che senso essa potesse

---

<sup>89</sup> G. Calò, *Per la concessione dei pieni poteri. Amministrazione pubblica e scuola di Stato*, in «Atti Parlamentari Camera dei Deputati», *cit.*, p. 8604

<sup>90</sup> «Occorre metter fine a quello sconcio per cui l'Italia spende per l'istruzione industriale e agraria un ottavo di quello che spende per l'istruzione non professionale: un ottavo che può al massimo salire a un quarto o a un quinto, se si voglia parlare d'istruzione professionale in senso largo e comprendervi quindi una parte degli'istituti che dipendono dal Ministero della pubblica istruzione» (cfr. G. Calò, *Per la concessione dei pieni poteri. Amministrazione pubblica e scuola di Stato*, in «Atti Parlamentari Camera dei Deputati», *cit.*, p. 8605)

<sup>91</sup> G. Calò, *Per la concessione dei pieni poteri. Amministrazione pubblica e scuola di Stato*, in «Atti Parlamentari Camera dei Deputati», *cit.*, p. 8604. Si veda quanto scritto quasi dieci anni prima da Romolo Coggese sul «Marzocco», a proposito della necessità di far aprire scuole professionali che rispondessero, anche sul piano didattico, alle condizioni speciali dei luoghi in cui si trovavano. In questo modo, «la scuola avrebbe dovuto integrare gli insegnamenti della realtà, fondersi con la vita delle industrie e dei traffici, illuminare le vie che il destino apre ad ogni centro umano» (cfr. R. Coggese, *L'insegnamento professionale e la sua crisi*, in «Il Marzocco», n. 21, a. XIX, 24 maggio 1914, p. 4)

rappresentare un'occasione per risolvere la crisi del sistema scolastico italiano. Calò riprendeva, a tal proposito, il pensiero di Gioberti allo scopo di dimostrare che solo la scuola pubblica, in quanto espressione dei valori della statualità e delle virtù civili e politiche, era in grado di promuovere quella formazione della coscienza nazionale, ove la scuola era «immagine vivente dello Stato» e i propri allievi parte integrante della comunità civile e della comunità nazionale. Per Gioberti l'educazione era un processo finalizzato all'inserimento dell'individuo nella civiltà del popolo di appartenenza; per le sue caratteristiche di funzione civile e pubblica, essa era di pertinenza esclusiva dello Stato, essendo insufficiente qualsiasi «educazione domestica» ed «illusoria» la libertà di educazione.

«Io credo che sarebbe grande errore il voler restringere la funzione dello Stato in materia di scuola; e credo che sarebbe un invertire i termini del problema, come oggi positivamente si pongono all'Italia, il diminuire l'onere scolastico allo Stato facendo assegnamento nel libero insegnamento privato. Confido invece che il ministro della pubblica istruzione, qualunque organismo di riforma concepisca, qualunque riduzione voglia fare in certi ordini di scuole, si accorga però anche che dove si riduce occorre sostituire, secondo i bisogni locali e quelli generali del Paese»<sup>92</sup>.

Il pedagogo pugliese proponeva una linea di riforma che prevedesse una diversa distribuzione delle scuole del sistema scolastico italiano, con una riduzione delle scuole classiche ed un aumento delle scuole di tipo tecnico e professionale, come già discusso all'XI Congresso nazionale FNISM del 1920. Se alla base di questo progetto stava la necessità, sentita anche dai neoidealisti, di «sfollare» la scuola media italiana da coloro che non avevano attitudini o interessi per la cultura classica, egli, però, intendeva reinvestire le risorse economiche statali all'interno dell'istruzione tecnico-professionale, perché ciò sarebbe stato maggiormente confacente alle esigenze dei ragazzi poco propensi agli studi umanistici. Si tratta di una tesi che si poneva in linea di continuità con quanto Calò aveva proposto anni prima al VII Congresso nazionale FNISM del 1909 e con quanto discusso anche nel corso del dibattito sulla riforma della scuola negli anni del conflitto mondiale. Ora questa sua proposta era rafforzata anche dalla volontà di contrastare le iniziative dei neoidealisti e dei popolari, poiché, a suo dire, la riduzione della funzione statale in campo scolastico, allo scopo di consentire alla scuola privata di

---

<sup>92</sup> G. Calò, *Per la concessione dei pieni poteri. Amministrazione pubblica e scuola di Stato*, in «Atti Parlamentari Camera dei Deputati», *cit.*, p. 8608

competere più facilmente con la scuola pubblica, si sarebbe tradotto, nel lungo periodo, in un disimpegno statale nei confronti del settore dell'istruzione. Per questo motivo egli considerava importante «[...] spendere meglio i quattrini, tenendo conto che vi sono regioni dove l'iniziativa privata e le risorse locali non possono essere sufficienti a quel minimo di progresso che si richiede come indispensabile ad una vita degna di un Paese moderno»<sup>93</sup>.

---

<sup>93</sup> *Ivi*, p. 8605

## **PARTE QUARTA: LA RIFORMA GENTILE E GLI ANNI TRENTA**

### **Cap. 7 Giovanni Calò negli anni della riforma Gentile: organizzatore di cultura e storico della pedagogia**

#### **7.1 Il silenzio e gli auspici disillusi di Calò**

Il contesto storico e culturale<sup>1</sup> entro il quale si mosse Gentile e la sua proposta di riforma era caratterizzato da una crisi generalizzata del sistema scolastico italiano pensato dallo Stato liberale: sul fronte dell'insegnamento primario, vi era ancora la piaga dell'analfabetismo, per risolvere la quale la scarsità di risorse economiche impediva ai comuni di aprire un numero adeguato di scuole. Il reclutamento degli insegnanti rappresentava una questione aperta, a cui si aggiungevano condizioni di lavoro deprecabili e una retribuzione insufficiente. La presenza della «zavorra» continuava a interessare le sorti della scuola media, caratterizzate dal primato accordato all'insegnamento umanistico-classico e dall'inadeguatezza delle strutture. Se la crisi della scuola italiana aveva, alla propria radice, la sua incapacità di rispondere alle esigenze della nuova società nata dalle ceneri del dopoguerra, si chiariva come mai qualsiasi proposta di riforma della scuola celava dietro di sé una determinata concezione di Stato. Salvemini, per esempio, respinse qualsiasi tesi finalizzata a dare un'architettura selettiva al sistema scolastico, prediligendo una struttura che tenesse conto delle tendenze democratiche emerse negli anni immediatamente precedenti il conflitto, al fine di favorire l'accesso alla cultura superiore da parte di giovani provenienti dai ceti popolari.

Giovanni Calò, ormai al culmine del suo impegno parlamentare, si pose come Luigi Credaro in prudente attesa delle decisioni che avrebbe assunto il neoministro della Pubblica Istruzione Giovanni Gentile. Credaro e la «Rivista pedagogica», almeno nei primi mesi del 1923, assunsero un atteggiamento di cauta apertura nei confronti di Gentile e dei suoi collaboratori, auspicando la possibile apertura di un dialogo, cosa in realtà non accaduta, perché i neoidealisti vollero evitare, secondo Chiosso, di

---

<sup>1</sup> Cfr. Ministero dell'Educazione Nazionale, *Dalla riforma Gentile alla Carta della Scuola, Direzione Generale dell'ordine superiore classico*, cit., pp. 207-218; M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, [1980], tr. it., Laterza, Bari 1981, pp. 3-10; J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, cit., pp. 21-91

compromettere il loro progetto organico di riforma scolastica ed etico-politica degli italiani<sup>2</sup>. Gli auspici di Credaro si concentrarono sul progetto di creare un secondo liceo di tipo scientifico-moderno e di riformare la scuola normale accentuando il suo carattere di istituto professionale, secondo principi condivisi anche da Calò. La nascita del liceo scientifico non era legata ad un accordo con l'ex ministro valtellinese, ma si trattava di una coincidenza occasionale, benché l'innovazione introdotta da Gentile tenesse conto di quanto emerso dal dibattito scolastico di inizio '900. L'annosa questione della scuola normale, invece, fu risolta da Gentile con la creazione dell'Istituto magistrale, dall'impronta umanistica, secondo un disegno che non accoglieva le istanze della pedagogia realista, comprese quelle avanzate da Calò qualche anno prima durante la polemica con Codignola.

I capisaldi della riforma Gentile, contenuti nei 146 articoli del R.D. n. 1054 del 6 maggio 1923, si radicavano lungo la linea tracciata dalla legge Casati del 1859<sup>3</sup>. Infatti, nel sistema scolastico italiano si riscontrava ancora una gerarchizzazione verticale, fra scuole di primo grado e scuole di secondo grado<sup>4</sup>, e una gerarchizzazione orizzontale, fra scuole per la formazione della classe dirigente e scuole per la formazione a professioni minori<sup>5</sup>. I medesimi criteri che stavano informando il riordinamento fascista dell'amministrazione statale, all'insegna del centralismo statalista, vennero introdotti anche nell'amministrazione scolastica, riorganizzata secondo un sistema gerarchico di controllo rivolto agli studenti e agli insegnanti. Il capo di tale sistema era il «presidente», scelto direttamente dal ministro, con lo scopo di sorvegliare «[...] le attività dei suoi insegnanti all'interno e all'esterno della scuola e compilare ogni anno una relazione sulla base della quale venivano decisi gli avanzamenti di carriera o le misure disciplinari»<sup>6</sup>. Le funzioni attribuite alla carica del preside erano rilevanti, tenuto conto

---

<sup>2</sup> Cfr. G. Chiosso, *Giovanni Calò e il realismo pedagogico tra gli anni Venti e Trenta (1923-1936)*, in «Pedagogia e vita», cit., pp. 411-434; Id., *L'opposizione democratica alla riforma Gentile: il caso della «Rivista pedagogica»*, in «Quaderni del Centro Studi C. Trabucco», n. 7, Torino 1985, pp. 115-152

<sup>3</sup> Del resto, bisogna ricordare che sia Casati sia Gentile vararono le loro riforme in governi a cui erano stati concessi «pieni poteri»

<sup>4</sup> Nello specifico, l'art. 1 del R.D. 1054/23 qualificava come scuole di primo grado il ginnasio, il corso inferiore dell'istituto tecnico, il corso inferiore dell'istituto magistrale e la scuola complementare. Erano scuole di secondo grado il liceo classico, il corso superiore dell'istituto tecnico, il corso superiore dell'istituto magistrale, il liceo scientifico e il liceo femminile

<sup>5</sup> J. Charnitzsky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, cit., p. 114

<sup>6</sup> *Ivi*, p. 129



del fatto che erano stati aboliti gli ispettori per la scuola media<sup>7</sup>. Per la prima volta, il sistema di reclutamento degli insegnanti sia elementari sia secondari si basava su concorsi per esami e per titoli. Gentile sottolineava, in particolar modo, l'importanza del concorso per esami, assecondando quella corrente che si era venuta a creare nei primi anni '20, a favore di un sistema di selezione più severo, che puntasse a scegliere i docenti con una preparazione culturale migliore<sup>8</sup>.

In concomitanza con l'applicazione della riforma Gentile nel periodo compreso fra il 1924 e i primi mesi del 1925, la «Rivista pedagogica»<sup>9</sup> di Luigi Credaro assunse il ruolo di organo di espressione dell'opposizione anti-idealista alla riforma, un'opposizione (o meglio, «opposizioni» come precisato da Chiosso<sup>10</sup>), giocata non sulla base di un programma ben definito, ma frutto della reazione di un gruppo di pedagogisti di diversa provenienza, accomunati da posizioni contrarie al neoidealismo<sup>11</sup>. Pur non

---

<sup>7</sup> Sul fronte della scuola secondaria, l'ispirazione antropologica di fondo della riforma Gentile continuava a risentire della cosiddetta «teoria dei due popoli», già presente nella scuola liberale: vi erano, infatti, scuole pensate per la formazione della classe dirigente e scuole destinate all'istruzione del popolo.

In linea generale, va rilevato che le scuole secondarie controllate dal Ministero della Pubblica Istruzione erano organizzate in maniera tale che fossero complete e continue in se stesse: infatti, erano suddivise in un corso inferiore (preparatorio) e in un corso superiore, controllati dal medesimo capo di istituto. Sulla scorta di questo principio, vennero effettuati diversi cambiamenti nell'ordinamento dell'istruzione media, sia sul fronte della tipologia di scuole, sia nella loro organizzazione didattica. A fianco dei percorsi completi del ginnasio-liceo classico e dell'istituto tecnico, la riforma Gentile prevedeva anche l'istituto magistrale (che sostituì il percorso scuola complementare-scuola normale). Sempre nella riforma, erano previsti altri due nuovi tipi di scuole, costituite dal solo corso superiore (il liceo scientifico e il liceo femminile), e una scuola (denominata complementare) che presentava il solo corso inferiore. Un'altra novità introdotta da Gentile riguardava l'abbinamento ufficiale ed obbligatorio di alcune discipline, che diventavano, così, di competenza di un unico docente, allo scopo di ridurre la frammentazione e l'enciclopedismo degli insegnamenti, per esempio, del liceo classico

<sup>8</sup> I concorsi per gli insegnanti secondari potevano essere indetti solamente dallo Stato, mentre quelli per gli insegnanti elementari dal Provveditore o dai Comuni responsabili, se autonomi. Ogni docente, prima di ottenere la nomina definitiva, doveva effettuare tre anni di prova come insegnante straordinario. Tutto il personale docente delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le Università, era tenuto a giurare fedeltà allo Stato e alla Casa Reale. I concorsi per insegnanti secondari avevano la medesima funzione dell'esame di stato universitario, richiesto per legge a tutti coloro che intendevano intraprendere una libera professione. Lo stato giuridico degli insegnanti era regolato dal R.D. n. 2367 del 27 novembre 1924. I decorati al valor militare, gli invalidi di guerra e, dal novembre 1924, le vedove di guerra godevano di una posizione preferenziale nel concorso per titoli ed esami

<sup>9</sup> L'impegno della «Rivista Pedagogica» nel periodo immediatamente successivo alla riforma Gentile si era articolato lungo tre fronti: l'espressione di un dissenso culturale netto nei confronti dell'idealismo, un luogo di libera discussione scientifica lontano dalle «mode pedagogiche» dell'epoca e un osservatorio della pedagogia elaborata in ambito europeo e nordamericano (cfr. G. Chiosso, *L'opposizione democratica alla riforma Gentile: il caso della «Rivista Pedagogica»*, in «Quaderni del Centro Studi C. Trabucco», cit., pp. 115-152)

<sup>10</sup> Cfr. G. Chiosso, *Giovanni Calò e il realismo pedagogico tra gli anni Venti e Trenta (1923-1936)*, in «Pedagogia e vita», cit., p. 412

<sup>11</sup> Cfr. G. Chiosso, *L'opposizione democratica alla riforma Gentile: il caso della «Rivista pedagogica»*, in «Quaderni del Centro Studi C. Trabucco», cit., pp. 115-152; M. A. D'Arcangeli, *Luigi Credaro e la Rivista pedagogica (1909-1938)*, Pioda, Roma 2000

condividendo lo sfondo culturale e pedagogico della riforma, Calò non partecipò direttamente al dibattito pubblico con manifestazioni di dissenso nei confronti della riforma Gentile, nemmeno con qualche intervento sulla rivista di Credaro, benché fosse stato sollecitato in questo a contribuire con qualche suo articolo a favore della corrente pedagogica realista ormai «in via di estinzione»<sup>12</sup>. Questa sua posizione di “riserbo” trova conferma nel fatto che negli anni del fascismo Calò pubblicò sulla testata di Credaro solo interventi sporadici e poco organici, relativi a temi di storia della pedagogia<sup>13</sup> (Pestalozzi ed Aporti, Paolino Chelucci delle Scuole Pie, ecc.), alcune recensioni e un ricordo di Vidari in occasione della sua morte.

Anzi, è possibile sostenere che Calò si tenne lontano da una chiara presa di posizione nei confronti della riforma Gentile con l'intera sua produzione scientifica e divulgativa: un esempio di questo atteggiamento è riscontrabile nella sua *Antologia pedagogica* pubblicata nel 1924. Nonostante l'impostazione anti-idealista, essa non presentava critiche dirette alla riforma gentiliana. Solamente in un articolo apparso nel maggio 1924 sulle colonne del «Marzocco»<sup>14</sup> si trovava un accenno al disaccordo di Calò nei confronti dell'abolizione del tirocinio nella formazione magistrale. Egli riprese alcune puntualizzazioni di ispirazione herbartiana già discusse nel corso della sua polemica con Codignola anni prima: «è un errore che a ben guardare neppure si giustifica rigorosamente in base al concetto d'una completa riduzione della pedagogia a filosofia,

---

<sup>12</sup> A sostegno di questa tesi va ricordato quanto scritto da Credaro in una lettera a Calò del 19 dicembre 1936: «[...] per la pedagogia *mala tempora currunt*. L'idealismo [...] riuscì a creare in Italia una scempi pedagogica assai diffusa. La pedagogia idealistica è il vuoto filosofico, non è niente e non insegna niente, ma vuole essere la pedagogia ufficiale, obbligatoria, unica. E così siamo arrivati a questo che nessuno crede più alla pedagogia e coloro che la dovrebbero difendere, la fuggono e si danno ad altro. [...] Tu sei rimasto unico, al tuo posto» (cfr. Credaro a Calò, lettera del 19 dicembre 1936, riportata in G. Chiosso, *Giovanni Calò e il realismo pedagogico tra gli anni Venti e Trenta (1923-1936)*, in «Pedagogia e vita», cit., p. 418). La missiva appartiene alle 13 lettere che Credaro inviò a Calò nel periodo compreso fra il 1926 e il 1936; esse furono ritrovate da Giorgio Chiosso presso l'abitazione di Alfredo Calò, secondogenito di Giovanni, all'inizio degli anni '80. Per il pessimo stato di conservazione delle medesime e per l'inesistenza di un fondo ufficiale che conservi le carte private di Giovanni Calò, questo materiale risulta a tutt'oggi essere andato disperso, come gentilmente confermato dal prof. Chiosso

<sup>13</sup> Cfr. G. Calò, *La scuola e la Nazione (discorso di inaugurazione della Mostra Didattica Nazionale, Firenze, 5 marzo 1925)*, in «Rivista Pedagogica», n. 3, a. XVIII, 1925; Id., *Pestalozzi, Aporti, gli asili infantili. Valutazioni gesuitiche*, in «Rivista Pedagogica», n. 2, a. XXI, 1928, pp. 81-106; Id., *Intorno al Pestalozzi e all'Aporti. Polemica: P. Enrico Rosa della S. I. e Giovanni Calò della R. Università di Firenze*, in «Rivista Pedagogica», n. 8, a. XXI, ottobre 1928, pp. 549-551; Id., *Ancora per Pestalozzi e Aporti (polemica con p. Enrico Rosa, direttore della «Civiltà Cattolica»)*, in «Rivista Pedagogica», nn. 9-11, a. XXI, ottobre-dicembre 1928, pp. 759-761; Id., *Un umanista educatore del secolo XVIII: Paolino Chelucci delle Scuole Pie*, in «Rivista Pedagogica», n. 2, a. XXV, 1932

<sup>14</sup> Cfr. G. Calò, *Il maestro artista, cioè una nuova retorica*, in «Marzocco», n. 20, a. XXIX, 18 maggio 1924, p. 1

ma si spiega, precisamente, in base al presupposto o sottinteso, che l'insegnare e l'educare sian che arte, nel senso specifico della parola, onde per essi non si dà scuola possibile»<sup>15</sup>. Pur formulando un giudizio complessivamente critico nei confronti della riforma del 1923, Calò espresse la sua vicinanza ad alcuni motivi ispiratori della riforma della scuola elementare<sup>16</sup> pensata da Lombardo Radice, soprattutto a quelli provenienti dalle scuole nuove, a fronte dei quali egli avvertiva, però, del pericolo di far coincidere l'agire del maestro con quello dell'artista. Il suo giudizio sintetico sulla riforma complessiva della scuola elementare riconosceva che in essa, nonostante la presenza di amore e senso vivo della scuola, *sunt bona mixta malis*<sup>17</sup>. «Le parti buone sono parecchie, molte, in confronto dei programmi, di gran lunga inferiori, delle scuole medie, e [...] il male consiste soprattutto in certe esagerazioni, che fanno scambiare per importanti e vitali cose che non lo sono o pretender come norma ciò che può essere utile solo occasionalmente o in circostanze determinate, e usato con misura, o presentare e valutar come novità cose la cui quantità di bene per la scuola sta in ciò ch'esse hanno di vecchio più che in ciò che le fa essere o parer nuove»<sup>18</sup>. Calò dichiarava, a tal proposito, di condividere il rilievo fatto da Nicola Festa, per quanto riguarda la contraddizione

---

<sup>15</sup> La concezione di maestro artista *strictu sensu* non era condivisa nemmeno da Lombardo Radice, che alla cultura generale del maestro affiancava anche quella professionale, sviluppata grazie allo studio della pedagogia e al tirocinio di «critica didattica»

<sup>16</sup> Con il R.D. 2185 del 1° ottobre 1923 vennero aboliti il corso elementare quadriennale e il corso popolare introdotti dal ministro Orlando, per costituire un corso elementare articolato in un triennio inferiore e in un biennio superiore, secondo l'ordinamento anteriore al 1904. Al posto del corso popolare venne impiantato un «corso integrativo di avviamento professionale» della durata di tre anni, per quei ragazzi che al termine della scuola elementare non si sarebbero iscritti ad alcuna scuola media. I comuni, lasciati liberi di istituire o meno i corsi integrativi e gravati della maggior parte della spese, non riuscirono ad adempiere sempre a questa disposizione. Nonostante la richiesta di aprire nuove scuole, si procedette ad un'opera di revisione e di soppressione degli istituti esistenti, a cui si aggiunse il provvedimento di definire «non classificate» tutte quelle scuole che avevano meno di quaranta alunni e un solo insegnante. Nelle frazioni con scuole con meno di quindici alunni, Gentile lasciò spazio all'iniziativa locale e privata, mettendo a disposizione di tali istituti (definiti «sussidiati») un piccolo sussidio statale. Dal 1935, quando l'opera di fascistizzazione trovò il proprio completamento con il passaggio al Ministero della Pubblica Istruzione anche delle scuole dei Comuni autonomi, decadde la suddivisione in scuole classificate e scuole non classificate, mentre ricomparve la definizione di scuole rurali

<sup>17</sup> I programmi della scuola elementare, redatti da Giuseppe Lombardo Radice, risentirono del pensiero pedagogico neoidealista e presentarono, tra i propri caratteri peculiari, la reintroduzione dell'insegnamento religioso obbligatorio (salvo esenzione tramite apposita richiesta), una maggiore attenzione allo studio della poesia e dell'arte (cardini della scuola serena), l'insegnamento del culto della patria mediante inni nazionali e lo studio della storia (soprattutto dal Risorgimento in avanti). La religione venne considerata nella riforma Gentile «il fondamento e il coronamento» dell'istruzione elementare, perché sopperiva alla filosofia (prevista solo nei licei) come disciplina volta alla formazione dello spirito; venne insegnata, senza obbligo di esami, dagli stessi maestri elementari, sotto la sorveglianza della Chiesa cattolica

<sup>18</sup> G. Calò, *Il maestro artista, cioè una nuova retorica*, in «Marzocco», cit., p. 1

esistente fra l'esaltazione della libertà dei maestri fatta nei programmi<sup>19</sup> d'esame e le prescrizioni minuziose per la loro attuazione. Tale contraddizione era una conseguenza diretta dell'attualismo pedagogico, che considerava lo spirito come libertà e, nel contempo, poneva la questione delle norme e dei doveri da rispettare.

Al di là di queste considerazioni, non è stato possibile riscontrare altre prese di posizione di Calò nei confronti della riforma Gentile, ma, semmai, espressioni di vicinanza, come quelle contenute in una lettera indirizzata a Lombardo-Radice, in cui scrisse di aver apprezzato i suoi nuovi programmi per la scuola elementare<sup>20</sup>. I rapporti fra Calò e Lombardo-Radice, migliorati dopo la prima guerra mondiale grazie anche al comune impegno a favore dell'istruzione popolare, nonostante la breve parentesi polemica sull'esame di Stato, vissero nei primi anni del fascismo un rafforzamento positivo, come dimostrato anche dal plauso del pedagogista siciliano nei confronti dell'iniziativa della Mostra didattica nazionale (e anche del successivo Museo nazionale della scuola). Su questo cambiamento aveva influito innanzitutto anche l'allontanamento di Lombardo-Radice da Gentile dopo il delitto Matteotti, secondo una presa di decisione che lo avvalorò ulteriormente agli occhi di Calò. Inoltre, Calò apprezzava l'interesse di Lombardo Radice per lo studio della «didattica viva» e l'attenzione critica alle innovazioni provenienti dall'estero. Ne derivava che il rapporto con Lombardo-Radice, più che quello con Giovanni Gentile, rappresentava il nodo cruciale per cogliere le sfaccettature del ruolo assunto da Calò in quegli anni, al di là della comune constatazione del dovere indifferibile di riordinare la scuola italiana per risollevarne le sorti del paese. Del resto, il silenzio di Calò può essere interpretato come un tacito avallo delle iniziative del ministro Gentile, nei confronti del quale Calò aveva espresso la sua fiducia in occasione della concessione dei «pieni poteri» al governo Mussolini nel novembre 1922. Vi erano poi due caratteristiche della riforma che non trovarono obiezioni in Calò: si trattava, nello specifico, del richiamo all'esigenza di un

---

<sup>19</sup> Sul piano didattico, una delle novità della riforma Gentile fu l'introduzione di programmi d'esame, snelli ed essenziali, al posto dei tradizionali programmi di insegnamento, più estesi e dettagliati. I vantaggi di questo provvedimento sono stati sintetizzati da Charnitzsky nei seguenti termini: «[...] promuovere un dialogo intellettuale fra insegnanti e alunni libero da regolamenti burocratici e da schemi pedagogici, bandire dalla scuola mnemonismo ed enciclopedismo e aumentare la concorrenza fra gli istituti statali e quelli privati» (cfr. J. Charnitzsky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, cit., pp. 129-130)

<sup>20</sup> «[...] Grazie dei programmi per la scuola primaria, li sto leggendo e ne ho, meno qualche parziale dissenso, una veramente buona impressione» (cfr. G. Calò a G. Lombardo Radice, lettera del 20 novembre 1923 da Roma, in «Archivio Giuseppe Lombardo Radice», conservato presso il Museo Storico «Mauro Laeng», Facoltà di Scienze della formazione, Università di Roma Tre)

rapporto educativo concepito in forma spirituale e del riconoscimento del valore formativo della cultura classica. In tale prospettiva si spiega perché l'ipotesi avanzata da Giorgio Chiosso<sup>21</sup> riguardo alle ragioni del «riserbo» di Calò, ovvero la volontà di mantenere una posizione di parziale consenso nei confronti della riforma ai fini di portare avanti le proprie iniziative, sembra essere quella maggiormente rispondente alla condotta tenuta da Calò. Del resto, tale linea di interpretazione consente anche di interpretare la svolta del Calò degli anni del fascismo come un periodo di ripensamento della propria teoresi, di fronte alla constatazione dell'evidente sconfitta del suo spiritualismo realistico nella partita con il neoidealismo, ma con la fiducia di poterne riaprire un'altra, come sarebbe di fatto accaduto alla fine della seconda guerra mondiale, con il suo avvicinamento al gruppo pedagogico dell'editrice La Scuola nel corso del dibattito sulla riforma della scuola italiana dopo il fascismo. In questo senso, è possibile affermare che, dietro l'atteggiamento di «riserbo» tenuto da Calò negli anni della riforma Gentile, si celava una strategia che sul lungo periodo lo avrebbe ripagato con l'assunzione di un ruolo di primo piano nella riforma della scuola italiana nel secondo dopoguerra, forte della maturazione di riflessioni pedagogiche più ampie di quelle ancorate al realismo pedagogico e, molto probabilmente, di una scelta di campo nei confronti dell'opzione cattolica, già rinvenibile a tratti in alcuni suoi interventi sul rapporto fra umanesimo e lavoro in occasione del varo della Carta della Scuola.

Accanto alle suddette ragioni generali di «silenzio» di Calò, ve ne erano altre di carattere più contingente, come il suo impegno a favore dell'organizzazione e dell'allestimento della Mostra Didattica Nazionale, inaugurata il 5 marzo 1925, in pieno regime fascista. Per l'ottima riuscita di questa iniziativa egli dovette intrattenere buoni contatti con le autorità politiche locali (favorito in questo dall'amicizia con padre Pistelli, sostenitore del fascismo e assessore al comune di Firenze) e con le diverse correnti accademiche italiane, neoidealisti compresi. Questo era un ulteriore motivo che spinse Calò a non abbracciare *in toto* la posizione intransigente tenuta nei confronti della riforma da parte della rivista di Credaro, considerandola destinata ad essere poco efficace, come poi si rivelò alla prova dei fatti.

---

<sup>21</sup> Cfr. G. Chiosso, *Giovanni Calò e il realismo pedagogico tra gli anni Venti e Trenta (1923-1936)*, in «Pedagogia e vita», *cit.*, pp. 416-417

## 7.2 L'impegno presso l'Editrice Sansoni di Firenze prima della gestione gentiliana

Con l'avvento del fascismo e il varo della riforma Gentile, iniziò la collaborazione di Giovanni Calò alla casa editrice Sansoni<sup>22</sup>, allo scopo di dirigere una nuova collana di carattere pedagogico, denominata «Biblioteca Pedagogica». I contatti di Calò con la Sansoni rientravano nell'ambito di quei rapporti pluridecennali che l'editore fiorentino intratteneva con il Regio Istituto di Studi Superiori, in particolare con Girolamo Vitelli, nell'ambito della «Collezione di classici greci ad uso delle scuole» e della successiva «Collezione di classici latini». Inoltre, nel 1922 la Sansoni annoverava come suo presidente Enrico Bemporad<sup>23</sup>, proprietario dell'omonima casa editrice che pubblicava «Il Giornalino della Domenica» di Vamba, dove scriveva Ermenegildo Pistelli, che nelle sue «Pistole d'Omero» prese ironicamente di mira la «pedagogia di Calò»<sup>24</sup>. Intellettuale di origine ebraica, Bemporad era vicino anche al circolo culturale del «Marzocco» dei fratelli Orvieto, ed aveva raggiunto una posizione ben radicata nella borghesia fiorentina di orientamento liberale frequentata dallo stesso Calò. Si spiega, in questo modo, la chiamata di quest'ultimo alla guida di un'iniziativa editoriale che, pur avendo goduto di breve vita a causa del suo orientamento anti-idealistico e delle vicende della casa editrice, rappresentò una proposta editoriale alternativa alla collana «La

---

<sup>22</sup> Cfr. AA.VV., *Editori a Firenze nel secondo Ottocento*, Olschki, Firenze 1988, pp. 224-225, 279-295, 326-327, 333-334; M. Parenti, *G. C. Sansoni*, Landi Editore, Firenze 1955; C. M. Simonetti, *Le case editrici*, in P. Savellini (a cura di), *Firenze nella cultura italiana del Novecento*, Festina lente, Impruneta 1999, pp. 69-99

<sup>23</sup> Cfr. N. Tranfaglia, A. Vittoria, *Storia degli editori italiani. Dall'Unità alla fine degli anni '60*, Laterza, Bari 2000, pp. 274-275

<sup>24</sup> «Io veramente non insegno nulla. Metto le carte in tavola, e racconto quello che accade nelle scuole e che ho visto coi miei occhi. E se qualcosa non l'ho visto da me, me l'ha raccontato il mio professore, che cominciò a far lezione più di quarant'anni fa a una prima elementare, e poi alle tecniche, nel Ginnasio, nel Liceo e nell'Università, sicché le scuole le conosce tutte, e le conosce perché ci ha insegnato, non perché abbia studiato la pedagogia scientifica come il babbo di Torquatino, che io gli voglio bene, perché ha fatto due bimbi belli più di lui e intelligenti e buoni, ma non per la pedagogia scientifica, e tanto meno perché l'abbian fatto deputato, sicché ora tutti lo chiamano l'onorevole Calò, che a me che agli onorevoli ci credo poco mi fa l'effetto d'uno scherzo di cattivo genere [...] Voi forse mi domanderete: «Ma quando fu aperta la prima scuola? Chi fu il primo ad avere questa idea malinconica? E la domanda è naturale, ma non dovete farla a me. Dovete farla al professore e anche onorevole Calò – cioè al babbo di Torquatino – che lui sa tutta la storia della pedagogia fin dalla creazione del mondo, e anche se gli domandate chi fu il primo professore che insegnò a leggere e scrivere a Caino e Abele, lui probabilmente ve lo dice, perché essendo un filosofo anche se non lo sa se lo inventa» (lettera n. LXII, giugno 1919, pp. 244-259, riportata in E. Pistelli, *Le pistole d'Omero*, [1923], VIII ediz., Bemporad, Firenze 1937, pp. 246 e 251)

Nostra Scuola» curata da Ernesto Codignola<sup>25</sup> presso Vallecchi. Come illustrato da Gianfranco Pedullà<sup>26</sup>, la «Biblioteca Pedagogica» insieme alla «Biblioteca di testi filosofici» diretta da De Sarlo e da Lamanna rappresentarono un tentativo di rinnovamento editoriale, con una maggiore presenza di tematiche legate all'insegnamento della filosofia e della pedagogia, secondo il nuovo corso inaugurato dai fratelli Zaccherelli, neopresidenti della Sansoni. Inoltre, la proposta di due collane separate di pedagogia e di filosofia era il risultato di una concezione di pedagogia in quanto scienza autonoma dalla filosofia, elaborata da Calò fin dalla sua formazione iniziale presso la Scuola filosofica di De Sarlo al Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze.

La collana «Biblioteca Pedagogica» annoverava tra i propri titoli riedizioni di testi come *I pensieri sull'educazione* di John Locke (1922, con traduzione di Giovanni Marchesini), *Dell'istruzione: dialoghi con la giunta di alcune lezioni dette nell'Istituto di studi superiori di Firenze*<sup>27</sup> di Raffaello Lambruschini (1923, con introduzione di Giovanni Calò), *Emilio e altri scritti pedagogici* di Jean Jacques Rousseau (1923, con traduzione e note di Luigi De Anna), *L'educazione nazionale. Pagine pedagogiche scelte e ordinate* di Vincenzo Gioberti (1923, la raccolta venne curata da Enzo Bonaventura), *L'Anti-Emilio, ovvero riflessioni sulla teoria e la pratica dell'educazione contro i principi del Rousseau* di Giacinto Gerdil (1924, con traduzione, introduzione e note di Giuseppe Lelio Arrighi), *Lettere sull'educazione estetica e altri scritti* di Schiller (1927, con traduzione di Rosa Heller Einzelmann e di G. Calò). All'interno di questa collana trovarono spazio anche i due volumi dell'*Antologia pedagogica ad uso degli istituti magistrali, di magistero e delle facoltà di Lettere e filosofia* (1924), compilata da Giovanni Calò<sup>28</sup>, che avrebbe avuto una buona fortuna nel secondo

---

<sup>25</sup> Cfr. Sansoni Giulio Cesare, editore, in G. Chiosso (a cura di), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Bibliografica, Milano 2008, pp. 531-536, voce curata da Carmen Betti. Il confronto Calò-Codignola trovava riscontro anche nei ritratti tracciati da Codignola nel volumetto *Educatori moderni: Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Capponi, Lambruschini, Laberthonnière*, poiché molte di quelle figure vennero approfondite anche da Calò nel corso degli anni '20, sia all'interno della «Biblioteca pedagogica» della Sansoni, sia con alcuni suoi contributi apparsi sulla «Rivista d'Italia» dal 1925 al 1927 (anno della sua chiusura)

<sup>26</sup> Cfr. G. Pedullà, *Il mercato delle idee. Giovanni Gentile e la Casa editrice Sansoni*, Il Mulino, Bologna 1986, p. 139

<sup>27</sup> La seconda edizione risale al 1948

<sup>28</sup> Calò si avvale della collaborazione di Matilde Passigli Bonaventura (moglie di Enzo Bonaventura) per la traduzione di passi della Necker de Saussure, del Sully, del Pécaut, del Braunschwig, dell'Epstein, del Payot, del Gréard, del Leclère, del Demolins e del Demeny. Anna Lazzari, che pubblicò alcuni testi scolastici di grammatica inglese presso Le Monnier, predispose le traduzioni del Findlay e dell'Adler,

dopoguerra<sup>29</sup>. La «Biblioteca Pedagogica» venne pensata per gli allievi degli istituti magistrali e degli Istituti Superiori di Magistero. Da questa scelta editoriale era possibile inferire che la principale idea ispiratrice dell'operazione culturale di Calò era quella offrire una collana di classici della pedagogia alternativa all'«edizione ufficiale» curata dal neoidealista Codignola, optando, in questo modo, di agire sul piano della formazione iniziale degli insegnanti elementari, anziché esprimere pubblicamente il proprio dissenso nei confronti dei capisaldi pedagogici della riforma Gentile. Tracce di questa linea di azione erano rinvenibili anche nell'intervento di Calò al V Congresso della Società Italiana di Filosofia, tenutosi a Firenze nel 1923, in cui criticò la scelta della riforma Gentile di preparare i futuri insegnanti con la lettura integrale delle opere dei grandi filosofi, senza tener conto della presenza di «difficoltà insormontabili» nella lettura di «certi testi classici»<sup>30</sup>.

Nel programma editoriale presentato nel primo testo della collana, *I pensieri sull'educazione* di John Locke, si evince come l'intento divulgativo e scolastico si coniugava con la promozione di una «coscienza storica riflessa dei problemi educativi [...] che non è in Italia ancora abbastanza profonda né abbastanza diffusa»<sup>31</sup>. Rispetto alla scelta degli autori da inserire in collana, che, probabilmente per la prematura chiusura, non rispettò il proposito iniziale di rintracciare «le linee d'una tradizione di cultura e di pensiero italiani»<sup>32</sup>, Pedullà ha sottolineato il limite dell'elettismo, da lui identificato con la mancata collocazione degli autori proposti in un indirizzo speculativo unico<sup>33</sup>. Nella prefazione alla prima edizione dell'*Antologia pedagogica*, Calò dichiarò di voler pubblicare un'«antologia filosofica, sia pure con titoli aventi attinenza all'educazione»<sup>34</sup>, abbracciando una prospettiva anti-idealistica. Egli ricordava, infatti,

---

mentre Augusto Hermet, scrittore e saggista di origine triestina, giunto a Firenze a studiare Filosofia, e animatore della rivista «Il Frontespizio», si occupò di Richter

<sup>29</sup> Si rileva, infatti, una seconda edizione, riveduta ed ampliata nel biennio 1946-1948, e una seconda ristampa della seconda edizione nel 1953

<sup>30</sup> Cfr. *Dibattiti filosofici. Atti del V Congresso italiano di filosofia*, a cura della Società Filosofica Italiana, Il Solco, Città di Castello 1925, p. 289

<sup>31</sup> G. Calò, *Prefazione a J. Locke, Pensieri sull'educazione*, [1693], tr. it., Sansoni, Firenze 1922, pp. III-IV

<sup>32</sup> *Ibidem*

<sup>33</sup> G. Pedullà, *Il mercato delle idee. Giovanni Gentile e la Casa editrice Sansoni, cit.*, p. 141

<sup>34</sup> L'antologia, articolata in due volumi, dedicava spazio nel primo capitolo ai seguenti temi: la scienza dell'educazione in senso herbartiano, il concetto di educazione, il fine dell'educazione, la cultura e la formazione spirituale. Essi vennero trattati facendo riferimento a contributi tratti da classici come Comenio, Rousseau, Rosmini e Gioberti, ma anche da autori contemporanei a Calò, come Fouillée, Fornelli, Galletti e Salvemini, Monti e Resta. Sul fronte del dibattito sulla scuola, la società e lo Stato,



che la messa in discussione di aspetti legati ai fondamenti filosofici o alle implicazioni filosofiche dell'attività educativa non implicava la riduzione della «particolare, specifica, complessa realtà educativa»<sup>35</sup> a problematiche di esclusivo carattere filosofico. La medesima idea venne ripresa anche nell'appendice bio-bibliografica, ove si espresse contro la pedagogia gentiliana, per via della sua «riduzione dei vari problemi educativi a questo concetto dell'attività spirituale, cioè la dimostrazione della loro non-esistenza e il loro assorbimento nella filosofia dell'atto puro»<sup>36</sup>. Per questo motivo, al pari di quanto già pubblicato nella seconda parte del manuale *L'educazione degli educatori* (1914), veniva dato spazio ad approfondimenti di carattere psicologico inerenti l'anima del fanciullo, i processi di apprendimento, le diverse forme di educazione (linguistica, matematica, artistica, ecc.). Calò riteneva che la caratteristica peculiare della sua *Antologia pedagogica* non fosse la ricerca di una panoramica unitaria, con la presentazione attorno ai problemi discussi di voci che confermassero il punto di vista del compilatore, ma lo scopo informativo, per offrire agli studenti stimoli di riflessione a partire dal confronto con tesi differenti<sup>37</sup>. L'antologia era stata organizzata avendo come punto di riferimento un'idea di scuola che prendesse vita, innanzitutto, nella coscienza umana degli educatori, secondo quel concetto di formazione degli insegnanti già proposto da Luigi Credaro nei primi anni del '900. Per

---

Calò presentava, accanto a brani tratti da Quintiliano, Herbart, Gioberti e Schleiermacher, anche alcuni contributi sulla questione dell'esame di Stato, che riproducevano interventi di Codignola, Lombardo Radice, Mondolfo, Troilo e lo stesso Calò. Il quarto capitolo era dedicato all'educazione popolare e alle istituzioni integrative della scuola, il quinto alla disciplina e all'educazione morale, il sesto all'educazione della donna e alla coeducazione, il settimo all'educazione infantile e all'educazione dei sensi. Il secondo volume riportò la discussione dei seguenti temi: la scuola, l'anima del fanciullo e il metodo; metodi nuovi e scuole rinnovate; la preparazione del maestro; il leggere e lo scrivere; l'insegnamento linguistico e il comporre; la lettura e la letteratura per l'infanzia; l'insegnamento matematico; l'insegnamento scientifico; l'insegnamento geografico e storico; l'educazione estetica e l'educazione al lavoro; l'educazione religiosa; l'educazione economica e civica; l'educazione fisica. La maggior parte dei contributi appartenevano ad autori frequentati da Calò in diverse sue opere, come Comenio, Rousseau, Gioberti, Rosmini, Lambruschini, Gabelli, Colozza, Vidari. Nel capitolo sull'insegnamento religioso, vennero riprodotti gli interventi di Salvemini e di Gentile al VI Congresso FNISM del 1907

<sup>35</sup> G. Calò, *Antologia pedagogica*, vol. 1, Sansoni, Firenze 1924, p. IV

<sup>36</sup> G. Calò, *Antologia pedagogica*, vol. 2, cit., p. 590

<sup>37</sup> Da una recensione curata da Raffaele Resta e apparsa sulla «Rivista pedagogica», emergeva un giudizio positivo della pubblicazione di Calò, con particolare riguardo alla struttura organica dell'antologia, racchiusa attorno ad alcuni temi centrali: la pedagogia generale nel primo tomo, l'istituto scolastico, l'anima del fanciullo e il metodo nel secondo tomo. Altre caratteristiche peculiari di quest'opera erano il «sicuro possesso delle fonti nazionali e straniere della pedagogia, della psicologia e della filosofia», «la veduta dei principali indirizzi della pedagogia, con note rare ma appropriate ed acute» e l'apparato storico-dottrinale di fondo, grazie anche alla presenza di un indice bio-bibliografico degli autori (cfr. R. Resta, *recensione a G. Calò, Antologia pedagogica, voll. I e II, Sansoni, Firenze 1925*, in «Rivista pedagogica», n. 12, a. XVIII, dicembre 1925, p. 557)

questo motivo, Calò volle «[...] che in questa raccolta avessero parte non trascurabile così i movimenti e i tentativi più recenti di rinnovamento dei metodi, delle consuetudini, del senso totale della scuola e degli istituti educativi in genere, come gli aspetti vari onde quella e questi si connettono a problemi attuali e concreti della vita sociale nostra e ai bisogni più sentiti del popolo italiano»<sup>38</sup>.

La breve durata delle collane dirette, rispettivamente, da De Sarlo e da Calò si spiegava sia con la loro «aperta controtendenza agli orientamenti prevalenti» delineati dai nuovi programmi Gentile, da cui conseguiva una non soddisfacente tiratura editoriale, sia per un dissenso venutosi a creare in conseguenza anche di questo fra l'amministratore delegato Mario Calò, Francesco De Sarlo ed Eustachio Paolo Lamanna. Il nodo critico della diatriba risiedeva nel carattere antologico delle due collane, che contrastava con le disposizioni ministeriali sulla lettura di classici integrali; «il pensiero del filosofo o del pedagogo in esame doveva essere “esposto, nelle sue linee generali e nelle sue idee fondamentali, con le parole stesse dell'autore” e “illustrato con l'accostamento e la fusione di brani – anche di opere diverse – riferentesi allo stesso argomento”»<sup>39</sup>. La «Biblioteca di testi filosofici» fu chiusa nel 1926, seguita l'anno successivo da quella pedagogica. La vicenda dimostrava, secondo Gianfranco Pedullà, la «complessiva precarietà editoriale delle antologie pedagogiche e filosofiche sansoniane», dovuta a difficoltà strutturali e a incertezze progettuali<sup>40</sup>. Giorgio Chiosso ha colto, invece, il carattere originale della «Biblioteca Pedagogica» curata da Calò, poiché rappresentò «la prima iniziativa esplicitamente ed esclusivamente destinata alla pubblicazione di classici pedagogici con ambizioni scientifiche, con la sola eccezione dell'*Antologia pedagogica*»<sup>41</sup>. L'impianto critico e introduttivo, insieme alla cura filologica delle note e all'ampia bibliografia rendevano, secondo Chiosso, la proposta di Calò superiore anche alle coeve edizioni di Vallecchi e, nel contempo, «alternativa» ad esse, poiché prese in considerazione autori non particolarmente frequentati dai neoidealisti, se si eccettua Gioberti. Nel piano dell'opera, repentinamente interrotta dalla chiusura della collana, era prevista anche la pubblicazione di pochi altri autori considerati dai

---

<sup>38</sup> G. Calò, *Antologia pedagogica*, vol. 1, cit., pp. IV-V

<sup>39</sup> *Ivi*, p. 150. Pedullà ha ripreso alcune espressioni dalla prefazione curata da Eustachio Paolo Lamanna a *Il pensiero filosofico di Emanuele Kant*, vol. 1, Sansoni, Firenze 1926

<sup>40</sup> G. Pedullà, *Il mercato delle idee. Giovanni Gentile e la Casa editrice Sansoni*, cit., pp. 148-149

<sup>41</sup> G. Chiosso, *I classici della pedagogia tra Positivismo e Riforma Gentile*, in G. Cives, G. Genovesi, P. Russo (a cura di), *I classici della pedagogia*, Atti del seminario del CIRSE, Cassino, 3-4 dicembre 1997, FrancoAngeli, Milano 1999, p. 49

programmi ministeriali come Mazzini e Rayneri, mentre spiccavano i nomi di Romagnosi e Cattaneo, Felix Pécaut, Herbart con alcune opere minori e Ausonio Franchi con la sua *Pedagogia*. Era prevista la collaborazione di Vidari, De Sarlo, Tarozzi, Mondolfo, Tauro, Limentani, molti dei quali animavano la «Rivista Pedagogica» di Luigi Credaro.

Il successivo approdo nel consiglio di amministrazione della Sansoni dei fascisti Ugo Ojetti e Paolo Emilio Pavolini «aprì la strada» a Gentile, togliendo il campo a qualsiasi possibile ripresa dell'iniziativa di Calò. Tale ipotesi è suffragata anche dalla glossa che Gentile fece ai margini del catalogo Sansoni del 1932, in corrispondenza dei titoli della collana «Biblioteca Pedagogica»: «Si può lasciare Calò? Rivedere, in ogni caso, e concordare il programma»<sup>42</sup>.

Terminata l'esperienza con la Sansoni, Calò aprì un'altra collana, intitolata «Educazione nuova», presso l'editore Paggi-Bemporad, inaugurandola nel 1930 con la prima traduzione italiana del volume *La scuola attiva* di Adolphe Ferrière, con introduzione a cura di Giuseppe Lombardo Radice. Nel piano dell'opera era prevista anche la pubblicazione della prima traduzione italiana del volume di Georg Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, uscita nel 1935, nel pieno del dibattito italiano sull'introduzione del lavoro nella scuola, che avrebbe avuto il suo apogeo nella *Carta della Scuola* di Bottai (1939). Le traversie della casa editrice Bemporad, con l'entrata nel 1935 di Ugo Ojetti nel consiglio di amministrazione quale nuovo presidente e il cambio di denominazione in Marzocco dopo l'emanazione delle leggi razziali, avrebbero temporaneamente interrotto la collana di Calò, che riprese dal 1942.

### **7.3 La mostra didattica nazionale di Firenze (1925)**

L'anno successivo alla pubblicazione dell'*Antologia pedagogica* Calò fu impegnato nell'organizzazione della Mostra Didattica Nazionale, che aprì i battenti a Firenze il 5 marzo 1925, con lo scopo di esibire il livello qualitativo raggiunto dalla scuola italiana, in particolare quella elementare, in seguito alle innovazioni introdotte dalla riforma Gentile. Calò ebbe il ruolo di Presidente del Comitato Ordinatore della Mostra, che

---

<sup>42</sup> A fianco della «Biblioteca di testi filosofici» diretta da F. De Sarlo e E. P. Lamanna, si legge: «Ci sono contratti con De Sarlo e Lamanna? Qui potrei fare io» (cfr. G. Martelli (a cura di), *Testimonianze per un centenario- Contributi a una storia della cultura italiana, 1873-1973*, Sansoni, Firenze 1974)

aveva sede presso la Regia Prefettura di Firenze, e che godeva del patrocinio di varie istituzioni, come la Regia Università di Firenze e il comune di Firenze. Non va dimenticato che a quell'epoca padre Ermenegildo Pistelli<sup>43</sup> era assessore alla Pubblica Istruzione della città di Firenze, mentre il sindaco, Antonio Garbasso, era un docente della Facoltà di Giurisprudenza. L'apparente contraddizione<sup>44</sup> fra il periodo storico in cui si tenne la mostra (la primavera del 1925, quando era ministro della Pubblica Istruzione Pietro Fedele) e la volontà di celebrare i primi risultati della riforma gentiliana trovava spiegazione nel fatto che l'evento era stato posticipato di un anno, a causa del delicato clima politico del 1924, culminato con l'omicidio Matteotti. Nonostante i cambiamenti intercorsi, va menzionato l'apprezzamento espresso da Giuseppe Lombardo Radice nei confronti dell'evento e della partecipazione di numerose scuole elementari, che, avendo intrapreso la strada dell'innovazione dettata dai suoi programmi, diedero dimostrazione di come il lavoro infantile avesse un valore «universalmente formativo e non grettamente professionale»<sup>45</sup>.

La mostra, conclusasi il 19 aprile 1925, era stata organizzata secondo una prospettiva culturale ben precisa: essa doveva rappresentare un «mezzo di informazione e di studio», un «luogo di ritrovo e di comparazione di fatiche, di programmi di lavoro, di tentativi, di metodi che spesso reciprocamente si ignorano», un «aiuto a una visione d'insieme, una registrazione del fatto e un impulso a fare, un incoraggiamento e un monito, una celebrazione e una critica»<sup>46</sup>. Vennero allestite diciassette sezioni<sup>47</sup>,

---

<sup>43</sup> Piero Calamandrei, ne *Il manganello, la cultura, la giustizia*, discuteva dell'adesione di padre Ermenegildo Pistelli al nazionalismo intransigente e ai suoi miti della «vittoria tradita» e della «patria in pericolo», che lo condussero a pensare al fascismo come salvezza dell'Italia. Egli fu tra i più prolifici collaboratori delle «Battaglie fasciste», organo settimanale della Federazione provinciale del PNF. «Evidentemente il suo senso critico era stato soverchiato dalla passione politica: e tuttavia, nonostante il suo accecamento da domenicano fanatico, egli era di gran lunga migliore di altri suoi colleghi profittatori del fascismo, che soffiavano nel fuoco senza esporsi: egli era un emotivo, che conservava un fondo di umanità e di generosità spesso in contrasto coi dogmi del suo fanatismo, e che spesso gli fece tenere, nelle vicende di quei mesi, atteggiamenti contraddittori, rivelatori di una interna irrequietezza della sua coscienza» (cfr. P. Calamandrei, *Il manganello, la cultura, la giustizia*, in M. Franzinelli (a cura di), *Non Mollare. Con saggi di Gaetano Salvemini, Ernesto Rossi e Piero Calamandrei*, Bollati Boringhieri, Torino 2008, pp. 81-82)

<sup>44</sup> Cfr. J. Meda, *Nascita e sviluppo dell'Istituto nel periodo fascista (1929-1943)*, in P. Giorgi (a cura di), *Dal Museo nazionale della scuola all'INDIRE. Storia di un istituto al servizio della scuola italiana (1929-2009)*, Giunti, Firenze 2010, pp. 9-31

<sup>45</sup> Cfr. *I risultati dell'Esposizione secondo il giudizio del Prof. Lombardo Radice*, in «La Nazione», 10 aprile 1925, p. 4 (ripubblicato anche ne «L'Educazione Nazionale», n. 5, a. VII, maggio 1925, pp. 58-61); Id., *Museo didattico nazionale*, in «L'Educazione Nazionale», n. 4, a. VII, 1925, p. 52

<sup>46</sup> Cfr. G. Calò, *La Mostra didattica nazionale (Firenze, 1 marzo- 15 aprile 1925)*, in «I diritti della scuola», n. 14, a. XXII, 25 gennaio 1925, p. 209. Negli anni di impegno nell'ambito della Mostra didattica e poi del Museo didattico nazionale, Calò individuò nella rivista «I diritti della scuola», vicina

distribuite in quattro differenti spazi espositivi<sup>48</sup>, grazie alla partecipazione di vari soggetti: istituti scolastici, Provveditorati agli Studi, amministrazioni comunali, enti ed associazioni impegnati nella lotta all'analfabetismo, l'Ente Nazionale per l'Educazione Fisica, case editrici, aziende produttrici di materiali didattici, ecc. Il coinvolgimento di realtà così differenti fra loro trovava la sua giustificazione nel concetto di cultura come «amore all'altrui cultura, cioè all'altrui umanità». Per questo motivo, la mostra riuscì a dare una visione d'insieme della realtà educativa e scolastica italiana pubblica e privata, dalla scuola di grado preparatorio, alla scuola elementare, alle classi integrative e di avviamento al lavoro, alla scuola media di cultura, alle scuole professionali, alle scuole speciali per minorati, alle iniziative parascolastiche.<sup>49</sup>

Dalle relazioni ufficiali<sup>50</sup> sulle attività promosse nel corso dell'evento, pubblicate nel «Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione» del 6 agosto 1925,

---

all'UNM, un mezzo di comunicazione delle proprie idee, per superare la «visione stereotipata di mostra come allineamento di cose morte», a favore di una concezione di mostra come «mezzo di affiatamento per la migliore comprensione e interpretazione della riforma». Non va dimenticato che in quel periodo «I diritti della scuola» vedevano la presenza di padre Ermenegildo Pistelli a fianco dello «storico» direttore Annibale Tona (cfr. G. Calò, *Perché i maestri possano visitare la Mostra didattica nazionale*, in «I diritti della scuola», n. 17, 1925, pp. 258-259). La rivista ebbe anche un suo reporter, l'ispettore Francesco Bettini, che si premurò di ricostruire l'evento in vari interventi pubblicati nell'annata 1925 (cfr. F. Bettini, *In giro per la Mostra didattica*, in «I diritti della scuola», n. 22, a. XXII, pp. 340-343, n. 23, pp. 357-359 e segg., n. 24, pp. 373-374 e segg.; Id., *La Mostra storica dell'insegnamento al Palazzo Medici Riccardi di Firenze*, in «I diritti della scuola», nn. 25-26, a. XXII, pp. 380-390 e segg.; Id., *Le scuole all'estero alla Mostra di Firenze*, in «I diritti della scuola», n. 26, a. XXII, pp. 404-406; Id., *Le scuole della Cirenaica alla Mostra di Firenze*, in «I diritti della scuola», n. 27, a. XXII, pp. 421-422; Id., *Le scuole speciali alla Mostra di Firenze*, in «I diritti della scuola», n. 28, a. XXII, pp. 435-437; Id., *Ancora le scuole speciali alla Mostra di Firenze*, in «I diritti della scuola», n. 29, a. XXII, pp. 452-453 e segg.; Id., *Alcune scuole-tipo alla Mostra di Firenze*, in «I diritti della scuola», n. 30, a. XXII, pp. 471-472)

<sup>47</sup> Ecco un breve elenco delle tematiche a cui furono dedicate le 17 sezioni: edilizia scolastica; materiale didattico e di arredamento; stampa scolastica; igiene ed educazione fisica; istituzioni integrative e parascolastiche; insegnamento primario e scuole di carattere speciale; scuole degli enti delegati contro l'analfabetismo; scuole delle terre redente e delle province invase; insegnamento secondario; scuole e istituti di Belle Arti; insegnamento professionale (artistico-industriale, commerciale, agrario); istituti per minorati; collegi, educandati pubblici e privati; scuole coloniali e scuole italiane all'estero; bibliografia scolastica; Mostra storica dell'insegnamento; esposizione internazionale di materiale didattico

<sup>48</sup> Gli spazi espositivi vennero ricavati nel Palazzo delle Esposizioni al Parterre di San Gallo (in cui fu collocato il nucleo centrale della mostra: edilizia scolastica; materiale didattico e di arredamento; stampa scolastica; igiene ed educazione fisica; istituzioni integrative e parascolastiche; insegnamento primario; scuole delle terre redente e delle province invase), nel Palazzo Medici Riccardi (che ospitò la Mostra storica dell'insegnamento), nella Fabbrica degli Uffizi (in cui trovò posto la sezione delle scuole coloniali e delle scuole italiane all'estero) e nelle ex-Scuderie Reali di Boboli a Porta Romana (presso cui vennero esposti materiali appartenenti a scuole primarie di carattere speciale, istituti professionali di tipo commerciale e agrario, collegi, educandati pubblici e privati, scuole degli enti delegati contro l'analfabetismo)

<sup>49</sup> Cfr. G. Calò, *L'inaugurazione della Mostra didattica nazionale*, in «I diritti della scuola», n. 20, a. XXII, 1925, p. 309

<sup>50</sup> Le relazioni ufficiali sulla Mostra didattica nazionale furono curate da Alfredo Saraz per quanto riguarda gli istituti di educazione infantile e le istituzioni integrative della scuola elementare. Giovanni

emergeva un quadro positivo della riuscita dell'iniziativa, in particolare per quanto riguarda le esposizioni dedicate alla scuola elementare e alle opere sussidiarie. Secondo Giovanni Vidari, estensore della relazione concernente tali realtà educative, l'applicazione dei nuovi programmi di Lombardo-Radice alla scuola italiana aveva apportato modifiche significative nei processi di insegnamento, soprattutto nelle sedi scolastiche più svantaggiate o isolate, per anni erano state adottate pratiche didattiche di tipo direttivo. «[...] Pur rivelando una certa monotonia di talune produzioni, come nel calendario della Montesca, una qualche persistenza dei vecchi componimenti a tema fisso, una prevalenza forse eccessiva, o mal guidata, del disegno spontaneo, ha dimostrato lo sforzo diffuso in tutte le regioni d'Italia per dare alla scuola elementare un impulso di vita più libera, più gioconda, più operativa»<sup>51</sup>.

In particolare, Vidari apprezzava, tra i vari materiali esposti, quelli che coniugavano l'esercizio del disegno spontaneo, quale espressione della personalità originale di ciascun allievo, con l'esercizio del lavoro manuale, frutto di una «versatile operosità della scuola nell'addestramento della mano e dell'occhio del fanciullo per la espressione sincera e viva della propria anima in rapporto col mondo circostante, con la materia che esso gli offre, coi fini che egli si propone»<sup>52</sup>. Veniva citato, a tal proposito, quanto riferito dall'ispettore Giuseppe Giovanazzi<sup>53</sup> riguardo alle scuole del Trentino, per ribadire un tema caro a Vidari (ma anche a Calò), ovvero che il lavoro manuale non era fine a se stesso, ma rappresentava, soprattutto nella scuola elementare, uno strumento di promozione del principio herbartiano della concentrazione didattica, volto ad attivare tutte le conoscenze, le tendenze emotive e le abilità pratiche del bambino attorno ad un determinato oggetto. In questo senso, l'insegnamento della storia, della geografia, delle scienze, della religione, del canto, lo studio del folklore e del dialetto così come prospettati dai nuovi programmi erano divenuti occasione di esercizio di tutti gli aspetti della personalità del fanciullo, compresi quelli concernenti le abilità manuali. Un altro punto di forza era rappresentato dall'educazione morale, rispetto alla quale Vidari

---

Vidari si occupò di redigere una relazione sulle scuole elementari, mentre era di Alfredo Galletti il resoconto sulle scuole medie (cfr. *Mostra didattica nazionale di Firenze. Relazioni dei professori Vidari, Saraz e Galletti*, in «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», n. 33, vol. II, atti di amministrazione, a. LII, 6 agosto 1925, pp. 2436-2458)

<sup>51</sup> G. Vidari, *Relazione sulla Mostra della scuola primaria*, in «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», *cit.*, p. 2447

<sup>52</sup> *Ivi*, p. 2445

<sup>53</sup> Cfr. G. Giovanazzi, *Verso la nuova scuola italiana: notizie e considerazioni sulla mostra didattica nazionale di Firenze*, Bemporad, Firenze 1926

espresse una considerazione comune anche alle altre relazioni ufficiali: era difficile documentare i progressi effettuati dai fanciulli nella dimensione morale, che più delle altre, poteva essere colta solamente dall'insegnante nell'osservazione della condotta quotidiana dell'allievo, del suo mettere in campo «forze vive», ecc.

Per quanto riguarda le opere integrative e sussidiarie, a completamento di quelle promosse dalle scuole, Vidari concordava con quanto rilevato dall'ispettore centrale Alfredo Saraz, cioè che esse erano la manifestazione della concezione di scuola come organismo sociale, espressione della società civile. La loro caratteristica peculiare, che le rendeva particolarmente importanti per il progresso della scuola italiana, risiedeva nel fatto che esse erano organizzate in maniera abbastanza autonoma e libera grazie all'iniziativa di singoli (privati, enti caritativi, cooperative, ecc.) in risposta ai bisogni emersi a livello locale. «Così se la scuola è da considerarsi manifestazione di volontà di vita e di progresso dello Stato – volontà rigidamente espressa in ordinamenti scolastici uniformi – le istituzioni integrative, che completano, svolgono, esaltano ed armonizzano i fini statali della scuola, si devono ritenere manifestazioni del sentimento scolastico spontaneo delle popolazioni»<sup>54</sup>.

Come prefigurato dal ministro Fedele nel discorso di apertura della mostra e poi ripreso da Calò nel discorso di chiusura, la ricchezza dei materiali esposti e l'impegno profuso da tutti i soggetti coinvolti avrebbero meritato di far confluire la mostra in un'opera permanente, ovvero in un Museo didattico nazionale. Tale proposta avrebbe trovato il suo compimento a Firenze nel 1929, quando vennero messi a disposizione alcuni locali in via Laura, grazie all'interessamento della Facoltà di Scienze Politiche e Sociali della Regia Università. Già alla chiusura della mostra nel 1925, Calò auspicava che qualcuno si occupasse di raccogliere «materiale che illustri il passato della scuola italiana, dal Medio-Evo a noi, e quanto di questa Mostra meriti di restare a documento dei metodi, dei progressi, della vita odierna della scuola, quanto, infine, via via ne segni in avvenire sviluppi, conquiste, innovazioni, particolari forme e condizioni in cui si esplichino l'opera sua»<sup>55</sup>. Era nato, così, il progetto di istituire un Museo didattico nazionale, le cui linee portanti sarebbero state: «una raccolta abbastanza ricca, e sempre aggiornata, e tale da

---

<sup>54</sup> A. Saraz, *Le istituzioni integrative della scuola elementare*, in «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», *cit.*, p. 2452. Di Alfredo Saraz si veda anche: *Prima Mostra Didattica Nazionale (Firenze 1925). Impressioni ed ammaestramenti*, Milano s.d.

<sup>55</sup> G. Calò, *Dalla Mostra di Firenze al Museo didattico nazionale*, in «I diritti della scuola», n. 26, a. XXII, 1925, p. 407

render possibili le istruttive comparazioni, di tutto il materiale didattico o d'arredamento che l'industria specializzata o l'ingegnosità dei singoli va offrendo alla vita scolastica», «una raccolta, rigorosamente selezionata, dei prodotti dell'attività scolastica degli alunni» per documentare la messa in pratica di particolari metodologie didattiche o fornire materiale di studio per pedagogisti o psicologi dell'infanzia, «una biblioteca pedagogica, possibilmente completa soprattutto per quanto riguarda la scuola italiana e i metodi d'insegnamento» e «un *Museo retrospettivo*, cioè una raccolta di quanto [...] possa servire all'illustrazione storica della scuola italiana nelle varie regioni»<sup>56</sup>. Altre aree del Museo sarebbero state dedicate alle istituzioni parascolastiche, all'edilizia scolastica, all'igiene e all'educazione fisica, secondo quelle suddivisioni già proposte in occasione della Mostra didattica nazionale. Per facilitare la conservazione del materiale esposto nel 1925, Calò istituì un Consiglio di amministrazione provvisorio del Museo didattico nazionale affidato inizialmente alla guida di Ermenegildo Pistelli (sostituito alla morte da Nicola Vacchelli). Inoltre, dalle colonne della rivista «I diritti della scuola», espressione dell'UNM, estese l'invito a tutti i Comuni e alle scuole che avevano partecipato alla Mostra di mettere a disposizione qualsiasi tipo di documentazione<sup>57</sup>, per incrementare il nucleo originario del materiale già a disposizione. Negli intenti di Calò, il Museo avrebbe rappresentato una vera e propria istituzione nazionale di studio, di ricerca scientifica e di approfondimento bibliografico, sulla falsariga delle esperienze europee, come il museo di Stuttgart (1851), quello di Londra (1857) e quello di Parigi (1879), nati in seguito alle esposizioni universali ospitate dai rispettivi Paesi. Anche l'unico tentativo italiano di costituire un Museo Pedagogico<sup>58</sup>, realizzato dal ministro Bonghi nel 1874, aveva tratto ispirazione dalla grande Esposizione Universale di Vienna, a cui Bonghi era stato inviato dal governo italiano per approfondire la sezione scolastica. Per avvalorare la sua funzione di Centro Studi, Calò prevedeva anche l'organizzazione e la promozione di iniziative quali

---

<sup>56</sup> Cfr. G. Calò, *Per un Museo didattico nazionale*, in «I diritti della scuola», n. 39, a. XXII, 1925, pp. 610-611

<sup>57</sup> Annuari, monografie, relazioni, statistiche, grafici, pubblicazioni pedagogiche e didattiche, arredamento tipo della scuola, nuovi attrezzi didattici, fotografie, disegni, plastici, lavori di alunni, cimeli e documenti di qualsiasi genere (cfr. G. Calò, *Dalla Mostra di Firenze al Museo didattico nazionale*, in «I diritti della scuola», *cit.*, p. 407)

<sup>58</sup> Il Museo Pedagogico ideato da Bonghi aveva trovato collocazione in alcune sale del Collegio Romano e venne diretto da Antonio Labriola; soppresso dal ministro Baccelli, numeroso materiale risultò disperso in alterne vicende. Una parte esigua venne raccolta nell'istituendo Museo didattico annesso alla Scuola Pedagogica presso l'Università "La Sapienza" di Roma, grazie all'interessamento di Luigi Credaro



convegni, seminari e corsi di formazione rivolti ad insegnanti e studiosi; prestiti di libri, riviste e altro materiale agli insegnanti e alle scuole; laboratori per osservazioni ed esperienze didattiche; pubblicazioni di monografie didattiche, di storia della scuola e dei metodi, frutto di lavori di ricerca e di approfondimento sul materiale a disposizione nel Museo. Gli intenti espressi da Calò sarebbero confluiti, successivamente, nel testo del R.D. n. 1948 dell'11 ottobre 1929, con cui il Museo didattico nazionale venne eretto a Ente morale, diretto dallo stesso Calò, che si era occupato anche della pubblicazione di un apposito bollettino informativo, «La Vita Scolastica», con cui cercò, seppure su piccola scala, di diffondere una prospettiva pedagogica alternativa a quella del regime.

#### **7.4 La presa di posizione a favore di Salvemini e lo scontro con il fascismo**

Nei primi anni del Ventennio, Calò era convinto che l'approdo al potere del fascismo rappresentasse un episodio provvisorio per superare la crisi del Paese, considerata da Salvemini come segno di opportunismo<sup>59</sup>. Tale valutazione sarebbe stata successivamente rivista<sup>60</sup>, in seguito all'appoggio dimostrato da Calò nei suoi confronti in occasione del suo arresto per la pubblicazione del giornale antifascista clandestino *Non mollare*. Un appoggio espresso pubblicamente, innanzitutto, con una lettera comparsa sulle pagine della rivista di Piero Gobetti, «La Rivoluzione Liberale», del 29 giugno 1925: «Sebbene la mia assenza da Firenze mi abbia costretto a un ritardo, desidero non manchi il mio nome fra quelli degli studiosi che hanno sentito il dovere di attestare la loro stima a Gaetano Salvemini. Dal quale ho spesso, anche profondamente, e, talvolta, vivacemente dissentito in materia politica, ma del quale ho sempre altamente apprezzato la dirittura morale, il disinteresse, il coraggio delle proprie opinioni, l'amore del proprio Paese, oltre alla forza dell'ingegno e all'importantissima opera di storico, per le quali occupa un posto così cospicuo nella cultura e nella scuola italiana. Né potrò tacere, per la lunga esperienza di collega nella medesima Facoltà universitaria, che mai si è potuto rimproverare a G. S. tentativo alcuno di propaganda settaria o di proselitismo politico attraverso la scuola e l'azione sua di maestro.

---

<sup>59</sup> «[...] Calò, deputato, tipo perfetto di opportunista falso e vile, diceva oggi all'Istituto che lui spera che Mussolini, abbandonati i popolari, si metta coi liberali. Per la grande forza, che i liberali gli porterebbero! Che tutto finisca con le elezioni generali a breve scadenza e a furia di randellate? - pagina di diario del 24 aprile 1923» (cfr. G. Salvemini, *Scritti sul fascismo*, vol. II, Feltrinelli, Milano 1966, p. 193)

<sup>60</sup> Cfr. M. Brambilla, G. Fantoni, *Resistenza liberale a Firenze*, Elidir, Roma 1995, p. 21

Senza venir meno al rispetto della giustizia che segue liberamente il suo corso e degli organi che la servono, è lecito esprimere quel che la coscienza, più che l'amicizia, detta nei riguardi di un collega degno di rispetto e di stima. G. CALÒ»<sup>61</sup>. Calò confermò il suo sostegno anche partecipando alla prima udienza del processo a Salvemini, tenutasi nel tribunale di Firenze il 18 luglio 1925<sup>62</sup>. All'uscita dal tribunale, Giovanni Calò, insieme ad Alessandro Levi e ad altri amici e colleghi di Salvemini, subirono un pestaggio squadrista in Piazza S. Firenze.

L'episodio della stretta di mano di Calò a Salvemini<sup>63</sup> al termine dell'udienza, e le conseguenze di questa sua presa di posizione sono ricostruibili a partire dalla cronaca fatta dalla «Nazione» di Firenze, da «Il Mondo»<sup>64</sup> e del salveminiano «Non Mollare». «Il gruppo formato dagli avvocati Levi, Marchetti, Gonzales e dall'on. Calò, seguito da giornalisti, tra cui Giovanni Ansaldo del «Lavoro», è stato aggredito a pochi passi dal Palazzo di Giustizia. In piazza S. Firenze un fascista ha colpito al viso l'on. Calò, ex sottosegretario per le Belle Arti; questi ha reagito ed è stato soverchiato dal numero dei compagni del fascista sopraggiunti. Un gruppo più numeroso si precipitava intanto sull'on. Gonzales colpendolo alle spalle. Egli si è difeso con grande energia, mentre gli amici cercavano di svincolarlo dalla stretta. A stento, fattosi un po' più largo, gli amici di Salvemini hanno potuto sottrarsi al cerchio che li stringeva sempre più numeroso e sono entrati in una bottega da uccellaio. Un drappello di carabinieri, sopraggiunto quando l'impresa era esaurita, ha sbarrato l'ingresso del negozio. L'assedio è durato sino alle 14,15»<sup>65</sup>. L'aggressione di Piazza S. Firenze non fu isolata; per tutta la

---

<sup>61</sup> Cfr. R. Mc Donald, G. Mazzoni, G. Calò, B. King, T. Okey, *Per Gaetano Salvemini*, in «La Rivoluzione Liberale», 5 luglio 1925

<sup>62</sup> Cfr. *Giovanni Calò*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. XVI, *cit.*, pp. 782-785, voce curata da Luigi Ambrosoli

<sup>63</sup> Il procedimento giudiziario avviato dal Tribunale penale di Firenze nei confronti di Gaetano Salvemini e di Ernesto Rossi era scaturito dalle confessioni del tipografo Renzo Pinzi, a cui era stata affidata la stampa di un numero del bollettino informativo clandestino «Non Mollare». Rossi espatriò in Francia, mentre Salvemini venne arrestato a Roma presso il Ministero dell'Educazione Nazionale, negli uffici dell'Istruzione superiore commerciale, e spedito al carcere di Regina Coeli. Dalle colonne del «Corriere della Sera» vennero elevate critiche nei confronti dell'operato degli inquirenti, che incarcerarono Salvemini senza interrogarlo. «L'arresto è secondo noi illegale e, come tale, deplorabilissimo, indipendentemente dalla qualità del cittadino colpito. Ma anche la qualità ha la sua importanza. Si tratta di un illustre professore di Università, da cui si può politicamente dissentire, ma che con le sue opere e con la sua scuola onora altamente la cultura italiana e che è noto e stimato nella aristocrazia intellettuale dell'opinione pubblica europea» (cfr. *Gli arresti di Firenze*, in «Corriere della Sera», 13 giugno 1925)

<sup>64</sup> Cfr. *Il processo contro il prof. Salvemini rinviato*, in «Il Mondo», 14 luglio 1925

<sup>65</sup> L'episodio raccontato da «Il Mondo» del 14 luglio 1925 è stato ripubblicato in M. Franzinelli (a cura di), *Non Mollare. Con saggi di Gaetano Salvemini, Ernesto Rossi e Piero Calamandrei*, *cit.*, pp. XXIV-XXV

settimana dal 13 al 20 luglio la Toscana fu segnata da una serie di violenze in concomitanza con l'avvio del procedimento giudiziario a carico di Salvemini<sup>66</sup>. Il bollettino dei feriti annoverava non solo le vittime delle violenze della «Disperata» guidata da Onorio Onori in Piazza S. Firenze, ma anche Giovanni Amendola, che a Montecatini subì un pestaggio poi rivelatosi mortale. Il «Non Mollare» del 27 luglio 1925 dedicò attenzione alla vicenda con un intervento intitolato *Bilancio di una settimana*, in cui il «bollettino di guerra» dei feriti e dei danni era preceduto dalla dichiarazione che i fascisti toscani, con le loro opere di persecuzione e di distruzione, stavano in realtà collaborando al rafforzamento del carattere morale dei loro oppositori e costruendo «l'élite che dovrà seppellirli»<sup>67</sup>.

L'aggressione in piazza S. Firenze venne rivendicata dalla Federazione provinciale del PNF e dal direttorio del Fascio di Firenze<sup>68</sup>, come affermato in un comunicato ufficiale pubblicato da «La Nazione» di Firenze. «La Federazione Provinciale Fascista Fiorentina e il Direttorio del Fascio di Firenze premesso che i maggiori esponenti dell'opposizione, dall'on. Gonzales socialista unitario al repubblicano ing. Raffaele Rossetti, al liberale di sinistra ex deputato Calò si sono dati convegno a Firenze per compiere una manifestazione antifascista approfittando del processo Salvemini con quale nulla avevano a vedere, dichiarano che il Fascismo Fiorentino ha esercitato un suo legittimo diritto intervenendo violentemente contro gli esponenti di questa progettata manifestazione e che la presenza durante i conflitti dei membri della Commissione Esecutiva del Fascio di Firenze dice che i dirigenti del Fascismo Fiorentino assumono ogni e completa responsabilità per quanto avvenuto; plaudono al contegno magnifico tenuto dagli squadristi, degno delle tradizioni delle Camicie Nere Fiorentine, ricordano a tutti gli oppositori che il Fascismo Fiorentino che è all'avanguardia del Movimento Nazionale, non sarà mai disposto a tollerare simili “interessate” provocazioni, con la certezza che i Fasci di tutta Italia trarranno da questo episodio esempio per

---

<sup>66</sup> Il processo venne rinviato a nuovo ruolo e Salvemini fu rimesso in libertà perché il delatore, Renzo Pinzi, non aveva potuto testimoniare prima di essere giudicato in veste di accusato del reato di diffusione di stampa clandestina

<sup>67</sup> Cfr. *Bilancio di una settimana*, «Non Mollare. Bollettino di informazioni durante il regime fascista», n. 20, 25 luglio 1925, p. 2, ora riprodotto in M. Franzinelli (a cura di), *Non Mollare. Con saggi di Gaetano Salvemini, Ernesto Rossi e Piero Calamandrei*, cit., p. 146

<sup>68</sup> Cfr. R. Cantagalli, *Storia del fascismo fiorentino, 1919-1925*, Vallecchi, Firenze 1972; M. Palla, *Firenze nel regime fascista (1929-1934)*, Olschki, Firenze 1978

l'avvenire»<sup>69</sup>. Calò venne riconosciuto dai fascisti come ex esponente politico che aveva assunto la causa dell'opposizione, partecipando ad una manifestazione antifascista<sup>70</sup>. La sua condizione in quel frangente storico andava riletta anche all'interno della diatriba fra «ragione e manganello» di cui scriveva Piero Calamandrei, all'epoca docente presso la Regia Università degli Studi di Firenze. L'ateneo fiorentino era, infatti, caratterizzato dalla presenza di una maggioranza di docenti rimasti dalla parte della «ragione»<sup>71</sup>, cioè antifascisti; in particolare, la facoltà di Lettere, a cui apparteneva Calò, era nota ai «manganellatori» della rivista «Battaglie fasciste» come una delle più «asservite all'antifascismo». Ricordava Calamandrei<sup>72</sup> che furono numerosi i docenti di Lettere a reagire alle «legnature» fasciste con l'adozione di metodi legalitari, come ordini del giorno di protesta contro le violenze, o sottoscrizioni di solidarietà a favore dei bastonati, o ancora raccolte di firme, come quelle a favore del direttore del «Popolo» Giuseppe Donati che aveva denunciato il generale De Bono, o a favore del manifesto antifascista di Benedetto Croce, o per Gaetano Salvemini in seguito al suo arresto per il «Non Mollare», o per Luigi Albertini in seguito alla sua cacciata dal «Corriere della Sera». La facoltà di Lettere vedeva, nel contempo, anche la presenza di padre

---

<sup>69</sup> *Un commento fascista*, in «La Nazione», 18 luglio 1925

<sup>70</sup> Sulle posizioni antifasciste di Calò si veda quanto riportato dal Direttore Generale del Ministero dell'Educazione Nazionale in un appunto per il S.E. Ministro, datato 5/07/1932 e avente per oggetto il viaggio del Prof. Calò in America Latina. «Ora, con la lettera che si acclude, S. E. l'On. Starace, Segretario del P.N.F., lamenta che sia andato all'Estero, per un'opera di propaganda, un professore noto per il suo atteggiamento contrastante alle Direttive del Regime, e richiama l'attenzione di questo Ministero, per un qualche eventuale provvedimento, sul fatto che il Prof. Calò ha ommesso di informare sul suo viaggio il Rettore dell'Università di Firenze e di chiedere la autorizzazione a recarsi all'Estero nelle forme prescritte» (in ACS, Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione generale Istruzione Superiore, Personale, III versamento, fascicolo «Giovanni Calò»). La lettera dell'allora segretario del PNF Starace, datata 28 giugno 1932 e destinata al ministro dell'Educazione Nazionale Balbino Giuliano, conteneva i seguenti riferimenti a Calò: «Conosco molto bene tale signore e credo che ben difficilmente si potrebbe trovare elemento meno adatto a simile compito. Per quanto mi risulta, egli è partito senza chiedere il dovuto permesso alle competenti autorità accademiche. Ti segnalo la cosa per quei provvedimenti che riterrai opportuno di prendere nei riguardi di questo noto antifascista, il quale, ben conoscendo le sue colpe, ha creduto opportuno girare la posizione per andare, sia pur brevemente, all'estero» (in ACS, Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione generale Istruzione Superiore, Personale, III versamento, fascicolo «Giovanni Calò»). Una posizione invisa al regime che troverebbe conferma anche nella nomina, voluta da Bottai, di Nazareno Padellaro al posto di Calò come direttore del Museo didattico nazionale di Firenze nel 1938, coadiuvato da Piero Bargellini. Dal passaggio di consegne scaturì una polemica fra Calò e Luigi Benedetto (collaboratore di Padellaro); in particolare, Benedetto fu accusato da Calò di non aver dato conto della sua attività profusa a favore del Museo didattico nazionale, quasi la sua opera fosse stata di «conservazione improduttiva»

<sup>71</sup> Si rimanda, a tal proposito, al discorso *L'alta cultura e la libertà*, pronunciato da Francesco De Sarlo il 30 marzo 1926 in occasione del VI Congresso Nazionale di Filosofia a Milano, che provocò la reazione dei fascisti e la sospensione del consesso

<sup>72</sup> Cfr. P. Calamandrei, *Il manganello, la cultura, la giustizia*, in M. Franzinelli (a cura di), *Non Mollare. Con saggi di Gaetano Salvemini, Ernesto Rossi e Piero Calamandrei*, cit., p. 79

Ermenegildo Pistelli, fascista della prima ora, che giocò un ruolo più complesso di quello del «tipico fascista ortodosso», poiché, mentre dalle colonne del settimanale «Battaglie fasciste»<sup>73</sup> esprimeva il suo avallo alle imprese dello squadristo, in privato cercava «di fare il pompiere, per impedire all'ultimo momento che quelle violenze andassero a cadere sulle teste prese di mira dai generosi bastonatori»<sup>74</sup>. Una posizione sostenuta anche in occasione del processo Salvemini: Pistelli era, infatti, presente nell'aula del tribunale con colleghi antifascisti e con squadristi fiorentini infiltrati e aveva garantito a Calamandrei che i «suoi» non avrebbero fatto nulla. Nei giorni successivi, precisamente il 25 luglio, in occasione del primo anniversario di «Battaglie fasciste», Pistelli ricevette una medaglia per aver rappresentato l'«anima» del foglio. Sul numero di quel giorno, comparve anche un suo articolo sul processo Salvemini<sup>75</sup>, in cui espresse il proprio apprezzamento per la «legnatura di stile» compiuta in Piazza S. Firenze. Pur rimanendo in attesa degli ulteriori sviluppi dei fatti, egli individuava la causa di quell'episodio nella «pusillanimità» di chi, come Calò, si era lasciato aggredire senza reagire e aveva preferito rifugiarsi in un negozio di uccellaio, che affrontare la turba disarmato, come invece aveva fatto lui.

Calò fu successivamente destinatario di altre minacce da parte dei fascisti nell'ottobre 1925, come affermato in una lettera di Marion Cave indirizzata a Salvemini: «La città è calma ora – naturalmente! I momenti più calmi sono quelli che seguono le burrasche. Ho chiesto notizie di Lei al cassiere dell'Università e a Bar.; mi hanno risposto che Ella certamente tornava alla fine del mese! I fascisti l'hanno con Lei, con Limentani e con Calò, e giurano che nessuno dei tre farà più lezione a Firenze [...]»<sup>76</sup>.

## 7.5 La polemica fra Gambaro e Calò su Raffaello Lambruschini

---

<sup>73</sup> «Battaglie Fasciste», con il sottotitolo *Voce del fascismo fiorentino*, era un settimanale nato il 19 luglio 1924, inizialmente senza il patrocinio della Federazione provinciale fascista fiorentina, che giunse il mese successivo. Diretto da Odoardo Cagli, ebbe fra i suoi collaboratori esponenti del gruppo di Tamburini, sostenuto dagli ambienti locali della milizia fascista

<sup>74</sup> Cfr. P. Calamandrei, *Il manganello, la cultura, la giustizia*, in M. Franzinelli (a cura di), *Non Mollare. Con saggi di Gaetano Salvemini, Ernesto Rossi e Piero Calamandrei*, cit., pp. 94-97

<sup>75</sup> Cfr. E. Pistelli, *Il processo Salvemini*, in «Battaglie fasciste», 25 luglio 1925

<sup>76</sup> Cfr. lettera n. 336 di Biancafiore alias Marion Cave a Salvemini, datata Firenze 20 ottobre 1925, in G. Salvemini, *Carteggio*, vol. III, cit., p. 443

La riedizione a cura di Calò dei dialoghi *Della istruzione*<sup>77</sup> di Lambruschini per la «Biblioteca pedagogica» della Sansoni (1923) andava collocata in quel contesto di riscoperta delle principali personalità del Risorgimento italiano, a cui appartenevano vari lavori di Angiolo Gambaro come *Il profilo biografico di Raffaello Lambruschini* (1923), il *Carteggio Lambruschini-Gioberti* e il *Carteggio Lambruschini-Rosmini* (1924), i saggi raccolti da Gentile in *Gino Capponi e la cultura toscana del secolo XIX* (1922), le riedizioni sempre del 1923 del volume di Lambruschini *Della educazione* a cura di Ernesto Codignola (per Vallecchi), di Arturo Linacher (per Bemporad), di Angiolo Gambaro con note di Giovan Battista Gerini (per Paravia). Nell'introduzione ai dialoghi *Della istruzione*, Calò<sup>78</sup> presentò la figura di Raffaello Lambruschini come quella di uno degli spiriti «più completi ed armonici» del Risorgimento italiano, mettendo in luce i suoi rapporti con Cosimo Ridolfi, Gino Capponi e Bettino Ricasoli. «Egli ebbe perspicua l'attitudine a vedere con limpidezza nelle cose della vita sociale e morale, nonché, in sommo grado, la virtù chiarificatrice delle idee, il buon senso elevato a finezza di psicologo, l'equilibrio interiore e il profondo amore del bene e delle classi sociali, che lo fecero quando moderatore, quando collaboratore, e a volte anche sprone, dei maggiori artefici del risorgimento civile, economico e politico della Toscana»<sup>79</sup>. Il fulcro del suo pensiero risiedeva, per Calò, nella fede nella libertà, intesa come libertà di coscienza, libertà religiosa, libertà economica<sup>80</sup>, libertà politica<sup>81</sup>, libertà

<sup>77</sup> R. Lambruschini, *Della istruzione: dialoghi, con la giunta di alcune lezioni dette nell'Istituto di Studi Superiori di Firenze* (nuova edizione con introduzione e note di Giovanni Calò), Sansoni, Firenze 1923, pp. CLXXXI-289

<sup>78</sup> Oltre all'introduzione al volume di R. Lambruschini, *Della istruzione: dialoghi*, negli anni successivi Calò si occupò ancora dell'abate di S. Cerbone, pubblicando i seguenti studi: *Il liceo primogenito di Firenze dopo l'annessione e una lettera inedita di R. Lambruschini*, in «Illustrazione toscana», marzo 1932, poi in G. Calò, *Dall'Umanesimo alla scuola del lavoro. Studi e saggi di storia dell'educazione*, vol. II, cit., pp. 125-138, e, successivamente, in Id., *Pedagogia del Risorgimento*, cit., pp. 299-307; *Maria Edgeworth e Raffaello Lambruschini*, in AA.VV., *Atti del V Convegno storico toscano: relazioni tra Inghilterra e Toscana nel Risorgimento*, Lucca, 26-29 giugno 1952, Tip. Lorenzetti e Natali, Lucca 1953, ripubblicato successivamente in G. Calò, *Pedagogia del Risorgimento*, Sansoni, Firenze 1965, pp. 284-298

<sup>79</sup> R. Ciasca, *Un personaggio del Risorgimento: il Lambruschini*, in «Nuova Rivista Storica», n. 6, a. VIII, novembre-dicembre 1924, p. 637. Si tratta di una recensione benevola alla riedizione dei dialoghi *Della istruzione* curata da Giovanni Calò; tale commento provocò una replica da parte di Angiolo Gambaro sempre sulla rivista di Corrado Barbagallo, a cui Calò rispose innescando una breve diatriba

<sup>80</sup> Il favore accordato da Lambruschini all'introduzione della mezzadria rappresentava, per Calò, l'espressione della maggiore importanza accordata al principio di libertà anche in campo economico, perché egli «spazia più lontano con lo sguardo nella rete intricata dei moventi dell'attività umana e nella realtà dolorosa delle miserie sociali», connettendo libertà economica, sviluppo di una coscienza morale e di un concetto cristiano della vita. Il principio della libertà economica consentiva a Lambruschini di combattere quelle istanze democratiche in cui si trovavano *in nuce* ispirazioni di carattere socialista, raccolte in Toscana attorno alla rivista «Alba»

nell'educazione<sup>82</sup>. Per questo motivo, egli propone un ritratto di Lambruschini secondo tre linee direttive: quella religiosa, quella politico-economica e quella filosofico-pedagogica.

Sul fronte religioso, vennero presentate le riflessioni di Lambruschini sulla natura della coscienza religiosa, del dogma e della Chiesa, per dimostrare come egli giunse ad affermare che le «pratiche di religione» erano solamente un mezzo, mentre il fine era dentro ogni uomo, poiché la religione era un «nuovo modo di sentirsi e d'essere del nostro spirito», quindi tutto rientra nella coscienza religiosa autonoma del soggetto. Dall'aver assodato che la religione non fosse materia di ragione, ma fosse fatta di sentimento, di esperienza interna, Lambruschini veniva avvicinato da Calò al cosiddetto «Cristianesimo sperimentale» e veniva quindi considerato un precursore del modernismo, secondo quanto fatto rilevare dagli studi di Angiolo Gambaro<sup>83</sup>, citati da Calò in diversi punti. «Per la tendenza a rendere immanente il divino o almeno – e forse più esattamente – a risolvere con metodo immanentistico il problema della verità etico-religiosa, Lambruschini [può essere] avvicinato a quella *filosofia dell'azione* e al metodo dell'immanenza che son rappresentati dall'Ollé-Laprune, dal Blondel e dal Laberthonnière»<sup>84</sup>. Per Calò, Lambruschini aveva sì espresso posizioni vicine a quelle formulate in anni successivi da Laberthonnière<sup>85</sup>, ma aveva mostrato punti di contatto anche con il pensiero di Lamennais, rinvenibili nella «aspirazione a far della religione una forza morale diffusiva, rinnovatrice del mondo moderno, promotrice di libertà e

---

<sup>81</sup> Calò riteneva che a partire dall'opera di Lambruschini, di Ricasoli e di Salvagnoli avesse avuto inizio la storia costituzionale della Toscana

<sup>82</sup> Lambruschini promosse asili infantili, scuole normali per la formazione di educatori ed insegnanti, scuole di mutuo insegnamento a favore della rigenerazione morale del popolo

<sup>83</sup> Cfr. A. Gambaro, *Il modernismo*, La Voce, Firenze 1912 (ediz. non venale); Id., *Introduzione* a R. Lambruschini, *Primi scritti religiosi*, ediz. Rivista bibliografica italiana, Firenze 1918. Le considerazioni di Calò tennero conto anche di quanto esposto da Gentile, che suggerì ai modernisti di guardare a Capponi e a Lambruschini per una riforma del cattolicesimo «senza eresie né scismi» (Cfr. G. Gentile, *Gino Capponi e la cultura toscana nel secolo XIX*, [1922], III ediz, Sansoni, Firenze 1942, pp. 29-55)

<sup>84</sup> G. Calò, *Introduzione* a R. Lambruschini, *Della istruzione: dialoghi, cit.*, p. XV

<sup>85</sup> Rispetto a quest'ultimo rilievo, Calò fece notare come Codignola avesse errato nell'accostare Manzoni e Rosmini all'indirizzo del Laberthonnière. «Come presso di noi ai primi albori, in Francia al tramonto del secolo scorso le più potenti voci di riscossa contro dottrine conculcatrici di libertà spirituale nell'educazione che avevano a lungo dominato la coltura si sono alzate dal seno del cattolicesimo, di un cattolicesimo naturalmente interpretato in funzione delle esigenze più profonde della speculazione moderna, di un cattolicesimo immanentistico e pervaso di idealismo postkantiano. Rosmini, Gioberti, Capponi, Manzoni, Lambruschini avviarono il nuovo pensiero filosofico e pedagogico italiano [...]» (cfr. E. Codignola, *La «Teoria dell'educazione» del Laberthonnière*, in E. Codignola, *Educatori moderni*, Vallecchi, Firenze 1926, p. 129). Il saggio di Codignola era stato già pubblicato come *Introduzione* a L. Laberthonnière, *Teoria dell'educazione e saggi minori*, [1901], tr. it., Vallecchi, Firenze 1921, p. 9 e segg.

fonte di progresso per il popolo»<sup>86</sup> e nella valorizzazione della «voce della coscienza universale». Il valore «relativo e quasi soltanto strumentale» del dogma e il modo di concepire le sue verità avvicinavano Lambruschini a Gioberti, anche se, riprendendo Anzilotti<sup>87</sup>, Calò ricordava che Lambruschini era tanto anti-razionalista e anti-intellettualista, quanto Gioberti era filosofo e razionalista. Un altro merito di Lambruschini veniva individuato da Calò nell'aver risolto con equilibrio la questione della conciliazione fra autorità e libertà, senza ridurre a questo solo nodo critico la peculiarità del pensiero religioso, filosofico e pedagogico dell'abate di S. Cerbone, secondo quanto sostenuto da Ernesto Codignola<sup>88</sup>.

L'essenza del pensiero pedagogico di Lambruschini andava ricollegata alla sua attenzione ai problemi inerenti il lavoro agricolo, che ebbe modo di esperire a fianco dei contadini negli anni trascorsi nella sua tenuta toscana. La sua esperienza di educatore<sup>89</sup> e era, per Calò, inscindibile dalla sua esperienza di agricoltore. «Il Lambruschini, come molti grandi educatori, come Pestalozzi, come Padre Girard, come tanti nostri, da San Filippo Neri all'Aporti, trovò nell'amore degli uomini, nell'amore degli umili, il primo impulso e alla pratica e alla dottrina dell'educazione. In questo come nel resto, da educatore come da economista, da agricoltore, da uomo politico, da sacerdote, volle sollevare e redimere, beneficiare ed amare. Questo l'elemento comune, pur traverso le divergenze politiche e religiose, a lui e al Mazzini, che del resto nel Mayer, un mazziniano temperato, dovevano certo avere un intermediario prezioso per conoscersi e apprezzarsi anche da lontano»<sup>90</sup>.

---

<sup>86</sup> G. Calò, *Introduzione* a R. Lambruschini, *Della istruzione: dialoghi, cit.*, p. XVI

<sup>87</sup> A. Anzilotti, *Gioberti*, Vallecchi, Firenze 1922, p. 433. Per approfondimenti sul pensiero religioso di Gioberti, Calò rimandava anche a: G. Saitta, *Il pensiero di Vincenzo Gioberti*, Principato, Messina 1917; G. Gentile, *I profeti del Risorgimento italiano*, Vallecchi, Firenze 1923

<sup>88</sup> «L'originalità del Lambruschini difatti più che nell'affermazione dell'autonomia della coscienza religiosa è nel modo concreto e organico di concepire questa autonomia, includente e risolvete in sé l'eteronomia» (cfr. E. Codignola, *Appendice* a P. Monroe, *Breve corso di storia dell'educazione*, vol. II, Vallecchi, Firenze 1922; Id., *Prefazione* a R. Lambruschini, *Dell'educazione*, Vallecchi, Firenze 1923, pubblicato successivamente con il titolo *Il concetto di educazione nel Lambruschini*, in E. Codignola, *Educatori moderni, cit.*, pp. 119-126)

<sup>89</sup> «I *Dialoghi sull'istruzione*, soprattutto, che ora riappaiono alla luce, se, a giudizio del Calò, non rappresentano una soluzione rigorosa, (dal punto di vista filosofico e psicologico), del problema pedagogico, pure sono un contributo importantissimo alla scienza e all'arte dell'insegnamento, e non possono essere trascurati da chi voglia rendersi conto del pensiero e dell'importanza, storica e attuale, dell'opera del grande educatore» (cfr. R. Ciasca, *Un personaggio del Risorgimento: il Lambruschini*, in «Nuova Rivista Storica», *cit.*, p. 640)

<sup>90</sup> G. Calò, *Introduzione* a R. Lambruschini, *Della istruzione: dialoghi, cit.*, p. LXXXV



Calò si soffermò, in particolar modo, sull'impegno di Lambruschini a favore della preparazione intellettuale e morale del popolo, rileggendolo in una prospettiva di «carità preventiva», secondo un'espressione utilizzata da Ernesto Naville. In tale ambito rientrava, per esempio, il suo impegno per l'educazione popolare intesa come educazione professionale, agraria e industriale, secondo una concezione che collocava Lambruschini e altri innovatori del Risorgimento toscano in continuità con il fermento culturale e politico che stava interessando in quel periodo anche le terre del Piemonte e della Lombardia. «Movimento filantropico, movimento economico, movimento nazionale s'incontrano nelle medesime necessità e nei medesimi fini. Di qui quel fervore di opere, di discussioni, d'istituzioni, non sempre durevoli, ma quasi sempre feconde, che caratterizza la vita italiana dei primi decenni del secolo XIX [...] anche la fortuna delle scuole di mutuo insegnamento muove in sostanza, principalmente in Italia, da un proposito e da una speranza di facile diffusione dell'insegnamento e di larga rigenerazione morale del popolo»<sup>91</sup>. Onde evitare di dare al popolo un'istruzione «mal intesa o incompleta», Lambruschini aveva affermato la necessità di accompagnare sempre l'apprendimento del leggere, dello scrivere e del far di conto con l'educazione morale e l'educazione «industriale», collocandosi nello stesso filone percorso dai filantropisti, da Pestalozzi e da alcuni suoi collaboratori, dagli esponenti dell'«Antologia»<sup>92</sup> come Mayer e Del Rosso. Si tratta di una precisazione che consentiva a Calò di rilevare in Lambruschini una certa influenza della pedagogia svizzera, a partire dai presupposti teoretici di fondo, prima ancora di prendere in considerazione i metodi di insegnamento. A Lambruschini venne attribuito l'epiteto di «Girard italiano», perché, al pari dell'educatore di Friburgo, aveva avuto il merito di esercitare la ragione mediante la parola e di fare della scuola una vera educatrice, che accoglieva fanciulli provenienti da diverse classi sociali e li istruiva in una condizione di totale uguaglianza, secondo il sistema del mutuo insegnamento, senza il timore di far

---

<sup>91</sup> *Ivi*, p. XC

<sup>92</sup> «Già nell'Antologia del 1822 il Capponi e il Ridolfi si erano occupati dell'istituto del Felleberg a Hofwill, dove alcuni principi dell'educazione pestalozziana erano applicati, con uno spirito ben altrimenti realistico, a una preparazione pratica, professionale e sociale, del futuro lavoratore. Lì a Hoffwill, accanto alla scuola per i poveri, era la scuola degli agricoltori [...] Da quegli esempi, che anche il Cavour, il 1833, andava a studiare di persona, se pur non da quelli soltanto, sono largamente promossi i primi tentativi toscani, e quello del Marchese Luigi Tempi, fondatore d'una scuola di geometria, di meccanica e di dinamica per operai, e, più tardi, la scuola del conte Guicciardini a Candeli, quella di S. Niccolò in Firenze del marchese C. Torrigiani, e la scuola festiva di Figline e anche l'Istituto agrario di Meleto; da essi la stessa iniziativa del *Giornale agrario*» (cfr. G. Calò, *Introduzione* a R. Lambruschini, *Della istruzione: dialoghi*, cit., p. LXXXIX)

venire meno il rispetto degli ordini gerarchici. Lambruschini e Girard erano accomunati anche dal medesimo atteggiamento in materia religiosa, caratterizzato dal «disdegno della religione formale», da un «programma di riduzione del culto esterno all'indispensabile», dalla «lotta contro il pregiudizio che vuol parere cristianesimo», dalla «ricerca d'una religione interiore, semplice e pura, ferma nelle credenze fondamentali»<sup>93</sup> e dall'atteggiamento nei confronti dei protestanti. Rispetto al discorso sul mutuo insegnamento, va rilevata la seguente considerazione di Calò, che era indice del tipo di prospettiva pedagogica entro cui rilesse la figura di Lambruschini. «Appunto perché il L. vide sempre nel temperamento d'autorità e di libertà il segreto d'ogni vita morale e d'ogni attività spirituale feconda, sia educativa, sia politica sia religiosa, egli non poteva essere entusiasta del metodo reciproco puro. Qui – come potrà rilevarsi poi in certi sistemi disciplinari d'impronta americana, che si chiamano del *selfgovernment* o della *scuola-città*, e che potremmo definire come schiettamente democratici – egli notava una facile corruzione, nociva alla normalità e alla spiritualità del fatto educativo»<sup>94</sup>. Per questo motivo, la sua attenzione agli aspetti morali l'aveva condotto all'adozione di un metodo misto, che tenesse conto sia delle critiche di meccanicismo fatte alle iniziative di Bell e di Lancaster, sia dell'assolutizzazione del metodo di Pestalozzi.

Un altro aspetto su cui si concentrò Calò era l'impegno di Lambruschini a favore della diffusione degli asili apertiani, spinto dalla volontà di promuovere l'istruzione del popolo, a partire da istituzioni filantropiche-educative e da riforme scolastiche che avevano la loro origine nella «rinnovata anima religiosa dell'umanità». Per favorire tale cambiamento, era essenziale far fronte al problema della preparazione degli insegnanti in scuole normali, ove la metodica rappresentava uno degli aspetti essenziali.

«Fu il cumulo dei problemi pratici che si andarono così imponendo alla sua attenzione, fu il maturarsi del suo pensiero, sempre più convinto essere ogni riforma religiosa e ogni miglioramento sociale intimamente connessi con un rinnovamento educativo, che portarono il Lambruschini all'azione»<sup>95</sup>. Un'azione che si esplicò su un triplice piano (filantropico, patriottico ed evangelico) con l'istituto di S. Cerbone dal 1830 e con la

---

<sup>93</sup> G. Calò, *Introduzione* a R. Lambruschini, *Della istruzione: dialoghi, cit.*, p. XCIV

<sup>94</sup> *Ivi*, p. CI

<sup>95</sup> *Ivi*, p. CV

rivista «Guida dell'educatore» dal 1836. Un'azione «liberatrice»<sup>96</sup>, nel senso che Lambruschini, come Pestalozzi e Girard, era stato un «liberatore di uomini» e un «preparatore di società nuove». Nell'affermazione: «io per me non conosco altra scuola della virtù, che il far esercitare atti virtuosi, e non conosco altra scuola di ben ragionare che il far sempre ragionare bene», Calò aveva intravisto il punto di convergenza fra Lambruschini e Port-Royal. «Gli insegnamenti di Porto-Reale – alla cui pedagogia, del resto, s'avvicinano tanti tratti caratteristici del Lambruschini educatore – s'incontrano in questo punto perfettamente con quelli di Pestalozzi e del Padre Girard. Né potrebbe, quest'opera di liberazione intellettuale, scompagnarsi da quel principio di rispetto alla libertà e alla dignità del fanciullo che domina l'educazione del Lambruschini»<sup>97</sup>.

Se questi furono alcuni dei temi affrontati da Calò nella sua introduzione al volume di Lambruschini, essi diedero spunto ad Angiolo Gambaro<sup>98</sup>, uno fra i massimi conoscitori del pensiero dell'abate di S. Cerbone, di mettere in evidenza i limiti della preparazione scientifica di Calò<sup>99</sup>. Secondo Gambaro, al pedagogista pugliese sarebbero sfuggiti alcuni particolari di «non poco conto» (definiti «quisquilie»<sup>100</sup>) sulla biografia di Lambruschini e sui suoi rapporti con personalità del mondo culturale dell'epoca. L'occasione per innescare la polemica fu offerta dalla recensione positiva che Raffaele

<sup>96</sup> In campo religioso, tale azione «liberatrice» si manifestò come liberazione dello spirito «dalla schiavitù della consuetudine che appesantisce e mortifica» e dall'«ossequio eccessivo delle forme che rendono opaca la fede e ne disperdono all'esterno o ne cristallizzano definitivamente l'energia creatrice». A proposito di queste istanze, Calò faceva riferimento al metodo che Förster aveva definito come applicazione dell'induzione all'educazione etico-religiosa (cfr. G. Calò, *Introduzione* a R. Lambruschini, *Della istruzione: dialoghi*, cit., p. CXXXIII)

<sup>97</sup> G. Calò, *Introduzione* a R. Lambruschini, *Della istruzione: dialoghi*, cit., p. CXXX

<sup>98</sup> Angiolo Gambaro (1883-1967) fu sacerdote e storico della pedagogia e delle dottrine religiose; laureatosi nel 1911 con Tarozzi a Bologna con una tesi sul modernismo, frequentò nell'A.A. 1911-1912 un corso di perfezionamento in filosofia presso il Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze, sotto la guida di Francesco De Sarlo. Grazie all'incontro con Pietro Stromboli, studioso di Raffaello Lambruschini e possessore di vari inediti, venne introdotto alla ricerca storica su vari esponenti del Risorgimento italiano, come Aperti, Capponi, Gioberti, Lamennais e Rosmini. Conseguita la libera docenza in Pedagogia nel 1929, Gambaro fu successore di Giovanni Vidari sulla cattedra di Pedagogia presso il Magistero della Regia Università di Torino. La sua storiografia pedagogica si pose in una posizione «alternativa» a quella di ispirazione gentiliana (cfr. *Gambaro Angiolo*, in *Enciclopedia Pedagogica*, vol. III, cit., pp. 5263-5264, voce curata da Sante Bucci)

<sup>99</sup> Cfr. A. Gambaro, *A proposito di una recensione e di un nuovo studio sul Lambruschini*, in «Nuova Rivista Storica», n. 1, a. IX, gennaio-febbraio 1925, pp. 149-152

<sup>100</sup> Eccone un esempio: «a p. CIX [Calò] informa avere scritto il L. che la lettura del libro *l'Éducation des mères de famille* di Aimé Martin “fu la spinta decisiva all'impresa” di pubblicare la *Guida*. Ma donde mai ha tolto la peregrina notizia? Poiché dalla lettera del L. al Vieusseux dell'11 giugno 1834 (edita in parte dalla Tonini a p. 2 del *Saggio d'una storia della Guida dell'Educatore*), alla quale evidentemente si riferisce, non si può cavare per nulla quel ragguaglio, che la Tonini s'era limitata prudentemente a dare come congettura, mentre il Calò, in virtù di non so quale chiaroveggenza, ce lo propina in forma categorica assoluta» (cfr. A. Gambaro, *A proposito di una recensione e di un nuovo studio sul Lambruschini*, in «Nuova Rivista Storica», cit., p. 151)

Ciasca<sup>101</sup> fece del lavoro di Calò, comparsa sulle pagine della «Nuova Rivista Storica» di Corrado Barbagallo. Ciasca definì l'opera di Calò un «ampio studio che porta un contributo notevolissimo alla migliore intelligenza»<sup>102</sup> delle principali idee espresse da Lambruschini e della sua attività pratica, soprattutto in campo educativo.

Gambaro pubblicò sulle pagine della stessa rivista una nota, in cui spiegava che l'introduzione curata da Calò era una compilazione adatta agli «orecchianti di storia e di pedagogia», poiché non apportava alcuna novità ai risultati ottenuti dalle ricerche effettuate fino ad allora. Del resto, egli stesso aveva potuto notare la presenza nello scritto di Calò di argomentazioni e passi tratti dai suoi testi, rielaborati solamente «con qualche parola in più», a cui si aggiungevano i medesimi richiami bibliografici<sup>103</sup>. Calò rispose a questa critica precisando di aver inserito anche spunti tratti dalla produzione di Lambruschini, e anche da alcuni testi antecedenti al 1918 non citati da Gambaro nella sua introduzione ai *Primi scritti religiosi*<sup>104</sup>.

Per quanto riguarda la metodologia utilizzata, Gambaro sosteneva che «tutta la vasta materia non vi è fusa organicamente»<sup>105</sup>, «manca quella visione sintetica che padroneggia la realtà storica e che la tratteggia e la sistema in un blocco bene squadrato»<sup>106</sup>, tale per cui non emergeva in maniera esaustiva «il concetto fondamentale onde del L. si spiega la religione, l'economia, e la politica»<sup>107</sup>. Del resto, anche i capitoli dedicati alle questioni dell'economia e della lingua, poco frequentate, si limitavano a

---

<sup>101</sup> La diatriba si consumò con i seguenti interventi: R. Ciasca, *Un personaggio del Risorgimento: il Lambruschini*, in «Nuova Rivista Storica», cit., pp. 636-640; A. Gambaro, *A proposito di una recensione e di un nuovo studio sul Lambruschini*, in «Nuova Rivista Storica», cit., pp. 149-156; G. Calò, *Lambruschini, Gambaro e il sottoscritto*, in «Nuova Rivista Storica», n. 4, luglio-agosto 1925, pp. 384-402; A. Gambaro, *Ancora intorno al Lambruschini*, in «Nuova Rivista Storica», n. 1, a. X, gennaio-febbraio 1926, pp. 108-112; G. Calò, *Ancora intorno al Lambruschini. Seconda e ultima risposta a Monsignor Gambaro*, in «Nuova Rivista Storica», nn. 2-3, a. X, marzo-giugno 1926, pp. 247-250. I due articoli di Calò in risposta a Gambaro vennero ripubblicati, successivamente, con il titolo *Lambruschini, Gambaro e il sottoscritto*, in G. Calò, *Dottrine e opere nella storia dell'educazione. Profeti, critici, costruttori, maestri*, Carabba, Lanciano 1932, pp. 509-544

<sup>102</sup> R. Ciasca, *Un personaggio del Risorgimento: il Lambruschini*, in «Nuova Rivista Storica», cit., p. 637

<sup>103</sup> L'accusa di Gambaro venne liquidata da Calò come «impudente menzogna», corroborata dal fatto che Gambaro non aveva riferito quali fossero i passi dell'introduzione monografica di Calò che avevano ripreso le sue opere (cfr. G. Calò, *Lambruschini, Gambaro e il sottoscritto*, in «Nuova Rivista Storica», cit., p. 391)

<sup>104</sup> Per Mario Casotti, la bibliografia su Lambruschini «[...] che trovasi nella citata opera del Calò ci è parsa, salvo qualche lievissima inesattezza, sufficiente» (cfr. M. Casotti, *La pedagogia di Raffaello Lambruschini*, Vita & Pensiero, Milano 1929, p. X)

<sup>105</sup> A. Gambaro, *A proposito di una recensione e di un nuovo studio sul Lambruschini*, in «Nuova Rivista Storica», cit., p. 152

<sup>106</sup> *Ibidem*

<sup>107</sup> *Ibidem*

sintetizzare quanto era già noto a chi, come lui, aveva praticato indagini archivistiche<sup>108</sup> sulle fonti originarie, cosa che Calò non aveva effettuato. Egli, infatti, ammise di aver preparato il suo studio su Lambruschini in due anni, attraverso una ricerca di carattere esclusivamente bibliografico, che aveva previsto la consultazione di tutte le opere dell'autore, dei suoi discorsi, degli articoli pubblicati in Atti di Accademie, riviste e giornali, della letteratura prodotta sul suo conto, sugli amici e collaboratori, degli epistolari di Ricasoli, di Capponi, e di Capponi-Tommaseo. Decise di non lavorare su materiale inedito, perché questo avrebbe richiesto tempi più lunghi e avrebbe esulato dalle caratteristiche di un'«illustrazione sufficientemente larga» posta ad introduzione della riedizione di un'opera come i dialoghi *Dell'istruzione*. A suo favore, Calò citava il giudizio di Guido Mazzoni, che aveva definito la sua *Introduzione* «il miglior lavoro d'insieme che s'abbia sul Lambruschini»<sup>109</sup>. Il cuore della critica di Gambaro a Calò risiedeva, altresì, nella prospettiva entro la quale erano stati delineati i rapporti fra Lambruschini e Lamennais ed era stato discusso il presunto giansenismo dell'abate di San Cerbone. Tale questione è stata ripresa anche in anni più recenti, come si può rilevare dagli atti del convegno dedicato a Lambruschini, tenutosi a Figline Valdarno nel 2005<sup>110</sup>.

Per Gambaro, Calò non aveva tenuto conto di quanto da lui illustrato nella sua introduzione ai *Primi scritti religiosi*, riguardo alla negazione dell'origine lamennaisiana del liberalismo religioso di Lambruschini. In una successiva replica del 1926, Gambaro ribadì che dal punto di vista cronologico le idee nuove sulla religione elaborate da Lambruschini nell'opera *Istruzione religiosa a una monaca* (1816) precedevano la propaganda filo-liberale di Lamennais, quindi non era possibile avallare quanto scritto da Calò a proposito di presunti «contatti» fra Lambruschini e Lamennais sul fronte della «comune coscienza dell'umanità credente», della «voce della coscienza universale che è la voce di Dio», del «senso comune considerato quasi depositario non

---

<sup>108</sup> In particolare, Gambaro fece notare che solamente dalle indagini archivistiche si era riusciti a cogliere gli errori contenuti nelle biografie di Lambruschini prodotte da Linacher, Vannini e Gerini, e le inesattezze delle notizie fornite da Tabarrini (cfr. A. Gambaro, *A proposito di una recensione e di un nuovo studio sul Lambruschini*, in «Nuova Rivista Storica», *cit.*, p. 153)

<sup>109</sup> Cfr. G. Calò, *Lambruschini, Gambaro e il sottoscritto*, in «Nuova Rivista Storica», *cit.*, p. 392). Altri giudizi favorevoli a Calò erano quelli di Giuseppe Tarozzi nell'*Almanacco della scuola* del 1926, pubblicato presso la tipografia de «I diritti della scuola», Roma 1926, pp. 301 e segg. e da Giovanni Vidari, *L'educazione in Italia dall'Umanesimo al Risorgimento*, Optima, Roma 1930, p. 324

<sup>110</sup> Cfr. F. Cambi (a cura di), *Raffaello Lambruschini. Pedagogista della libertà*, Firenzelibri S.r.l., Firenze 2006; nello specifico, si rimanda ai contributi di: A. Nesti, *Raffaello Lambruschini, la questione religiosa* (pp. 99-106) e di F. Sani, *Lambruschini e il filogiansenismo toscano* (pp. 125-132)

fallibile delle fondamentali verità religiose»<sup>111</sup>. Mentre per Lamennais il senso comune rappresentava l'unico criterio di verità e di certezza ed era presente nella tradizione di cui erano depositari ed interpreti la Chiesa e il Papa, per Lambruschini il senso comune era un mezzo di controllo e di limitazione per la teologia e per l'autorità gerarchica, una sorta di «pietra di paragone di sistemi filosofici», così come delineato anche dal Fénelon. Si trattava di una differenza che Calò non intendeva accogliere, poiché a suo dire non poteva essere negata la presenza di contatti fra Lambruschini e Lamennais, come attestato dal fatto che entrambi «partono da un'esigenza fondamentale, quella di sottrarre la verità, e soprattutto la verità religiosa, alla *ragione* e quindi alla filosofia, elaboratrice di sistemi contrastanti e perciò stesso fomentatrice del dubbio che è l'inevitabile e tristo appannaggio del libero esame»<sup>112</sup>. Per Calò l'unico punto di divergenza fra i due studiosi era, infatti, rinvenibile nell'identificazione del criterio della verità e della certezza: per Lambruschini la legge rivelata dalla coscienza era insufficiente senza la rivelazione, e sottolineava l'importanza di una coscienza umana universale, che rendesse possibile la condivisione di verità essenziali alla vita dello spirito, ovvero consentisse alla ragione individuale di rendersi conto della verità attestata dalla ragione universale<sup>113</sup>.

Altre incongruenze nel lavoro di Calò vennero individuate da Gambaro nell'affermazione della presenza nel programma religioso Lambruschini di «tracce evidenti di quel giansenismo fatto prevalentemente di liberalismo, di antitemporalismo e di antivaticanesimo, di aspirazioni purificatrici della Chiesa e democratizzatrici della gerarchia»<sup>114</sup>. A tal proposito, Gambaro precisava come non fosse corretto sostenere che in Lambruschini erano rinvenibili, nel modo più chiaro possibile, i semi gettati dal

---

<sup>111</sup> Cfr. G. Calò, *Introduzione* a R. Lambruschini, *Della istruzione: dialoghi, con la giunta di alcune lezioni dette nell'Istituto di Studi Superiori di Firenze*, cit., p. XVI. L'interpretazione del senso comune in Lambruschini e Lamennais era stata tratta, secondo Gambaro, da un articolo di Antonio Panella, *Il pensiero religioso del Lambruschini*, in «Marzocco», n. 48, a. XXIII, 1° dicembre 1918, pp. 3-4

<sup>112</sup> G. Calò, *Lambruschini, Gambaro e il sottoscritto*, in «Nuova Rivista Storica», cit., p. 397

<sup>113</sup> «Il Lamennais e il L. ammettono così il principio individuale come quello *universale, sociale*. Senonché, il primo di tali principi non ha in ambedue i pensatori lo stesso valore; e dove il Lamennais lo subordina senz'altro al consenso degli uomini, all'autorità, alla fede nella verità tradizionale, il L. fa (non, del resto, con piena chiarezza) della *coscienza* l'interprete e, in certo senso, il giudice ultimo delle verità consentite dalla generalità degli uomini, pur colla fede, peraltro, che tali verità son sempre di tale natura da trovar eco in ogni coscienza, sicché in fondo anche per lui la testimonianza del senso comune è per la coscienza almeno un sintomo prezioso ad evitare le suggestioni e gli arbitri della ragione individuale» (Cfr. G. Calò, *Lambruschini, Gambaro e il sottoscritto*, in «Nuova Rivista Storica», cit., p. 398)

<sup>114</sup> Cfr. G. Calò, *Introduzione* a R. Lambruschini, *Della istruzione: dialoghi, con la giunta di alcune lezioni dette nell'Istituto di Studi Superiori di Firenze*, cit., p. XXX

giansenismo nel Risorgimento italiano, di cui aveva scritto Niccolò Rodolico<sup>115</sup>. Quest'ultimo era considerato da Gambaro una fonte inattendibile, perché aveva ravvisato indizi di giansenismo dappertutto. Inoltre, «pretendere, come aveva fatto Calò, di scorgere in Lambruschini una presenza giansenistica» significava aver interpretato l'autore a partire da uno «sguardo superficiale», che non teneva conto, per esempio, di quanto affermato dal solitario di San Cerbone negli scritti editi ed inediti e nelle lettere personali inviate ad alcuni suoi confidenti. Gambaro citava a favore della sua posizione<sup>116</sup> il debito intellettuale di Lambruschini nei confronti di alcuni pensatori svizzeri (Pictet, Decandolle, Sismondi e Naville), lo studio delle opere di Vinet e di Cellierier, l'ammirazione per il libro *De la Religion* di Constant, la lettura del giornale e degli opuscoli santsimoniani, la sua amicizia con esponenti del protestantesimo liberale. Il primo contatto con il giansenismo Lambruschini l'ebbe nel corso della sua preparazione al sacerdozio e nel periodo di provicariato nella diocesi di Orvieto, «[...] per sentirne una stretta ripugnanza, che non gli si cancellò mai dall'animo, e concepire in contrasto ad esso quelle che furono le sue care idee sulle relazioni tra Chiesa e Stato e sui doveri del sacerdozio di fronte ai partiti e alle grandi questioni politiche»<sup>117</sup>. Gambaro ricordava anche la crisi intellettuale che Lambruschini soffrì durante il confino in Corsica negli anni fra il 1813 e il 1814, dovuta non al giansenismo, ma alla scoperta di una prospettiva di tipo naturalistico, grazie alla lettura di alcune opere del botanico De Candolle. Da lì, l'abate di San Cerbone avrebbe iniziato ad ispirare il suo pensiero a un orientamento definibile come positivismo spiritualistico.

Dalla replica di Calò alle osservazioni di Gambaro emergeva l'«indignazione» per una critica «unilaterale», che riguardava solamente temi afferenti alla figura di Lambruschini come pensatore e riformatore religioso, così come al suo primo periodo di formazione spirituale, corrispondenti alle questioni maggiormente approfondite da Gambaro<sup>118</sup>. A suo dire non era stato dato abbastanza risalto all'esposizione del suo pensiero pedagogico, che rappresentava il fulcro del suo nell'*Introduzione* ai dialoghi *Dell'istruzione*. Per chiudere la partita a suo favore, Gambaro replicò facendogli notare

---

<sup>115</sup> Cfr. N. Rodolico, *Gli amici e i tempi di Scipione dei Ricci: saggio sul giansenismo italiano*, Le Monnier, Firenze 1920

<sup>116</sup> A. Gambaro, *A proposito di una recensione e di un nuovo studio sul Lambruschini*, in «Nuova Rivista Storica», cit., pp. 155-156

<sup>117</sup> *Ivi*, p. 156

<sup>118</sup> Cfr. G. Calò, *Lambruschini, Gambaro e il sottoscritto*, in «Nuova Rivista Storica», cit., p. 393

che il problema più grande stava nei limiti del suo metodo di ricerca, conosciuto anche dalle «pietre di Firenze», basato sull'«abitudine di errare alla superficie delle cose e di trattare i problemi come giuochi di bussolotti»<sup>119</sup>, rispetto ai quali non avrebbe tenuto nessuna pedagogia. Di fronte alla concezione che Calò aveva del suo stesso valore era ammissibile, per Gambaro, solamente l'atteggiamento del «numen adora».

## 7.6 Le celebrazioni di Froebel, Aporti e Pestalozzi: le interpretazioni di Calò e le polemiche «antigesuitiche»

Il 1927 rappresentò per la pedagogia italiana un anno di festeggiamenti, per via della concomitanza di tre centenari: cento anni dalla fondazione<sup>120</sup> del primo asilo da parte dell'abate Ferrante Aporti<sup>121</sup>, cento anni dalla morte di Giovanni Enrico Pestalozzi e cento anni dalla pubblicazione de *L'Educazione dell'uomo* di Federico Froebel. In occasione di quei festeggiamenti, Calò pubblicò alcuni suoi contributi in loro onore sulle pagine della «Rivista d'Italia» e su quelle della «Rivista Pedagogica». L'intento celebrativo di tali interventi si coniugò con la volontà di proporre una rilettura di Aporti,

---

<sup>119</sup> Cfr. G. Gambaro, *Ancora intorno al Lambruschini*, in «Nuova Rivista Storica», cit., p. 108

<sup>120</sup> In occasione del centenario della fondazione del primo asilo aportiano, l'allora ministro della Pubblica Istruzione Pietro Fedele emanò una circolare ministeriale per esortare la commemorazione dell'opera dell'abate Aporti e celebrare la sua valenza educativa nel sistema scolastico italiano

<sup>121</sup> Sulla disputa attorno alla data di fondazione del primo asilo aportiano, si veda quanto scritto da Calò in una lettera a Merendi, direttore della rivista «La Voce delle Maestre d'Asilo», pubblicata nel numero del 3 giugno 1928, in risposta ai rilievi fatti nei suoi confronti nell'articolo *Date a posto*, comparso sul fascicolo del 4 marzo 1928, in cui venne accusato di aver diffuso riferimenti cronologici errati nel suo articolo *Ferrante Aporti e gli asili infantili* (in «Rivista d'Italia», n. 9, a. XXX, 15 settembre 1927, pp. 63-93). La data esatta della fondazione del primo asilo infantile (per famiglie agiate) ad opera di Ferrante Aporti era quella del 15 novembre 1927, come riportato da Aporti nella seconda edizione del *Manuale di educazione ed ammaestramento per le scuole infantili*, uscita presso la Tipografia della Svizzera Italiana, Lugano 1846, p. 11, nota. Lo stesso riferimento bibliografico venne utilizzato come fonte anche della data del 3 agosto 1829, a cui risaliva l'approvazione del Governo austriaco per istituire una scuola infantile gratuita, vissuta da Aporti come spinta a istituire più tardi l'asilo di carità. Per ulteriori approfondimenti, Calò rimandava a L. Vigna, *Don Ferrante Aporti sacerdote e professore*, Commemorazione, Unione Tip. Cremonese, Cremona 1928. La contraddizione esistente fra la data riportata nella prima edizione del *Manuale di educazione* (presente anche in una lettera di Aporti a Wertheimer del 29 gennaio 1830) e quella ripresa nella nota della seconda edizione del *Manuale* venne spiegata da Calò facendo riferimento al fatto che Aporti aveva presente l'iniziale attribuzione dell'opera al suo collaboratore don Alessandro Gallina, considerato da molti il vero iniziatore dell'asilo infantile. In seguito alla rettifica ufficiale dello stesso Gallina in una lettera del maggio 1829, i progressi compiuti dall'istituzione e una considerazione «spassionata» delle vicende dei primi anni dell'asilo avevano condotto Aporti a non «sottilizzare» sulla paternità dell'opera e a precisare la data di nascita effettiva, coincidente con il primo tentativo del novembre 1827. «Il mio è un modo di risolvere la contraddizione esistente nelle fonti, ambedue autentiche [...] ma non si ha diritto di far passare per confusionario o per ciabattone senza scrupoli chi professa amore coscienzioso del vero e onesta diligenza nel ricercarlo». (cfr. G. Calò, *Sulla data del primo asilo aportiano. Lettera al direttore della rivista «La Voce delle maestre d'asilo»*, in «La Voce delle maestre d'asilo», 3 giugno 1928, poi in G. Calò, *Dottrine e opere nella storia dell'educazione*, cit., pp. 553-555, qui citato)



Pestalozzi e Froebel quali antesignani delle innovazioni portate a sistema dalla «rivoluzione copernicana» dell'attivismo pedagogico.

Il primo contributo in ordine di apparizione fu quello dedicato a Federico Froebel, pubblicato sulla «Rivista d'Italia»<sup>122</sup> del febbraio 1927. Calò presentò un ritratto del pedagogista tedesco, in cui venivano esaltate le sue caratteristiche peculiari in un periodo storico di rinnovamento della pedagogia, sotto l'influsso di esponenti come Pestalozzi, Herbart, Wolke e altri. Veniva ricordato, innanzitutto, come *L'educazione dell'uomo* fosse nata dall'esperienza quasi decennale che Froebel visse presso l'Istituto di educazione nazionale tedesca a Keilhau, ove sperimentò «l'amore per l'uomo, per la cultura e la manifestazione dell'umano, dell'umanità, nell'uomo». Egli fu messo nelle condizioni di promuovere un'educazione finalizzata a corrispondere al «carattere tedesco», «facendo di ciascun individuo un riflesso e un organo di vita del suo popolo». Di particolare rilevanza erano, secondo Calò, gli influssi provenienti dall'approfondimento dell'opera di Rousseau, Fichte e Pestalozzi. L'originalità della sintesi froebeliana risiedeva nell'esaltazione dell'attività spontanea<sup>123</sup>, in quanto legge dell'essere umano, che si radicava in una concezione antropologica in cui l'antitesi fra individuo e società veniva risolta nella «speciale natura dell'uomo, che è insieme membro di un organismo più vasto e organismo esso stesso, atomo e cosmo, individualità e universalità»<sup>124</sup>. L'essenza dello spirito froebeliano veniva identificata, da Calò, con l'attività personale, con il «fare» tipico di una individualità che si presenta come ultraindividuale, da non confondere con il maestro *in interiore homine* degli

---

<sup>122</sup> G. Calò, *Federigo Fröbel e «L'educazione dell'uomo»*, in «Rivista d'Italia», n. 2, a. XXI, 15 febbraio 1927, pp. 172-187, poi ripubblicato con lo stesso titolo anche in Id., *Dottrine e opere nella storia dell'educazione*, cit., pp. 93-110, qui citato. Nel 1929 Calò si occupò ancora di froebelismo, dedicando un articolo de «I Diritti della scuola» alla figura di Adolfo Pick, promotore del metodo froebeliano in Italia in un periodo di crisi dell'asilo apertiano a causa del suo «scolasticismo» (cfr. G. Calò, *Un benemerito del fröbelismo in Italia: Adolfo Pick*, in «I Diritti della scuola», 14 luglio 1929, poi ripubblicato in Id., *Dottrine e opere nella storia dell'educazione*, cit., pp. 199-203)

<sup>123</sup> Nell'interpretazione data da Ernesto Codignola, il principio di spontaneità valorizzato da Froebel, frutto della temperie idealistica della sua epoca, venne interpretato nel significato di autoeducazione dello spirito in senso attualistico. Per questo motivo, Codignola lo considerava un «modello interiore, eternamente vivente ed eternamente creativo», con il quale veniva meno ogni forma di didattica empirica e meccanica, nonché l'assolutizzazione del metodo ricercata da Pestalozzi (cfr. E. Codignola, *Froebel*, in Id., *Educatori moderni*, cit., p. 86)

<sup>124</sup> G. Calò, *Federigo Froebel e «L'educazione dell'uomo»*, in Id., *Dottrine e opere nella storia dell'educazione*, cit., pp. 98-99. La medesima istanza antropologica di cui scrisse Calò venne interpretata da Codignola come frutto di un processo di autoformazione dell'uomo sulla base di un più completo esemplare di vita, rappresentato dalla legge interiore della vita spirituale. «Questo altissimo eterno esemplare di vita esige appunto che ogni uomo diventi una *siffatta* immagine del suo eterno modello per sé e per gli altri, che ogni uomo si autodetermini con libera scelta, secondo la eterna legge. Ecco l'unico compito e fine di qualsiasi educazione e istruzione» (cfr. E. Codignola, *Educatori moderni*, cit., p. 86)

attualisti. Con questa sua dichiarazione, Calò si poneva in contrasto con quanto sostenuto nel 1923 da Ernesto Codignola sulle pagine del «Leonardo»<sup>125</sup> a proposito di Froebel, presentato come colui, che meglio e prima di altri, aveva scritto con chiarezza dell'immanenza del maestro nello scolaro, risolvendo ogni eteronomia del processo educativo in autonomia, e ogni dualità in unità<sup>126</sup>.

«L'attivismo del Rousseau e l'esatta indicazione, già fatta dall'Heusinger – in termini che talvolta sembrano froebeliani – dell'istinto, così vivo nel bambino, d'essere continuamente in attività, e dei vantaggi d'un metodo che da questa stessa attività e operosità tragga lo sviluppo delle conoscenze e della cultura, diventano nel Froebel vero e proprio *pragmatismo pedagogico*, per cui nulla veramente si aggiunge in maniera vitale alla personalità, comprese le conoscenze, nulla l'*io* conquista, di sé e del mondo, se non attraverso l'azione, poiché essenziale allo spirito è la tendenza a manifestarsi all'esterno o a ricever l'esterno vivendolo, elaborandolo, reagendo [...]»<sup>127</sup>. Calò sottolineava come il pragmatismo pedagogico di Froebel si sorreggesse su una filosofia sociale che era una vera e propria etica del lavoro, e su una filosofia religiosa che culminava nell'affermazione dell'unità di religione e lavoro.

Egli, più che i filantropismi da cui ricavò il concetto e il metodo del *kindergarten* (giardino dell'infanzia) e il valore degli esercizi manuali, venne considerato da Calò il precursore della scuola di lavoro. Inoltre, Froebel veniva presentato come colui che anticipò anche alcuni caratteri dell'attivismo pedagogico, che non furono presi in considerazione da Adolphe Ferrière ne *L'école active*. In particolare, Calò citava: il gioco infantile come intimo bisogno, necessità di sviluppo dello spirito e fattore propedeutico allo sviluppo di manifestazioni superiori dello spirito dell'alunno; l'interesse come fulcro di ogni processo educativo e di ogni attività scolastica, poiché esso era un'esigenza espressa dallo spirito e come tale era condizione per la sua vita e per ogni suo incremento; la scuola come fase naturale dello sviluppo umano di un fanciullo «che non è più un'unità indistinta che tende a manifestarsi all'esterno, ma una coscienza distinta che tende a rendere interno l'esterno»<sup>128</sup>; gli insegnamenti come

---

<sup>125</sup> E. Codignola, *Il pensiero di Froebel*, in «Leonardo», nn. 1-4, a. V, 1923, poi ripubblicato in Id., *Educatori moderni, cit.*, pp. 84-92, qui citato

<sup>126</sup> Cfr. E. Codignola, *Educatori moderni, cit.*, p. 88

<sup>127</sup> G. Calò, *Federigo Froebel e «L'educazione dell'uomo»*, in Id., *Dottrine e opere nella storia dell'educazione, cit.*, p. 101

<sup>128</sup> *Ivi*, p. 102

bisogni del fanciullo, come «alimenti cui corrisponde un determinato appetito dell'anima»<sup>129</sup>. Da tutti questi elementi, Froebel ricavò una «considerazione sintetica dell'esperienza infantile e dei procedimenti didattici»<sup>130</sup>, contrapposta a quella «analitica» di Comenio. «La riforma o la rivoluzione copernicana dell'educazione moderna è qui veramente compiuta; e vi sono pagine dell'*Educazione dell'uomo* che sono scritte nello spirito d'un Dewey o d'un Kerschensteiner, d'un Decroly o d'un Ferrière, d'un Claparède o d'un Bertoldo Otto, talvolta anche con qualche esagerazione di costoro»<sup>131</sup>.

Nello specifico, la centralità della produzione estetica e della cultura del sentimento del bello nell'attività educativa consentirono a Calò di trovare una linea di continuità fra la dottrina froebeliana, l'attivismo pedagogico e le più recenti innovazioni nella scuola elementare italiana, operate dai programmi di Giuseppe Lombardo Radice. «Uno dei capisaldi della stessa recente riforma della scuola primaria italiana, come di tanta parte del più recente e più vivo movimento pedagogico europeo e americano, non è il principio che l'espressione estetica, l'attitudine alla creazione artistica, naturalmente elementare, *infantile*, è un bisogno naturale del fanciullo, e ch'essa va lasciata libera d'esplicarsi e va curata, sia come mezzo di educazione compiuta dello spirito, sia come condizione indispensabile a una scuola più spontanea, più viva, più attiva, più serena?»<sup>132</sup>. L'unità interiore, come vita e come riflesso dell'unità delle cose, rappresentava per Calò un altro punto di raccordo fra Froebel e Lombardo Radice, in una sorta di ideale continuità fra l'innovatore turingio (e gli spunti pestalozziani da lui ripresi) e l'innovatore italiano, in nome della scuola fatta vita e delle molteplici manifestazioni dello spirito infantile, che assumevano la connotazione di una vera e

---

<sup>129</sup> *Ivi*, p. 103

<sup>130</sup> *Ibidem*

<sup>131</sup> *Ivi*, p. 102

<sup>132</sup> G. Calò, *Federigo Froebel e «L'educazione dell'uomo»*, in Id., *Dottrine e opere nella storia dell'educazione*, cit., p. 106. Tali considerazioni di Calò anticipavano quanto avrebbe ribadito Vittorino Chizzolini nel 1933, a proposito del primato dell'arte nella fondazione, insieme all'amor patrio e alla religione, della qualifica di serenità propria della scuola attiva italiana (cfr. V. Chizzolini, *La nostra scuola serena e il movimento dell' "educazione nuova"*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», suppl. al n. 12, dicembre 1933, p. 60). Il concetto froebeliano di spirito come attività formatrice e plasmatrice della realtà esterna, a cui si connetteva anche quello di fantasia come principio costitutivo del mondo, era rinvenibile non solo nell'importanza attribuita al disegno e al linguaggio grafico in generale (in quanto espressione del *nous*), ma anche al canto. Anch'esso era una forma di manifestazione di quella «feconda e divina poesia dell'infanzia», la cui valorizzazione condusse Froebel a superare la «devozione per l'umanità amata e cercata nel fanciullo» espressa da Pestalozzi e a formulare una pedagogia che fosse essa stessa una «concezione della vita»

propria rivelazione<sup>133</sup>. «E' innegabile che a lui, in fondo, devono far capo quanti, come ad es. fra noi il Lombardo-Radice, insistono sulla necessità che all'intuizione del fanciullo non siano presentati esseri e oggetti della natura come realtà a sé, sufficienti a sé stesse, isolandoli come frammenti morti, e perciò non interessanti né comprensibili, della più vasta realtà alla quale appartengono, ma, appunto, come elementi d'una vivente unità, e cioè nei loro rapporti di dipendenza e di azione reciproca»<sup>134</sup>. In questa considerazione, che celava una critica nei confronti di un metodo più «positivista ed astratto» come quello montessoriano<sup>135</sup>, Calò ribadiva la sua interpretazione dell'opera di Froebel quale precursore di tutte le più recenti innovazioni in campo scolastico, dalla già ricordata scuola di lavoro alla scuola all'aperto. In tale prospettiva, entravano in crisi le letture di coloro che considerarono l'educatore turingio solamente come un «faticoso ricercatore di simboli e d'interpretazioni astruse e arbitrarie» o un «costruttore pedantesco di schemi e di mezzi educativi».

Gli scritti successivi a quello dedicato a Froebel, videro Calò impegnato a delineare le figure di Aporti e a Pestalozzi, venendo coinvolto nella polemica che la «Civiltà Cattolica», nella persona di padre Mario Barbera, intentò contro tutti quegli studiosi che, in occasione del centenario aportiano e di quello pestalozziano, colsero l'occasione

---

<sup>133</sup> Si veda, a tal proposito, quanto illustrato da Giuseppe Lombardo Radice in varie sue opere, in *primis* *Le lezioni di didattica* del 1913 e *Come si uccidono le anime* del 1915; va anche sottolineato che il tema della «rivelazione delle anime» avrebbe trovato una propria incarnazione nell'agire educativo della maestra ticinese Maria Boschetti Alberti, «[...] che ha rara semplicità e tanta perizia nello scoprire l'anima dei suoi scolari» (cfr. M. Boschetti Alberti, *Il dono di sé nell'educazione*, La Scuola, Brescia 1959, p. 155)

<sup>134</sup> G. Calò, *Federigo Froebel e «L'educazione dell'uomo»*, in Id., *Dottrine e opere nella storia dell'educazione*, cit., p. 104. Alcune attività specifiche finalizzate a far cogliere l'unità delle cose presenti in natura per costruire una propria unità interiore erano, per esempio, il giardinaggio e le passeggiate educative

<sup>135</sup> Si rimanda, a tal proposito, a quanto scritto da Calò in un contributo intitolato *Il metodo italiano nell'educazione infantile: Montessori e Agazzi*, pubblicato ne «I Diritti della scuola», a. XXVII, 30 luglio 1928, successivamente ripubblicato in Id., *Dottrine e opere nella storia dell'educazione*, cit., pp. 291-297, qui citato. «Senza rifare la critica del metodo Montessori e senza richiamare alla mente i suoi meriti innegabili, posso qui solo esprimere la convinzione che esso è ormai entrato in una fase di revisione profonda e che si è iniziata la sua parabola discendente, in fondo alla quale non ci sarà certo né il rinnegamento né l'oblio, ma – come sempre accade – il processo di scerveramento di quel ch'è in esso d'utile e di vitale e ch'è destinato a restare, sia pure sotto altra forma, all'infuori d'ogni culto feticistico e d'ogni pretesa di conservazione integrale. [...] Non si errerebbe affermando che, mentre il mondo infantile della Montessori è spesso quello della ricerca un po' curiosa, delle scoperte inattese e delle rivelazioni più o meno impressionanti, diciamo pure, talvolta, dell'artificio ingegnoso che vuol dissimulare lo sforzo e dare all'astrazione tutta l'aria e tutto il fare del *concreto*, quello delle Agazzi è il mondo del semplice, del piano, staremmo per dire, del comune, pur essendo accortamente predisposto ai fini educativi, dello spontaneo, dell'aderente alla vita [...]» (cfr. G. Calò, *Il metodo italiano nell'educazione infantile: Montessori e Agazzi*, in *Dottrine e opere nella storia dell'educazione*, cit., p. 292 e p. 295)

per prendere le parti degli «idoli della pedagogia laica»<sup>136</sup> e denigrare la posizione dei Gesuiti<sup>137</sup>. Per cogliere al meglio lo *status quaestionis* della diatriba, occorre innanzitutto sintetizzare quali furono le tesi avanzate da Calò. Il ritratto che delineò di Ferrante Aporti<sup>138</sup>, apparso sulla «Rivista d'Italia» del settembre 1927, era centrato sul suo ruolo di promotore del riscatto morale e politico del popolo italiano, attraverso la diffusione dell'asilo quale istituzione educativa, negli anni in cui vennero poste le basi dell'unità e dell'indipendenza italiana<sup>139</sup>. Calò giustificava questa sua interpretazione

---

<sup>136</sup> Cfr. [M. Barbera], *Idoli della pedagogia laica*, in «Civiltà cattolica», vol. I, 1929, pp. 131-141

<sup>137</sup> «Una tesi accolta come dogma nel periodo del nostro Risorgimento e consacrata nella prosa rovente del Gioberti sostiene che l'ordine di S. Ignazio fosse avverso agli asili infantili. Ed è significativa una coincidenza che si nota nella storia della loro propagazione a quel tempo. In tutti gli Stati italiani dove i seguaci del Santo spagnuolo o non erano ammessi o non contavano, l'istituzione Aportiana incontrò insieme col favore pubblico una indiscutibile facilità di diffusione: testimoni ne siano il Lombardo-Veneto e la Toscana. Al contrario là dove essi godevano ampia libertà d'azione, la pia opera non fu potuta introdurre che tardi e con istento: basti pensare a Modena, agli Stati Pontificii, alle Due Sicilie, a Parma e Piacenza, e persino al regno sardo-piemontese. E' una constatazione dalla quale chi è affetto da pigrizia di spirito può essere facilmente tentato a prendere siffatta coincidenza per una relazione di causalità, mentre a chi scruta il fondo e i nessi dei fatti storici non deve sfuggire che nel promuovere o nell'impedire la benefica fondazione concorsero insieme cause che non hanno un rapporto necessario con l'assenza o con l'influenza dei gesuiti. Comunque sia, gesuitica si chiamava allora volgarmente la parte che combatteva gli asili, e di quella denominazione si servì anche il Lambruschini. La tesi è da ritenersi come passata in giudicato, o va soggetta a revisione? Riconosciamo anzitutto che mai una parola, che si sappia, uscì dalla penna o dalla bocca dei gesuiti in lode dell'uomo che aveva largito all'Italia la caritatevole istituzione per fondare, com'egli diceva con una ingenuità che l'onora, il regno di Dio in terra. Ma neppure una franca parola a conforto della sua opera [...]» (A. Gambaro, *I due apostoli degli asili infantili in Italia. Parte III*, in «Levana», *cit.*, p. 106). Vidari, a sua volta, scrisse della diffidenza e dell'ostilità mostrate da «forze retrive, fra cui gli austriacanti e i Gesuiti», nei confronti degli asili aportiani in quanto «istituti di propaganda patriottica» (cfr. G. Vidari, *Scuole mutue e asili d'infanzia*, in «Rivista Pedagogica», *cit.*, p. 12)

<sup>138</sup> Si tratta del primo contributo elaborato da Giovanni Calò sugli asili aportiani, comparso con il titolo *Ferrante Aporti e gli asili infantili*, in «Rivista d'Italia», *cit.*, pp. 63-93, successivamente riportato con lo stesso titolo in G. Calò, *Dottrine e opere nella storia dell'educazione*, *cit.*, pp. 111-150 e in Id., *Pedagogia del Risorgimento*, *cit.*, pp. 68-104. Al tema degli asili aportiani, Giovanni Calò dedicò anche opere successive, come *Gli asili aportiani a Lucca nel Risorgimento (1836-1849) con lettere e documenti inediti*, frutto di un lavoro di ricostruzione storiografica che si avvale della consultazione dell'archivio e della corrispondenza di Enrico Mayer presso la dimora di due nipoti a Firenze. Il lavoro in questione apparve per la prima volta negli «Atti della Regia Accademia d'Italia, Memorie classe di Scienze morali e Storiche», serie VII, vol. I, n. 2, Roma 1941, pp. 81-305, poi ripubblicato con lo stesso titolo in *Pedagogia del Risorgimento*, *cit.*, pp. 308-571, a cui seguiva anche il saggio *Nuove notizie e documenti sugli asili aportiani a Lucca durante il Risorgimento*, *ivi*, pp. 572-615, copia della comunicazione presentata da Calò come socio aggregato alla Regia Accademia d'Italia nell'adunanza del 15 gennaio 1942. Quest'ultimo lavoro era il frutto di ricerche nell'archivio Mazzarosa, coadiuvate dall'amico e collega scomparso Augusto Mancini. La figura di Aporti venne approfondita anche nei suoi studi condotti negli anni Cinquanta-Sessanta, come dimostrato dal contributo *Ferrante Aporti e la pedagogia italiana dell'Ottocento*, entrato a far parte del volume collettaneo di A. Gambaro, G. Calò, A. Agazzi, *Ferrante Aporti nel primo centenario della morte, con carteggi e documenti inediti illustrati da A. Gambaro e bibliografia ragionata a cura del medesimo*, Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, Brescia 1962, pp. 93-117, poi ripubblicato in G. Calò, *Pedagogia del Risorgimento*, *cit.*, pp. 105-127

<sup>139</sup> L'unità di metodo perseguita negli asili aportiani aveva come suo principale scopo quello di favorire un'unità di spiriti, senza la quale non sarebbe stato possibile «creare da varie membra disjecta un'anima sola, veramente italiana» (cfr. G. Calò, *In memoria di un patriota benemerito degli Asili: Maurizio*

facendo riferimento al programma di unità morale e politica soggiacente all'ordinamento degli asili aporiani, nato dall'attenzione all'elevamento della coscienza e della dignità del popolo e alla concomitante promozione di una maggiore solidarietà fra le classi sociali, anzi, di una loro interpenetrabilità mediante una più diffusa istruzione, per formare una «generazione di figli illuminati» che avrebbe dato inizio alla nuova Italia<sup>140</sup>. Si trattava di una lettura che, riprendendo i suoi principali riferimenti dagli studi di Angiolo Gambaro, illustrava l'intersezione fra processo di promozione dell'istruzione del popolo e riforma delle *élite* morali ed intellettuali della nazione.

Dal punto di vista pedagogico, l'attenzione all'uniformità del metodo educativo adottato negli asili aporiani rappresentò, secondo Calò, una garanzia per la formazione di una coscienza nazionale unitaria, forte del fatto che solamente l'intervento dello Stato nella pubblica istruzione avrebbe consentito a tutti gli ordini della società di trovare un «ammaestramento conveniente alla loro condizione»<sup>141</sup>. Con questa sua posizione, faceva notare Calò, Ferrante Aporti si avvicinava alle tesi sostenute da cattolici liberali come Romagnosi e Gioberti. Gli asili, però, godettero anche del patrocinio di esponenti del liberalismo «anticlericale» (Carlo Boncompagni, Giuseppe Sacchi e Pietro Giordani) e di personalità provenienti dal mondo protestante (come Giampietro Viesseux, Enrico Mayer e Matilde Calandrini), che indussero i Gesuiti a condannare l'istituzione degli asili per via del sospetto che potessero avere un'origine protestante.

Un'altra annotazione di carattere pedagogico riguardava la presenza nel metodo di Aporti di una mescolanza di temi girardiani e di temi pestalozziani, riletti alla luce delle esigenze dello spirito italiano. I principi di padre Girard<sup>142</sup> venivano individuati, da Calò, nell'importanza attribuita da Aporti alla funzione educativa della parola («le cose

---

Farina, in «Rivista d'Italia», n. 5, a. XXXI, 15 maggio 1928, poi in Id., *Dottrine e opere nella storia dell'educazione*, cit., pp. 189-198)

<sup>140</sup> Cfr. G. Sacchi, *Il metodo naturale applicato al primo ammaestramento dell'infanzia e della puerizia*, Pirola, Milano 1881, in cui si affermava che la generazione educata negli asili aporiani contribuì alla liberazione dell'Italia dallo straniero con il coraggio espresso sui patiboli o nei campi di battaglia

<sup>141</sup> G. Calò, *Ferrante Aporti e gli asili infantili*, in «Rivista d'Italia», cit., p. 86

<sup>142</sup> La figura di padre Jean Girard (1765-1850) venne citata da Calò in riferimento al suo impegno a favore dell'educazione popolare, attento ad un metodo attivo vicino a quello naturale materno, e volto al superamento dell'educazione negativa sostenuta da Rousseau. «Persuasione che vero rinnovamento sociale poteva aversi dalla generale diffusione dell'istruzione accompagnata da un impegno di educazione civica e civile, col fondamento della concezione cristiana, la scuola per tutti era premessa da un lato per stabilire ordinatamente la società e dall'altro per dare a ciascuno il modo di raggiungere nella moralità il momento umano più alto ed una personale volontà di bene operare». Girard fu un assertore dell'insegnamento della lingua materna per la formazione della mente e del cuore e promosse forme di mutuo insegnamento, su modello di quelle adottate dai francesi Laborde e Lasteyrie (cfr. *Girard Jean*, in *Enciclopedia Pedagogica*, vol. III, cit., pp. 5504-5505, voce curata da Enzo Petrini)

non bastano a formare il pensiero, ma occorrono parole»<sup>143</sup>), agli esercizi linguistici e allo sviluppo di sentimenti morali. La priorità accordata all'insegnamento oggettivo, basato sull'esperienza e sul riconoscimento del valore dell'intuizione (cioè dell'intelligenza noetica), e al principio dell'osservazione diretta delle cose o delle loro immagini erano traccia dell'influenza di Pestalozzi. Sul piano didattico, tali istanze avevano trovato una propria configurazione originale, che faceva dell'asilo aportiano una vera e propria istituzione educativa posta su una linea di continuità con la successiva scuola elementare, superando la concezione di asilo come mera opera di assistenza e di carità nei confronti dell'infanzia povera ed abbandonata, sostenuta, per esempio, dai Gesuiti<sup>144</sup>. Il limite della proposta aportiana risiedeva, secondo Calò, nella deriva scolasticistica, rispetto alla quale Aporti mostrò qualche difficoltà, a dimostrazione del fatto che non era stato un pedagogista<sup>145</sup> né sul fronte delle dottrine teoriche, né su quello dei metodi didattici. «Egli non s'accorgeva come, in sostanza, era la sua stessa concezione originaria che non era riuscita a fare del suo nuovo istituto qualcosa di nettamente diverso da una *scuola*, ed era già il suo metodo, dominato dalla preoccupazione di dare un sapere al bambino, che, in parte almeno, era responsabile

---

<sup>143</sup> Calò riconduceva l'utilizzo della nomenclatura alla diffusione del metodo dello svizzero padre Girard, ma non fece alcun riferimento alla pedagogia diffusa a Vienna dall'austriaco Milde, come sostenuto da Angiolo Gambaro nell'edizione collettanea del 1962 e, più di recente, da Cristina Sideri nella sua biografia di Ferrante Aporti uscita nel 1999 e da Simonetta Polenghi nel suo intervento intitolato *Aportiana*, in «History of Education & Childrens' Literature», n. 2, a. IV, 2009, pp. 387-396

<sup>144</sup> Per la «Civiltà Cattolica» l'asilo infantile non era un'istituzione volta all'istruzione, ma era esclusivamente un'opera di carità, che fin dalla sua nascita era stata minacciata da uno spirito illuminista, enciclopedico, monopolistico (in direzione statalista) e, indirettamente, anche laicista. Lo stesso spirito che, continuava la testata, aveva provocato un'ulteriore umiliazione alle congregazioni religiose femminili dedite all'assistenza dell'infanzia, nel momento in cui lo Stato italiano aveva previsto la frequenza di una Scuola di metodo per il conseguimento del titolo legale di studio, senza il quale non era possibile esercitare la professione di maestra d'asilo. La concezione di asilo come luogo di istruzione è stata ripresa anche nell'opera di C. Sideri, *Ferrante Aporti. Sacerdote, italiano, educatore. Biografia del fondatore delle scuole infantili in Italia sulla base di nuova documentazione inedita*, FrancoAngeli, Milano 1999, p. 270

<sup>145</sup> Per Calò, la prima differenza che intercorreva fra Aporti e Froebel risiedeva nel fatto che il primo era un educatore, mentre il secondo era un pedagogista. Froebel, al contrario di Aporti, rappresentava una figura peculiare nella storia dell'educazione del XIX secolo, per il suo contributo allo sviluppo di nuove forme di educazione, che si concretizzarono nella concezione e nell'organizzazione didattica del «giardino d'infanzia». In particolare, nelle elaborazioni pedagogiche di Froebel, che risentivano a loro volta del pensiero pestalozziano, erano già presenti alcuni principi dell'attivismo pedagogico: il rispetto dell'armonia nell'esercizio e nello sviluppo di tutte le energie del bambino, la differenziazione didattica a seconda della natura e della difficoltà delle attività proposte, l'importanza del gioco (pur non avendone compreso del tutto la sua rilevanza a livello psicologico), l'esercizio fisico e la cura del corpo, l'educazione estetica e i suoi principali strumenti (il disegno spontaneo e il canto). Calò rilevava che tali elementi erano rinvenibili anche nella pratica educativa e didattica degli asili aportiani, pur non essendo stati formulati secondo quel livello di sistematicità e quello sfondo teoretico presenti, invece, in Froebel (cfr. G. Calò, *Federigo Froebel e «L'educazione dell'uomo»*, in Id., *Dottrine e opere nella storia dell'educazione, cit.*, pp. 101-105)

d'una degenerazione tanto più facile in quanto non poteva certo attendersi, nelle susseguenti generazioni d'istitutrici, il correttivo di qualità personali simili a quelle del loro primo maestro»<sup>146</sup>. Nonostante questo, Calò individuava quale punto di forza di Aporti la promozione di una «istruzione educativa», per via del riconoscimento del ruolo giocato dalla ragione e dal sapere nello sviluppo completo della persona, soprattutto nei suoi aspetti morali. Nell'interpretazione di Calò, l'«istruzione educativa» promossa dall'asilo aportiano si connotava come istruzione popolare, divenendo, in questo modo, una *conditio sine qua non* per la rigenerazione morale e sociale del popolo. In altre parole, l'«istruzione educativa» rappresentava l'anello di congiunzione fra la dimensione educativa e la dimensione sociale e politica dell'asilo aportiano, con la realizzazione di un contesto educativo improntato al puerocentrismo. Infatti, Aporti considerava ogni bambino come il punto di partenza per stabilire il contenuto, i metodi e i mezzi dei processi educativi, che dovevano far leva sui suoi bisogni e sui suoi interessi spirituali. «E' chiaro che in tal modo egli ha intuito il principio che ha operato la rivoluzione copernicana della pedagogia moderna, ponendo il fanciullo, invece che il maestro, al centro della scuola e dell'educazione in genere, e dalla realtà del primo ricavando le leggi cui deve obbedire il secondo; il principio che giungerà alla sua più piena, e talvolta eccessiva, espressione nell'indirizzo odierno della *Scuola attiva*»<sup>147</sup>. La peculiarità dell'interpretazione elaborata da Calò andava, quindi, individuata nella sottolineatura dell'anticipazione di alcune istanze dell'attivismo pedagogico da parte delle iniziative educative e didattiche approntate da Aporti. Si tratta di una caratteristica fatta emergere anche nel commento di Vincenzo Suraci<sup>148</sup>, che individuò proprio nel puerocentrismo di Aporti uno dei punti forti dello scritto di Calò, soprattutto per quanto riguarda il confronto fra Aporti e Froebel. Se il primo fu più educatore che pedagogista<sup>149</sup> e il secondo sistematizzò fin dall'inizio il suo pensiero pedagogico, entrambi enfatizzarono la necessità di riconoscere la centralità del bambino nella promozione di un'educazione per l'infanzia.

---

<sup>146</sup> G. Calò, *Ferrante Aporti e gli asili infantili*, in «Rivista d'Italia», *cit.*, p. 69

<sup>147</sup> *Ivi*, p. 72

<sup>148</sup> Cfr. V. Suraci, *Note aportiane: Calò e Vidari*, in «Rivista Pedagogica», n. 3, a. XXI, marzo 1928, pp. 231-234

<sup>149</sup> Della povertà teoretica di Ferrante Aporti avrebbe scritto anche Cristina Sideri, in *Ferrante Aporti. Sacerdote, italiano, educatore. Biografia del fondatore delle scuole infantili in Italia sulla base di nuova documentazione inedita*, *cit.*, p.85, nota n. 144



Calò ricordava, però, che alcuni processi di «assolutizzazione» del metodo aportiano, avvenuti nel corso degli anni, avrebbero compromesso in parte l'intuizione originaria dell'abate e ne avrebbero invalidato la definizione di «Socrate della pedagogia italiana»<sup>150</sup>. Da questo punto di vista, l'asilo aportiano non rappresentò nulla di nuovo, né rispetto a quanto realizzato nei secoli precedenti in Italia grazie alle opere di educatori cristiani (s. Girolamo Emiliani e s. Giuseppe Calasanzio *in primis*), né rispetto a quanto si era sviluppato nel corso dei primi decenni dell'800 a livello europeo (per esempio, le *infant school* di Samuel Wilderspin). Il principale merito di Aporti consisteva nell'aver interpretato al meglio il problema dell'educazione infantile all'interno della specificità del contesto italiano, proponendo una soluzione originale<sup>151</sup> che rispondesse alle esigenze di riscatto morale e civile del popolo. Calò si rifaceva a quanto rilevato a suo tempo da Raffaello Lambruschini, ovvero che «[l'asilo aportiano] non è un albero trapiantato in Italia, ma produzione nativa del nostro suolo, somigliante per certi caratteri a conformi istituzioni estranee, differente per certi altri ed importantissimi»<sup>152</sup>.

La lettura proposta da Calò dell'opera educativa di Ferrante Aporti dovette fare i conti con gli interventi di padre Barbera della «Civiltà Cattolica», che negli anni fra il 1927 e il 1928 prese in considerazione quanto discusso da periodici come «L'Educazione nazionale» di Giuseppe Lombardo Radice, la «Rivista Pedagogica» di Luigi Credaro e «Levana» di Ernesto Codignola, allo scopo di elaborare una nuova proposta pedagogica cristiana, partendo da uno studio del movimento delle scuole nuove<sup>153</sup>. «Sempre a difesa degli errori e delle colpe dei Gesuiti e a scapito della giustizia e della verità», la testata dei Gesuiti approntò, secondo Calò, un'operazione di «demolizione, compiuta senza

---

<sup>150</sup> *Ibidem*. Calò esprimeva in questo modo il suo dissenso nei confronti dei commenti esposti da Antonino Parato, nel testo *La scuola pedagogica nazionale*, Botta, Torino 1885, condividendo le considerazioni elaborate da Giovanni Vidari in *Scuole mutue e asili d'infanzia agli albori del Risorgimento*, in «Rivista pedagogica», n. 1, a. XX, gennaio 1927, pp. 3-12

<sup>151</sup> La vicinanza dell'istituzione aportiana al contesto italiano risiedeva nel fatto che l'asilo non era organizzato come un *bâtissement* al pari della *salle d'asile* di Cochin, ma come una famiglia di bambini, che rispecchiava quelle «modalità di vita raccolta, intima e cristianamente ispirata» esperite dai piccoli nella quotidianità delle loro famiglie

<sup>152</sup> R. Lambruschini, *Due lettere di Gabriele Pepe già Colonnello napoletano al Marchese Gino Capponi, Firenze per V. Battelli e figli. Proseguimento e fine*, in «Guida dell'educatore», nn. 8-9, a. I, agosto-settembre 1836, p. 284

<sup>153</sup> Cfr. C. Ghizzoni, *Educazione e scuola all'indomani della Grande Guerra. Il contributo de «La Civiltà Cattolica» (1918-1931)*, cit., pp. 318-332. Grazie alla gentile collaborazione della professoressa Carla Ghizzoni, che ha condotto una ricerca approfondita presso l'Archivio storico di «Civiltà Cattolica» a Roma, ho potuto dare un nome agli autori degli articoli su cui si consumò la polemica con Giovanni Calò

discernimento e senza scrupoli, alla quale la passione settaria, il preconconcetto e la tendenziosità del metodo han fornito mine e piccone, ma che non toglie né aggiunge nulla a riconoscimento, a critiche, a riserve che gli studiosi ben informati han formulato per loro conto [...]»<sup>154</sup>. La scuola infantile dell'abate Aporti venne presentata da padre Barbera come una «istituzione in sé buona e caritatevole, ma, per le circostanze e per il fine onde fu promossa dal liberalismo, venuta in sospetto e perciò osteggiata su le prime da persone prudenti e ragguardevoli e talora anche dall'autorità ecclesiastica»<sup>155</sup>. In una nota di un suo articolo del 1927, Barbera fece notare che Giovanni Calò, nel riproporre l'accusa di opposizione pregiudiziale dei gesuiti nei confronti degli asili aportiani, non si accontentava «[...] com'è dovere dello storico, dei fatti – spiegabili, del resto, come abbiamo dimostrato – dell'opposizione di alcuni membri della Compagnia di Gesù contro l'istituzione degli asili infantili, ma esorbita nell'assegnarne come ragione che i Gesuiti siano “avversi così a ogni forma di diffusione della cultura e della civiltà e a ogni progresso sociale (?!), come a ogni moto di redenzione politica del popolo italiano”. L'erudito professore si dimostra appassionato, tanto nella prima affermazione, veramente paradossale, quanto nella seconda. I Gesuiti, almeno alla pari di ogni buon cattolico, non superficiale o illuso, non potevano non vedere la politica irreligiosa e segnatamente anticattolica, che mal copriva dietro gli asili infantili, la redenzione del popolo italiano, ed altre siffatte maschere [...]»<sup>156</sup>.

Alle osservazioni mosse nei suoi confronti da padre Barbera, Calò rispose ricordando la «storia di persecuzioni e di ostilità» dimostrate dai gesuiti verso gli asili, che avrebbe dovuto farlo sentire imbarazzato nel continuare a scrivere con gli stessi toni<sup>157</sup>. Non era, infatti, la prima volta che la «Civiltà Cattolica» si interessava degli asili aportiani, poiché già nel 1855 padre Curci<sup>158</sup> aveva discusso di come Aporti, pur avendo istituito una valevole opera di carità, avesse risentito di quello «spirito illuminista, laicista e in alcuni casi anticlericale», che ispirava buona parte dei suoi protettori (fra cui i già

<sup>154</sup> G. Calò, *Pestalozzi, Aporti, gli asili infantili. Valutazione gesuitiche*, in «Rivista pedagogica», *cit.*, pp. 81-106

<sup>155</sup> [M. Barbera], *Le scuole infantili e l'abate Aporti. A proposito di un centenario*, in «Civiltà Cattolica», vol. IV, quad. 1858, 1927, p. 289

<sup>156</sup> *Ivi*, p. 297, nota n. 1

<sup>157</sup> G. Calò, *Pestalozzi, Aporti, gli asili infantili. Valutazione gesuitiche*, in «Rivista pedagogica», *cit.*, p. 99

<sup>158</sup> [C. M. Curci], *Gli asili d'infanzia*, in «Civiltà Cattolica», serie II, vol. X, 1855; [C. M. Curci], *Gli asili d'infanzia*, in «Civiltà Cattolica», serie II, vol. XI, 1855, pp. 257-274; [C. M. Curci], *Gli asili d'infanzia nei loro inizi in Italia*, in «Civiltà Cattolica», serie II, vol. XII, 1855, pp. 16-38; [C. M. Curci], *Gli asili d'infanzia quali sono al presente in Italia*, in «Civiltà Cattolica», serie II, vol. XII, 1855, pp. 275-291

ricordati Matilde Calandrini, Enrico Mayer e Raffaello Lambruschini<sup>159</sup>). Sebbene ora padre Barbera avesse ammesso la presenza di alcuni «eccessi» nelle critiche di padre Curci e ne avesse preso le distanze, continuava, però, a condividerne la sostanza. Negli interventi del 1927-1928, ribadiva che Aporti, «con animo schietto e quasi ingenuo», non seppe mantenersi lontano dall'«alito pestifero del liberalismo»<sup>160</sup>, provocando, in questo modo, la nascita di sospetti nei confronti della sua istituzione per l'infanzia e il travisamento del suo originario significato, da opera di carità a opera per la formazione di un «popolo illuminato». La ripresa di uno studio condotto da Angiolo Gambaro<sup>161</sup> sulla condanna degli asili nello Stato Pontificio operata dalla Sacra Congregazione della Suprema Inquisizione<sup>162</sup> venne considerata dal direttore di «Civiltà Cattolica», padre Enrico Rosa, come la dimostrazione del fatto che anche la Sacra Congregazione non condannava l'asilo aportiano in sé, ma vietava l'apertura di asili in cui era assente «quello spirito veramente cattolico che deve presiedere alla formazione delle prime idee

---

<sup>159</sup> Rispetto alla posizione di Lambruschini, definito «degnò corrispondente dell'apostata Pietro Giordani», Calò ne prendeva le difese, ribadendo alcune tesi già presentate nella sua introduzione ai *Dialoghi: Dell'Istruzione* (1923), ovvero che l'abate di S. Cerbone era stato un liberale, un filo-protestante (con il proposito e con la speranza che rinnovata la Chiesa cattolica, essa potesse ricondurre a sé tutti i cristiani), un educatore e anche un avversario dei Gesuiti, ancor prima del loro attacco a Gioberti  
<sup>160</sup> «Vuoi sapere chi allora fosse davvero l'Aporti? Il corifeo di coloro che nell'insegnare riducono la religione a puro sentimento. Tu ricordati bene che una delle magagne della pedagogia moderna è quella di non volere che nell'educazione si parli delle massime eterne e soprattutto della morte e dell'inferno». Si tratta delle parole riferite da don Giovanni Bosco a don Francesco Cerruti, riportate nel II volume delle *Memorie biografiche di Don Giovanni Bosco*, raccolte da Giovanni Battista Lemoyne, edizione privata fuori commercio, S. Benigno Canavese 1901, p. 212. Occorre ricordare che don Bosco fu amico e cooperatore attivo di Ferrante Aporti nella Società degli asili infantili a Torino, tanto da prendere il suo posto dopo la morte. Come sottolineato da Cristina Sideri, il fatto che don Bosco non avesse continuato la sua collaborazione all'opera aportiana era segno di una frattura venutasi a creare fra la Chiesa e i liberali moderati (cattolici o non) (cfr. C. Sideri, *Ferrante Aporti. Sacerdote, italiano, educatore. Biografia del fondatore delle scuole infantili in Italia sulla base di nuova documentazione inedita*, cit., p. 404, nota n. 224)

<sup>161</sup> Cfr. A. Gambaro, *L'Aporti e la condanna degli asili*, in «Pro Infantia», numero commemorativo dedicato a F. Aporti, 30 ottobre 1927

<sup>162</sup> Nell'annata 1928 la «Civiltà Cattolica» dedicò due contributi alla chiarificazione di tale questione, facendo riferimento alla vicenda, in parte già ricostruita da Angiolo Gambaro nel 1927, del divieto di apertura nelle terre pontificie di asili infantili non conformi agli insegnamenti della religione cattolica. Si tratta di un evento che di per sé non intaccò la bontà dell'opera originaria di Ferrante Aporti, ma che contribuì a sviluppare una serie di sospetti e di diffidenze che vennero anche a coinvolgere, indirettamente, le sue istituzioni (cfr. [M. Barbera], *Le scuole infantili e l'abate Aporti*, in «Civiltà Cattolica», cit., pp. 385-401; [E. Rosa], *La questione delle scuole infantili e dell'abate Aporti secondo nuovi documenti*, in «Civiltà Cattolica», cit., pp. 219-232). La «Civiltà Cattolica» ricordava che il clima di sospetto nei confronti di Aporti venne accentuato anche da alcune affermazioni di suo nipote Pirro Aporti, che sostenne la necessità di un'educazione laica e di Stato negli asili infantili, frutto delle sue idee anticlericali e massoniche, espresse nel volume *I bimbi d'Italia* del 1886. Per Calò tale constatazione non poteva valere a giustificazione dell'opposizione dimostrata dai gesuiti nei confronti degli asili aportiani fin dagli anni '30

della mente e dei primi sentimenti del cuore»<sup>163</sup>. Anche la difesa intrapresa da padre Rosa del ruolo del conte Solaro della Margherita verso gli asili aportiani era finalizzata a confutare le tesi di chi, come Gambaro<sup>164</sup>, Calò e altri studiosi, al pari degli anticlericali ottocenteschi<sup>165</sup>, considerava il nobile piemontese un «nemico per partito preso delle opere aportiane».

Calò rilevava nelle tesi di padre Barbera e padre Rosa «identificazioni arbitrarie» e «confusioni d'idee». Le prime riguardavano il mancato riconoscimento del fatto che il movimento liberale italiano risorgimentale vantasse un «buon numero di cattolici sinceri». Le seconde erano relative alla negazione che nel «puro cristianesimo» rientrasse anche il diritto del popolo all'istruzione, quale fonte di acquisizione dei mezzi necessari alla conoscenza della verità. Calò intraveda dietro la posizione della «Civiltà Cattolica» uno «scetticismo di maniera sulla pretesa di migliorare gli uomini istruendoli», che, paradossalmente, sembrava trovarsi d'accordo con l'«abborrito» Rousseau, e la tendenza ad attribuire «l'etichetta di illuminismo a chiunque creda doveroso, oltre che socialmente utile, aprire le menti e ingentilire i costumi delle moltitudini fatte schiave dalla loro stessa ignoranza»<sup>166</sup>. Calò dichiarava che si trattava di una «fobia non meno settaria della mentalità che giustamente si vorrebbe combattere»<sup>167</sup>. Egli riprese alcune sue riflessioni sulla peculiarità dell'iniziativa aportiana, discutendo, per esempio, di come l'asilo si rivolgesse a tutti i bambini, non solamente agli orfani naturali o ai cosiddetti «orfani artificiali» citati dal padre Curci, intendendo con questa espressione i figli di famiglie operaie lasciati da soli durante la giornata lavorativa e destinati da Robert Owen, da Samuel Wilderspin e da altri filantropi alle loro scuole infantili. Calò precisava, a tal proposito, che gli asili aperti da

---

<sup>163</sup> [M. Barbera], *Le scuole infantili e l'abate Aporti*, in «Civiltà Cattolica», *cit.*, p. 388

<sup>164</sup> «Uno dei più tremebondi per le conseguenze civili, oltre che religiose, degli asili fu il Conte Clemente Solaro Della Margarita, primo ministro del re Carlo Alberto per dodici anni, e devotissimo alla Compagnia di Gesù, dalla quale viene ricambiato e in vita e dopo la morte con una gratitudine che altamente onora il Sodalizio (cfr. A. Gambaro, *I due apostoli degli asili infantili in Italia. Parte III*, in «Levana», *cit.*, pp. 129-130)

<sup>165</sup> Per «Civiltà Cattolica», la «severità» e la «diffidenza» del conte Solaro nei confronti degli asili aportiani erano nate in reazione allo spirito laicista che si era insinuato in tali opere (comprese anche le scuole di metodo aportiano), grazie all'appoggio dei liberali. Questi ultimi, in Piemonte, avevano addotto vari pretesti per eludere la volontà di re Carlo Alberto di affidare gli asili a corporazioni religiose (cfr. [M. Barbera], *Le scuole infantili e l'abate Aporti. A proposito di un centenario*, in «Civiltà Cattolica», *cit.*, p. 292)

<sup>166</sup> G. Calò, *Pestalozzi, Aporti, gli asili infantili. Valutazione gesuitiche*, in «Rivista pedagogica», *cit.*, p. 100

<sup>167</sup> *Ivi*, p. 105

Owen erano la risposta alle conseguenze sociali di uno sviluppo industriale già progredito; questo non doveva far credere quanto addotto da padre Curci, ovvero che con le sue industrie Owen avesse creato il bisogno cui l'asilo doveva provvedere. A Calò premeva dimostrare che gli asili era innanzitutto istituzioni educative, e non esclusivamente un'opera assistenziale nata come soluzione alle esigenze sorte con l'industrializzazione, prova ne era il fatto che molti di essi erano sorti anche prima del XIX secolo in area rurale. A questo primo rilievo se ne aggiungeva un secondo, ovvero che il legame fra lo sviluppo industriale e la nascita degli asili non doveva trasferire su questi i danni attribuiti all'industrialismo, favorendone, così, il discredito.

Il secondo elemento di specificità dell'asilo aportiano consisteva nell'aver risposto al meglio a quello che era il contesto politico e sociale della penisola italiana nei primi decenni dell'Ottocento, favorendo la formazione nelle nuove generazioni di una coscienza nazionale, per creare un'Italia unita e indipendente. «Questo compito non escludeva minimamente la religione come elemento essenziale nella formazione delle anime infantili. E la preoccupazione religiosa addotta contro di esso si rivela perciò stesso parte d'un programma per il quale la religione serve a qualcosa che le è estraneo, o non le è necessariamente connesso, cioè a una mentalità negatrice dei diritti dello spirito e avversa alle conquiste del progresso, tra le quali è da porre primissima la conquista d'una Patria»<sup>168</sup>. Inoltre, occorre superare anche l'*impasse* relativa alla diatriba su chi avesse aperto per primo un asilo d'infanzia, onde evitare di cadere «negli errori commessi dall'anonimo articolista, che, ironicamente, fa intendere che tali istituzioni potrebbero risalire ad origini adamitiche, e, nel contempo, ha riservato ai Gesuiti il primato nell'apertura di asili»<sup>169</sup>, secondo quanto scritto da Gino De' Passera<sup>170</sup>. «Se l'asilo moderno non è nulla di sostanzialmente nuovo, specialmente per il cattolicesimo, come questi accenni dovrebbero far ritenere; in che modo spiegheremo che il P. Curci (seguito, in fondo, dall'articolista odierno) lo facesse derivare dallo spirito protestante e soprattutto dall'industrialismo inglese? E' la contraddizione inevitabile cui abbiamo accennato, e che dipende dal voler salvare due tesi e due punti di vista in contrasto, che premono ugualmente per diverso motivo; perché si deve

---

<sup>168</sup> G. Calò, *Pestalozzi, Aporti, gli asili infantili. Valutazione gesuitiche*, in «Rivista pedagogica», *cit.*, p. 106

<sup>169</sup> *Ivi*, p. 103

<sup>170</sup> Cfr. G. De' Passera, *Un governo teocratico: i Gesuiti al Paraguay*, in «Vite d'Italia e dell'America Latina», agosto 1927

spiegare come mai i Gesuiti avversassero gli asili, ma, una volta riconosciuto quel che c'era in essi di buono e provvidenziale, si deve insieme mostrare che la loro origine era nient'altro che cattolica»<sup>171</sup>.

Una seconda causa di scontro fra Calò e la «Civiltà Cattolica» riguardò la rilettura che quest'ultima propose dell'opera e del pensiero di Giovanni Enrico Pestalozzi<sup>172</sup> in occasione del primo centenario dalla sua morte. La critica approntata nei confronti dello zurighese si articolava lungo tre versanti: quello religioso, quello politico e quello pedagogico. Pestalozzi venne, infatti, presentato come un «mezzo ateo» e un «mezzo materialista»<sup>173</sup>, animato da istanze riconducibili all'umanitarismo e all'illuminismo, con risvolti giacobini nel momento in cui mostrò di parteggiare per la rivoluzione svizzera. In campo educativo, dovette fare i conti con i fallimenti dovuti alla propria inettitudine di «filantropo incosciente». «Il suo amore per i poveri e gli umili, la brama di volerli felici è sincera e commovente, ma le sue teorie sono vaghe, come i suoi principii religiosi fondati su un sentimentalismo naturalistico»<sup>174</sup>. Con queste sue affermazioni, padre Barbera si proponeva di diffondere una visione alternativa del pedagogista svizzero, per ammonire quei cattolici «inconsapevoli» che avevano lodato Pestalozzi quale «Padre della pedagogia moderna, cioè della pedagogia laica di Stato, agnostica e neutra in teoria, irreligiosa, materialistica, sterile in pratica»<sup>175</sup>. Una pedagogia che la «Civiltà Cattolica», nella persona di padre Barbera, stava contrastando in quegli anni per aprire la strada ad una prospettiva differente, centrata sui valori cristiani, approfittando anche del contesto politico e culturale che di lì a poco avrebbe condotto alla firma dei Patti Lateranensi e all'emanazione della *Divini Illius Magistri* (1929). Come spiegato in un successivo articolo del 1929<sup>176</sup>, l'intenzione di Barbera era quella di confutare la posizione di chi aveva approfittato degli anniversari relativi alle figure di Aporti e di Pestalozzi per allinearsi ad argomentazioni che furono già espresse a suo tempo da Compayré, ovvero che l'umanitarismo di stampo illuminista aveva

---

<sup>171</sup> G. Calò, *Pestalozzi, Aporti, gli asili infantili. Valutazione gesuitiche*, cit., p. 104

<sup>172</sup> Cfr. [M. Barbera], *Giovanni Enrico Pestalozzi e i fallimenti della pedagogia umanitaria*, in «Civiltà Cattolica», vol. III, quad. 1850, 1927, pp. 97-118

<sup>173</sup> Calò respinse le accuse di materialismo e di ateismo mosse a Pestalozzi, partendo dalla constatazione che per l'educatore zurighese vi era una netta opposizione fra carne e spirito, animalità ed eticità, rinvenibile del resto già nella teoria dei tre stati

<sup>174</sup> [M. Barbera], *Giovanni Enrico Pestalozzi e i fallimenti della pedagogia umanitaria*, in «Civiltà Cattolica», cit., p. 101

<sup>175</sup> *Ivi*, p. 118

<sup>176</sup> Cfr. [M. Barbera], *Idoli della pedagogia laica*, in «Civiltà cattolica», cit., pp. 131-133

tracciato una linea di demarcazione dall'oscurantismo promosso dalla Chiesa e dai suoi ministri. Fra coloro che approntarono questo genere di operazione interpretativa vi era anche Calò, che, in un suo intervento sulla «Rivista Pedagogica» del febbraio 1928<sup>177</sup>, colse l'occasione per rispondere alle critiche espresse dalla «Civiltà Cattolica» nei confronti di Pestalozzi e, in secondo luogo, esplicitare la propria interpretazione dell'opera dello zurighese. Riguardo al supposto ateismo di Pestalozzi, Calò precisava che tale tesi era nata da un'«incomprensione storica e [da] una valutazione preconcepita e dogmatica, [per cui] non ci sono limiti all'arbitrio del giudizio, che è una forma di violenza morale»<sup>178</sup>. A suo dire, Pestalozzi aveva accettato «in maniera rassegnata e consapevole» la rivoluzione come qualcosa di inevitabile, ovvero la fine dell'antico regime, senza affermare una vera e propria volontà rivoluzionaria e senza una partecipazione diretta agli eventi. Calò giustificava questo suo rilievo facendo riferimento alle riflessioni desumibili dall'analisi che alcuni studiosi, come De Guimps, Sgranzini, Natorp, Heubaum, Schmidt, Delekat avevano effettuato degli scritti di Pestalozzi sulla rivoluzione, «del tutto trascurati dalla Civiltà Cattolica». L'originalità del pensiero pestalozziano, «confuso» dai gesuiti con la mentalità illuministica, filantropistica e umanitaristica del XVIII secolo, emergeva per Calò dall'interpretazione fornita, nella prospettiva del realismo pedagogico, da Alfred Heubaum<sup>179</sup>. Quest'ultimo aveva sottolineato la preminenza accordata da Pestalozzi allo sviluppo della personalità etica in ciascun fanciullo, con il conseguente coinvolgimento di una dimensione religiosa<sup>180</sup> e il riconoscimento del primato della famiglia nella promozione dell'educazione e del perfezionamento umano. Ne conseguiva, per Calò, che Pestalozzi non valorizzava la società in generale, secondo la definizione data da Ferdinand Tönnies<sup>181</sup> di «massa omogenea di atomi individuali connessi da innumerevoli

---

<sup>177</sup> Cfr. G. Calò, *Pestalozzi, Aporti, gli asili infantili. Valutazione gesuitiche*, in «Rivista pedagogica», n. 2, a. XXI, febbraio 1928, pp. 81-99; Id., *L'origine italiana di Pestalozzi*, in «Diritti della scuola», 10 aprile 1927, ripubblicato successivamente in Id., *Dottrine e opere nella storia dell'educazione*, cit., pp. 183-188; Id., *Pestalozzi*, in *Enciclopedia dei maestri (La cultura magistrale)*, vol. 1, Ave, Milano 1942, poi ripubblicato in Id., *Momenti di storia dell'educazione*, Sansoni, Firenze 1955, pp. 131-156

<sup>178</sup> Cfr. [M. Barbera], *Giovanni Enrico Pestalozzi e i fallimenti della pedagogia umanitaria*, in «Civiltà Cattolica», cit., p. 83

<sup>179</sup> Calò citava A. Heubaum, *J. E. Pestalozzi*, Reuther & Reichard, Berlin 1910

<sup>180</sup> Per quanto riguarda la religiosità di Pestalozzi, Calò fece notare come egli avesse sempre ricercato una Provvidenza nella storia e Dio nella purezza della coscienza; pur dichiarandosi indifferente nei confronti dei dogmi confessionali durante la sua giovinezza, non aderì a forme di pietismo. In Pestalozzi era presente una religiosità positiva, non definita secondo formule precise, che non era stata colta da chi, come Natorp, ricondusse la sua dottrina etico-pedagogica all'idealismo kantiano

<sup>181</sup> Cfr. F. Tönnies, *Comunità e società*, [1887], tr. it., Edizioni di Comunità, Milano 1963

rapporti», ma la comunità (*Gemeinschaften*), in cui si radicavano affetti, abitudini, tendenze, e dove la coscienza etica diveniva «sostanza dei rapporti sociali».

Sul piano filosofico, Calò non negava la presenza in Pestalozzi di principi di origine kantiana, senza per questo aderire alla posizione di Paul Natorp, che aveva individuato nell'idealismo kantiano la sostanza del pensiero pedagogico di Pestalozzi. Calò non condivideva nemmeno il commento, «pur lodevole», di Guido De Ruggiero<sup>182</sup>, che aveva trovato una spiegazione al divario esistente fra gli scarsi risultati delle iniziative educative promosse da Pestalozzi e la ricchezza dei suoi presupposti pedagogici nel fatto che lo zurighese, pur essendo kantiano senza saperlo, non era mai riuscito ad elaborare una dottrina delle categorie in mancanza di una preparazione filosofica adeguata. Per Calò, la prospettiva abbracciata da Pestalozzi non era nemmeno collocabile *tout court* nell'alveo delle correnti spirituali del XVIII secolo, come dimostrato dalla lontananza da Rousseau<sup>183</sup> in almeno due punti della sua opera *Mie ricerche intorno al processo della Natura nello sviluppo del genere umano* (1797). Pestalozzi, infatti, considerava lo stato di natura come uno stato di ferocia, egoismo e lotta, più alla Hobbes che alla Rousseau; inoltre, sosteneva una concezione di storia come sviluppo, divenire e conquista dell'umanità, più vicina alle posizioni di Leibniz e di Lessing che a quelle del ginevrino. Lo storicismo di Pestalozzi era, secondo Calò, «[...] la netta antitesi non solo del Rousseau, ma di tutto il razionalismo e dell'enciclopedismo del secolo XVIII, e lo ravvicina invece al *romanticismo*, col quale il Pestalozzi ha in comune anche la fede, talvolta esaltata, nelle forze extrarazionali dello spirito, la fede nella *fede*, la fede nell'*amore*»<sup>184</sup>. Si trattava di una tesi che allontanava Pestalozzi dall'avallare l'esistenza di un diritto di natura<sup>185</sup>, facendolo diventare, in questo modo, un antesigano della scuola storica del diritto di Savigny,

---

<sup>182</sup> G. De Ruggiero, *recensione al volume di Sganzi*, in «Critica», n. 11, a. XXV, 20 novembre 1927, pp. 382-388

<sup>183</sup> Ernesto Codignola riteneva che Pestalozzi rientrasse più nell'ambito del pensiero di Rousseau che in quello di Kant, anche se condivideva quanto scritto da Fichte a proposito del fatto che attraverso la sua esperienza Pestalozzi colse la sostanza del pensiero kantiano (cfr. E. Codignola, *Educatori moderni*, cit., p. 65)

<sup>184</sup> G. Calò, *Pestalozzi, Aporti, gli asili infantili. Valutazione gesuitiche*, in «Rivista pedagogica», cit., p. 88

<sup>185</sup> Codignola nel 1926 scriveva che gli idealisti tedeschi, soprattutto Fichte, avevano introdotto Pestalozzi ad una «concezione organica e sociale della natura umana», che lo avrebbe reso consapevole dell'astrattezza del concetto di natura buona fuori dalla storia formulato da Rousseau. La natura umana concepita da Pestalozzi non sarebbe stata altro che «spontaneità e intimità dell'uomo formatosi storicamente» (cfr. E. Codignola, *Educatori moderni*, cit., p. 67)



secondo l'interpretazione di De Ruggiero<sup>186</sup>. A ulteriore riprova dell'estraneità di Pestalozzi dall'illuminismo e dal filantropismo vi era l'affermazione di una netta distinzione fra stato sociale e stato etico<sup>187</sup>, secondo quanto affermato nella dottrina dei tre stati umani presentata nelle *Mie ricerche* del 1797<sup>188</sup>.

Sul piano pedagogico, Calò confutava la prospettiva interpretativa del neoidealismo italiano, che esaltava di Pestalozzi soprattutto il concetto di autodidattica, non limitato alla sola educazione morale, ma a tutti i problemi dell'istruzione almeno dopo le esperienze di Stans e Burgdorf. In particolare, citava la lettura che Codignola aveva ripreso da Paul Natorp<sup>189</sup>, ma che era stata rafforzata alla luce dell'attualismo pedagogico italiano. Quello che stava più a cuore a Calò era mettere in evidenza l'impegno di Pestalozzi nella promozione dell'istruzione professionale per i poveri, a partire da una concezione di lavoro come mezzo di redenzione, non come strumento di castigo. Il povero era considerato da Pestalozzi nella sacralità della sua personalità umana, non era ridotto a merce; da tale presupposto antropologico, scaturiva la sua fede nella funzione dell'opera educativa quale deterrente ai pericoli morali del capitalismo e ai rischi del socialismo. In questo senso, il povero aveva bisogno dell'educazione per poter soddisfare i propri bisogni; anche la sua preparazione professionale rappresentava

---

<sup>186</sup> Cfr. G. De Ruggiero, *La critica del giusnaturalismo nell'opera del Pestalozzi*, in «Quaderni Pestalozziani», vol. I, 1927, pp. 123 e segg. Per altri autori, come Wernecke, lo storicismo di Pestalozzi rappresentava il punto di distacco dalla dottrina dei fisiocratici; Calò citava, a tal proposito, il volume *Pestalozzi und die Physiokraten*, Langensalza, Beyer u. S., 1927, p. 114

<sup>187</sup> Dalla distinzione fra stato sociale e stato etico derivava anche la netta separazione fra civiltà e cultura, la prima intesa come progresso puramente sociale, la seconda come miglioramento individuale e progresso etico della collettività

<sup>188</sup> Lo stato sociale, al contrario di quanto discusso da Rousseau, proseguiva lo stato di natura, ereditandone egoismi e lotte, anzi, acuendoli, poiché alla «[...] pur angusta armonia dell'uomo animale, tutto fatto d'istinti e d'impulsi elementari, sostituisce gli antagonismi dell'io e dell'altro, del mio e del tuo, dell'individuo e della collettività, del sovrano e del suddito [...], mentre dimezza l'uomo riducendolo a organo d'un lavoro specializzato» (cfr. G. Calò, *Pestalozzi, Aporti, gli asili infantili. Valutazioni gesuitiche*, in «Rivista pedagogica», cit., p. 89). Lo stato etico, che per Pestalozzi era il netto superamento dello stato di natura e dello stato sociale, era espressione di autonomia in senso kantiano, cioè riconoscimento e affermazione di un ideale di bene, di perfezione, che era intrinseco alla personalità e all'attività libera di ciascun io. Solamente in questo stato, e non nello stato sociale, l'uomo sarebbe divenuto pienamente uomo e sarebbe riuscito a trovare una soluzione ai propri problemi, compresi quelli educativi. Calò riprendeva, a tal proposito, l'interpretazione di Arturo Schmidt sull'influenza indiretta del kantismo nell'istanza etica presentata da Pestalozzi, citando da *Pestalozzi und die kantische Philosophie*, Mohr, Tübingen 1927, pp. 101 e segg.

<sup>189</sup> Calò citava da P. Natorp, *Pestalozzi: sein Leben und seine Ideen*, II ediz., Teubner, Leipzig 1912, p. 49. Da vedere l'interpretazione di Natorp ripresa da Giuseppe Lombardo Radice per spiegare l'etica idealistica di Pestalozzi, nel suo contributo *Il nostro Pestalozzi* (cfr. G. Lombardo Radice, *Il nostro Pestalozzi*, in «Annuario del R. Istituto Superiore di Magistero di Roma», A.A. 1926-1927, poi ripubblicato in «Quaderni pestalozziani», vol. 1 e in Id., *Pedagogia di apostoli e di operai*, Laterza, Bari 1936, pp. 27-40)

una forma di educazione, visto che il lavoro non era solamente l'esercizio di un'abilità manuale produttiva, ma costituiva un aspetto essenziale dell'umanità di ciascuno. Calò spiegava con queste argomentazioni perché in Pestalozzi vi era un stretto legame fra il lavoro come strumento educativo e la rigenerazione umana e sociale del popolo. A partire da questo presupposto, negava la tesi della «Civiltà Cattolica», che individuava una linea di continuità fra l'insegnamento del lavoro ai fanciulli e lo sfruttamento industriale degli stessi. L'«ingegnosità gesuitica» di padre Barbera l'aveva spinto ad accostare Pestalozzi a quei filantropi capitalisti che volevano far abbassare il prezzo delle merci e far convertire alla religione protestante i fanciulli cattolici poveri dell'Irlanda. Per Calò, «capovolgere il valore etico e il significato storico dell'applicazione pestalozziana del principio del lavoro [...] significa commettere un'eresia»<sup>190</sup>. Egli riteneva, però, che la critica più «acerba» a Pestalozzi da parte della «Civiltà Cattolica» fosse quella di inettitudine, frutto di quella condizione di debolezza ed incertezza che lo avrebbe condotto a un totale fallimento delle sue opere. «Quel che costituisce la grandezza eroica e tragica di questo instancabile e disinteressato lottatore, che cerca tutta la vita la soluzione d'un problema che apparentemente è soltanto di *metodo*, e in realtà è problema di liberazione e di rivelazione dell'uomo a sé stesso, problema dello sviluppo di tutte le sue energie; il senso profondo e religioso d'una missione; la sincerità esemplare con cui egli continuamente e tenacemente scava in sé stesso e nelle sue esperienze e, nel continuo apparire e sparire dell'idea luminosa che gli brilla nella mente, moltiplica i tentativi, riconosce i fallimenti, sempre scontento e sempre sicuro della verità intravista, pronto sempre a dar tutto [...] ciò che infine fa di quest'uomo un apostolo, ciò che in questo vecchio trasandato e sciatto nelle vesti, noncurante di sé, distratto come un visionario, umile come un povero e un abbandonato nel mondo, dagli occhi sereni talora come d'un fanciullo, talvolta lampeggianti come d'un lottatore, faceva riconoscere a quanti lo avvicinavano, dal Fernow al Nicolovius, dal Fichte al Froebel, dal Lavater al Jullien, dall'Escher all'Herbart, uno spirito straordinario, non è, per l'articolaista della *Civiltà Cattolica*, che segno di mediocrità e d'impotenza»<sup>191</sup>. Dalle pagine della «Civiltà Cattolica» Calò aveva ricavato un'interpretazione della vocazione pedagogica di Pestalozzi, sempre viva nonostante i

---

<sup>190</sup> *Ivi*, p. 95

<sup>191</sup> G. Calò, *Pestalozzi, Aporti, gli asili infantili. Valutazione gesuitiche*, in «Rivista pedagogica», *cit.*, pp. 91-92

fallimenti, come forma di «puntiglio di chi vuol fare per forza ciò per cui non ha la più modesta attitudine». In realtà, precisava Calò, padre Barbera non si era reso conto che Pestalozzi non apparteneva alla storia dell'educazione *condita*, ma alla storia dell'educazione *condenda*, e, come tale, si era impegnato nella ricerca di un nuovo metodo, era stato maestro di scuola, ma non formatore di maestri come Overberg<sup>192</sup>. Per questo motivo, non era condivisibile per Calò la definizione di «folle esperimento» attribuita allo sforzo educativo messo in campo da Pestalozzi a Stanz: esso rappresentava la prima pietra su cui sarebbe stata edificata una nuova concezione della scuola elementare in quanto scuola del popolo, e non «uno spreco inutile», un «annaspere a vuoto d'un testardo inconcludente».

Sul piano didattico, Calò concentrò la sua attenzione su due nodi critici dibattuti dalla rivista dei Gesuiti: il principio dell'intuizione e il metodo. Il primo venne presentato da padre Barbera come una forma di spontaneismo (all'insegna del «seguire la natura e partire dal sensibile»<sup>193</sup>), a causa del processo di «materializzazione dell'insegnamento» operato da Pestalozzi e della sua distinzione dell'intuizione nei tre elementi del numero, della forma e della parola. «Secondo l'articolaista, se il giusto della dottrina non è se non il riconoscimento che si deve cominciare dai sensi e la difesa del metodo *oggettivo*, esso è tal cosa che, "da che mondo è mondo, il senso comune educativo del genere umano conosce bene". Non si sospetta neppure che l'*intuire* del Pestalozzi sia qualcosa di più e di diverso dal semplice far conoscere *oggetti* e dallo stesso *intuizionismo* non solo del Comenio, ma del Rousseau»<sup>194</sup>. Calò esprimeva la propria contrarietà anche nei confronti dell'interpretazione del metodo pestalozziano come macchina applicabile a tutti in maniera indifferente, allo scopo di raggiungere i migliori risultati possibili.

---

<sup>192</sup> Nello specifico, Calò spiegava come non fosse possibile fare un parallelo fra Pestalozzi e Overberg, poiché quest'ultimo si era mosso sul terreno della tradizione pedagogica, prefiggendosi come priorità quella di formare maestri. Egli era convinto del fatto che Pestalozzi, fino all'esperienza di Iverdun, non sarebbe stato in grado di effettuare un'opera del genere, perché era ancora alla ricerca di un modo nuovo di fare scuola, cioè di un metodo originale

<sup>193</sup> In sostanza, Calò rilevava nella definizione di intuizione riportata dalla «Civiltà Cattolica» un'interpretazione sensistica del processo intuitivo, di derivazione positivista, deplorata anche da Ernesto Codignola. Quest'ultimo considerava l'intuizione sinonimo di spontaneità, a riconferma dell'originalità creativa dello spirito in senso attualistico (cfr. E. Codignola, *Educatori moderni, cit.*, p. 78)

<sup>194</sup> G. Calò, *Pestalozzi, Aporti, gli asili infantili. Valutazione gesuitiche, cit.*, p. 93. Calò sottolineava anche la critica della «Civiltà Cattolica» alla scuola elementare dell'epoca, che rappresentava un «regresso» rispetto alle antiche scuole elementari, tra cui quelle monastiche, dove ci si «accontentava» di insegnare a leggere, scrivere e far di conto, oltre che a dare priorità all'istruzione e all'educazione religiosa, senza la pretesa di «dar fondo all'universo» (cfr. G. Calò, *Pestalozzi, Aporti, gli asili infantili. Valutazione gesuitiche, cit.*, p. 93)

Come già discusso da Carlo Sganzi<sup>195</sup>, Calò riteneva che tale posizione rappresentasse, nella sua «enormità pacchiana», un «ferrovecchio d'incompetenti», poiché si limitava solamente a recepire alcuni tratti presenti in Pestalozzi e in Comenio. L'espressione «*méchaniser l'éducation*» veniva spiegata da Calò in termini herbartiani, intendendola come tendenza a «psicologizzare», cioè ad avere a disposizione un metodo che fosse il prodotto delle leggi stesse della natura psichica. Un metodo che, nella prospettiva del realismo pedagogico, non poteva fare a meno di coinvolgere le più intime energie dello spirito, espressione di attività e di libertà, e la personalità del maestro, che aveva come punto di partenza la concreta realtà del fanciullo per compiere al meglio la sua opera. «Se c'è educatore che abbia vivo il senso così della personalità del fanciullo come del carattere creativo, etico, umano, dell'azione dell'educatore, ch'è amore, eccitamento di forze spontanee, risvegliamento di coscienze, questi è appunto il Pestalozzi. Il che non toglie che spesso in pratica sia rimasto egli stesso al disotto del suo principio, e abbia meccanicizzato. Ma ignorarlo non vuol dire intenderlo. Basti dire che verso la fine il Pestalozzi giunse persino a dubitare della possibilità d'un metodo in senso assoluto»<sup>196</sup>. Si tratta di un apprezzamento che risentiva di echi provenienti da Lombardo Radice<sup>197</sup>, segno dei cambiamenti che Calò stava introducendo nella sua teoresi pedagogica, pur non rinnegando i suoi esordi herbartiani e la sua avversione al positivismo e al neoidealismo.

L'unico punto su cui Calò concordava con padre Barbera era la mancanza, in Pestalozzi, di un contenuto e di un metodo preciso per l'educazione religiosa, pur senza sottoscrivere la posizione di chi aveva intravisto nel pensiero di Pestalozzi «un vago Dio del sentimento, buono per tutte le religiosità...irreligiose». Per Calò, Pestalozzi aveva cercato anche per il sentimento religioso una base e un punto di partenza intuitivi, individuandoli nell'amore che lega il bambino alla madre, come prima esperienza e modello di quell'amore per il Bene infinito e la Provvidenza che ogni uomo dovrebbe provare<sup>198</sup>.

---

<sup>195</sup> C. Sganzi, *G. E. Pestalozzi*, Sandron, Palermo 1927, p. 269

<sup>196</sup> G. Calò, *Pestalozzi, Aporti, gli asili infantili. Valutazione gesuitiche*, cit., p. 96

<sup>197</sup> Le considerazioni espresse da Calò si avvicinavano a quanto sostenuto da Lombardo Radice nel 1913 a proposito del metodo come «coscienza operosa dell'ideale educativo» (cfr. G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, [1913], cit., parte II)

<sup>198</sup> «Considero questa una delle idee più profonde e più feconde del grande pedagogista: un'intuizione che non può, certo, essere accettata da chi crede che non solo alla religione, ma alla prima educazione religiosa importi soprattutto, anzi, esclusivamente la verità confessionale dei dogmi, che devono essere

La polemica fra Calò e la «Civiltà Cattolica» proseguì con un «botta e risposta» con il direttore della rivista, padre Enrico Rosa, sulle pagine della «Rivista Pedagogica». Nel numero dell'ottobre 1928 venne pubblicata una prima lettera di padre Rosa<sup>199</sup>, indirizzata a Credaro, in cui vennero ribadite sinteticamente le tesi sostenute nei mesi precedenti dalla sua rivista e venne fatto notare come, a fronte all'accusa di «odio settario», Calò non avesse saputo contrapporre argomenti validi per contrastare le loro tesi. Egli si era limitato a definire come «condanne pregiudiziali» e non come «fatti storici incontrastabili» le argomentazioni addotte dalla «Civiltà Cattolica» riguardo la sterilità dell'opera di Pestalozzi causata dall'«errore protestante» e i danni provocati alla ricezione degli asili aportiani dalla politica anticattolica dei suoi protettori. Per avvalorare la sua posizione, padre Rosa richiamò le figure di san Giovanni Battista de la Salle, di san Giovanni Bosco e di altri educatori, che, al contrario di Pestalozzi, avevano riposto la loro fiducia nella Chiesa cattolica e avevano trovato in essa «tutela dall'errore e vitalità divina universale». «Se il prof. Calò vorrà considerare più i fatti che le teorie speciose, dovrà convenire che il protestantesimo e l'umanitarismo<sup>200</sup> per se stessi non conferiscono al vero progresso educativo, come le prevenzioni antigesuitiche non condurranno mai ad una fruttuosa discussione pedagogica»<sup>201</sup>.

La risposta di Calò, riportata sotto la lettera di padre Rosa, ribadiva le medesime tesi già presentate nell'articolo del febbraio 1928, sottolineando come anche il direttore della «Civiltà Cattolica» continuasse a «ripetere affermazioni e apprezzamenti arbitrari» sostenuti dall'autore dell'articolo padre Barbera. La «nuova acrobazia di giudizi oscillanti tra l'anatema e l'indulgenza, tra la contumelia e l'elogio» di padre Rosa non

---

estrinsecamente fissati nella mente del fanciullo, anche se ciò significhi prescindere del tutto da ogni possibilità di comprensione e d'esperienza da parte di lui, quindi da ogni processo normale di formazione delle idee e dei sentimenti» (cfr. G. Calò, *Pestalozzi, Aporti, gli asili infantili. Valutazione gesuitiche*, in «Rivista pedagogica», cit., p. 97)

<sup>199</sup> Cfr. *Intorno al Pestalozzi e all'Aporti. Polemica: P. Enrico Rosa della S. I. e Giovanni Calò della R. Università di Firenze*, in «Rivista Pedagogica», cit., pp. 549-551, successivamente ripubblicato insieme alla seconda coppia di lettere della polemica con il titolo *Intorno al Pestalozzi e all'Aporti. Polemica col P. Rosa*, in G. Calò, *Dottrine e opere nella storia dell'educazione*, cit., pp. 545-551

<sup>200</sup> Sulla questione dell'umanitarismo, si veda quanto discusso da Giuseppe Lombardo Radice che, al pari di Calò, considerava l'attenzione di Pestalozzi ai problemi del popolo non come pura espressione filantropica, o come azione mossa da ideali rivoluzionari, ma come il frutto della sua attività di educatore a stretto contatto con il popolo concreto e storico, non astratto come quello degli illuministi. Lo stesso valeva anche per l'appellativo di «intuitivo»: esso andava meglio precisato, perché rivelava la qualità di Pestalozzi quale critico che aveva coscienza di essere sempre all'inizio del lavoro (cfr. G. Lombardo Radice, *Il nostro Pestalozzi*, in «Annuario del R. Istituto Superiore di Magistero di Roma», A.A. 1926-1927, poi ripubblicato in Id., *Pedagogia di apostoli e di operai*, cit., pp. 9-50)

<sup>201</sup> Cfr. *Intorno al Pestalozzi e all'Aporti. Polemica: P. Enrico Rosa della S. I. e Giovanni Calò della R. Università di Firenze*, cit., p. 550

trovarono il favore di Calò, convinto del fatto che sulla rivista dei gesuiti si «continua a parlare, così all'ingrosso e alla cieca, dell'umanitarismo del Pestalozzi, e non [si] tien conto, come se non fossero state scritte, delle limitazioni e distinzioni e delucidazioni, essenziali, credo, a capire e giudicare il grande educatore»<sup>202</sup>. Calò era convinto del fatto che il suo interlocutore continuasse a far convergere, nei risultati, umanitarismo, protestantesimo e altre istanze, senza fare alcuna distinzione del loro contenuto esatto, della loro portata reale e dell'efficacia reciproca. Lo stesso valeva anche per il sospetto di illuminismo destato da Ferrante Aporti: secondo Calò, la rivista dei gesuiti persisteva nell'agitare questa sorta di «spauracchio», senza darne un'adeguata spiegazione e senza tener conto delle sue rettifiche, volte a ribadire l'assenza di attestazione storica all'accusa di politica anticattolica mossa ai protettori dell'abate di S. Martino dall'Argine. Calò traeva la conclusione che in entrambi i casi era in gioco la tendenza dei gesuiti a identificare se stessi con il cattolicesimo, contrariamente al fatto che «si può essere cattolici e non gesuiti, non solo, ma cattolici e anti-gesuiti; non solo, ma che v'è stato chi s'è professato anti-gesuita proprio perché cattolico»<sup>203</sup>.

Una seconda lettera di padre Rosa<sup>204</sup> al direttore Credaro venne pubblicata sul fascicolo della «Rivista Pedagogica» del dicembre 1928, per fornire ulteriori chiarimenti in seguito alla risposta di Calò e all'«eco non sereno» che le sue tesi avevano suscitato ne «La voce delle maestre d'asilo»<sup>205</sup>, rivista vicina all'ala democratica. Padre Rosa si concentrò sull'accusa di aver presentato un «sanguinario Pestalozzi, consigliere di stragi e nemico della sua patria per furore rivoluzionario», ribadendo che l'intenzione dell'articolista era quella di sottolineare come Pestalozzi fosse un inconsapevole, e quindi scusabile, «complice letterario» e «stolido apologista delle stragi in danno della sua patria». Il vero problema stava, per padre Rosa, nel modo con cui Calò aveva risposto: di fronte alla «serena oggettività del critico» aveva mostrato una «violenza di termini, che non sono argomenti». In particolare, rimandava ai lettori il giudizio se il

---

<sup>202</sup> *Ibidem*

<sup>203</sup> Cfr. *Intorno al Pestalozzi e all'Aporti. Polemica: P. Enrico Rosa della S. I. e Giovanni Calò della R. Università di Firenze*, cit., p. 551

<sup>204</sup> Cfr. *Ancora intorno al Pestalozzi e all'Aporti. E. Rosa s. i. e G. Calò*, in «Rivista Pedagogica», n. 12, a. XXI, dicembre 1928, pp. 759-761, successivamente ripubblicato insieme alle prime due lettere della polemica con il titolo *Intorno al Pestalozzi e all'Aporti. Polemica col P. Rosa*, in G. Calò, *Dottrine e opere nella storia dell'educazione*, cit., pp. 545-551

<sup>205</sup> Cfr. C. Curti, *Polemiche su gli Asili*, in «La voce delle maestre d'asilo», 2 novembre 1928. Nella rivista diretta da Merendi, Curti sosteneva, sulla falsariga dell'intervento di Calò, che l'atteggiamento dei gesuiti nei confronti degli asili aportiiani era sempre stato e continuava ad essere avverso

«metodo polemico di Calò possa dare, per lo meno, affidamento di obbiettività, sulla questione tanto del Pestalozzi quanto dell’Aporti, nonché sulle sue “valutazioni” antigesuitiche»<sup>206</sup>. Calò ribatteva sostenendo che le sue valutazioni avevano un valore storico e non «antigesuitico», giustificando l’utilizzo di «parole forti» per le numerose e gravi «ragioni di sdegno» presenti negli interventi della «Civiltà Cattolica». «Grandi figure di filantropi e d’educatori come il Pestalozzi (e l’Aporti) possono dallo studioso essere discusse, criticate, giudicate; non possono essere maltrattate ed offese, soprattutto quando il giudizio avverso ed ingiusto non abbia almeno una giustificazione morale nello sforzo scrupoloso ed evidente dell’esame minuto, completo, spassionato, e della comprensione obiettiva»<sup>207</sup>. Sforzo che Calò non aveva potuto constatare nella testata dei gesuiti, dove a suo dire, non erano state riportate dimostrazioni attestanti fatti storici per confutare gli errori delle sue argomentazioni, nemmeno con la pubblicazione dei due articoli *Le scuole infantili e l’abate Aporti* e *La questione delle scuole infantili e dell’abate Aporti secondo nuovi documenti*<sup>208</sup>. «[...] La storia si scrive con spirito di giustizia e d’umiltà [...] Sul terreno della verità, e nell’amore della verità, gesuiti e non gesuiti possono e debbono incontrarsi. E chi ama il vero non odia che la menzogna. Se il gesuita, per partito preso, si pone contro la verità, è fatale che la verità si faccia antigesuitica»<sup>209</sup>. Nel già ricordato articolo del 1929 dedicato agli «idoli della pedagogia laica»<sup>210</sup>, padre Barbera riprese alcune delle argomentazioni scritte da padre Rosa nei confronti di Calò, per dimostrare come il pedagogista pugliese, insieme anche ad Angiolo Gambaro, aveva reso un cattivo servizio agli educatori e ai pedagogisti che si erano ispirati ai principi cristiani ed erano rimasti in linea con l’insegnamento della Chiesa. In particolare, la «Civiltà Cattolica» proponeva don Giovanni Bosco, don Luigi Palazzolo e don Lodovico Pavoni, come esempi di educatori da esaltare in alternativa

---

<sup>206</sup> Ancora intorno al Pestalozzi e all’Aporti. E. Rosa s. i. e G. Calò, in «Rivista Pedagogica», cit., p. 760

<sup>207</sup> Ibidem

<sup>208</sup> Cfr. [M. Barbera], *Le scuole infantili e l’abate Aporti*, in «Civiltà Cattolica», cit., pp. 385-401; [E. Rosa], *La questione delle scuole infantili e dell’abate Aporti secondo nuovi documenti*, in «Civiltà Cattolica», cit., pp. 219-232. In quest’ultimo articolo, la nota n. 1 conteneva un riferimento all’articolo di Calò, *Pestalozzi, Aporti, gli Asili Infantili. Valutazioni gesuitiche* (febbraio 1928), come esempio di pubblicazione avversa alle tesi sostenute dalla S. Sede, e, soprattutto, dai gesuiti. La nota, scritta come l’intero articolo da padre Rosa, presentava le medesime argomentazioni addotte dallo stesso padre Rosa nelle due lettere al direttore della «Rivista Pedagogica» (cfr. *Intorno al Pestalozzi e all’Aporti. Polemica: P. Enrico Rosa della S. I. e Giovanni Calò della R. Università di Firenze*, in «Rivista Pedagogica», cit., pp. 549-551; *Ancora intorno al Pestalozzi e all’Aporti. E. Rosa s. i. e G. Calò*, in «Rivista Pedagogica», cit., pp. 759-761)

<sup>209</sup> Ancora intorno al Pestalozzi e all’Aporti. E. Rosa s. i. e G. Calò, in «Rivista Pedagogica», cit., p. 761

<sup>210</sup> [M. Barbera], *Idoli della pedagogia laica*, in «Civiltà cattolica», cit., pp. 131-141

alla lettura laica di Aporti, mentre al posto di Pestalozzi auspicava una riscoperta di san Girolamo Emiliani, «padre degli orfani». Barbera chiudeva il suo scritto con questa dichiarazione: «bisogna sfrondare, ridurre alle giuste proporzioni della realtà e, dov'è il caso, anche smascherare siffatti idoli, e rammentare ai cattolici che, se è doveroso riconoscere e profittevole studiare quel che vi ha di buono e di utile anche nei pedagogisti profani e più o meno laici, è nostro proprio e ancor più grave dovere verso la verità e la giustizia osservare ed esigere che si osservi la debita proporzione rispetto ai nostri grandi»<sup>211</sup>. Non vi furono ulteriori interventi da parte di Calò, che non ritrattò le sue critiche in occasione della ripubblicazione delle lettere della polemica del 1928<sup>212</sup> nel suo volume *Dottrine e opere nella storia dell'educazione* (1932).

---

<sup>211</sup> *Ivi*, p. 141

<sup>212</sup> Cfr. *Intorno al Pestalozzi e all'Aporti. Polemica col P. Rosa*, in G. Calò, *Dottrine e opere nella storia dell'educazione*, cit., pp. 545-551



## Cap. 8 Calò e gli anni '30: attivismo pedagogico, formazione degli insegnanti e nuovo assetto della scuola italiana

### 8.1 Calò e l'impegno per la diffusione dell'attivismo pedagogico nell'Italia degli anni '30

Il dibattito italiano dei primi anni '30 vide tra i temi cruciali quello del movimento delle «scuole nuove», che in Calò trovò una sua prima espressione nella cura della collana «Educazione Nuova»<sup>1</sup>, nata nel 1929 presso la casa editrice Bemporad, per rispondere all'esigenza di promuovere la diffusione in Italia delle principali opere di esponenti internazionali dell'attivismo pedagogico. La collana venne inaugurata con la prima traduzione italiana de *L'École active* di Adolphe Ferrière, con un'introduzione bibliografica di Giuseppe Lombardo Radice, che nel 1926 aveva ceduto a Calò<sup>2</sup> la pubblicazione del volume tradotto.

Il programma della collana, presentato in una breve prefazione al testo di Ferrière, si richiamava alla temperie culturale e sociale dell'epoca, caratterizzata da rivolgimenti politici e sociali, che non potevano non avere conseguenze rilevanti anche nel campo della scuola. «Come sempre accade in periodi di revisione e di rifacimento, le dottrine anticipano i fatti, le iniziative individuali e private prevengono e preparano i provvedimenti statali e i consensi dell'opinione pubblica [...] Conoscere un moto così

---

<sup>1</sup> La collana «Educazione nuova» annoverava fra i suoi titoli le prime traduzioni in italiano di opere di pedagogisti come Ferrière e Kerschensteiner. In seguito al dissesto finanziario della metà degli anni '30, la casa editrice passò dalle mani dell'estromesso Enrico Bemporad al neopresidente Ugo Ojetti, che ne assunse la direzione per mandato della cordata Gentile-Paoletti-Orzalesi, già impegnata nella Sansoni. Direttore amministrativo era Renato Giunti, mentre Vito Benedetto e Piero Orzalesi erano, rispettivamente, vicepresidente e amministratore delegato. Dal 17 ottobre 1938, in seguito all'applicazione delle leggi razziali, la Bemporad cambiò la propria denominazione in Casa editrice Marzocco, successivamente Giunti-Marzocco (cfr. *Marzocco, editore*, in G. Chiosso (a cura di), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, cit., pp. 354-357, voce curata da Aldo Cecconi). La collana pedagogica curata da Calò riprese nel 1942; in quell'anno vennero pubblicate le opere di Giovanni Calò (*Educazione e scuola: idee vecchie e nuove*, 1942) e Roberto Mazzetti (*La Carta della Scuola e i suoi problemi*, 1940; *Rinnovamento della scuola elementare*, 1942). Nel 1951 venne riproposta una terza edizione del volume di Giuseppe Lombardo Radice, *Educazione e diseducazione*, con prefazione di Giovanni Calò e una guida pedagogico-bibliografica finale a cura di Calò e di Santino Caramella

<sup>2</sup> Cfr. G. Calò a G. Lombardo Radice, lettera del 10 settembre 1926 da Scarperia, in «Archivio Giuseppe Lombardo Radice», conservato presso il Museo Storico «Mauro Laeng», Facoltà di Scienze della formazione, Università di Roma Tre

vasto e multiforme è un dovere e una necessità: lo è per gli educatori che non si accontentano di una pigra *routine*, lo è per quanti, direttamente o indirettamente determinando l'azione dello Stato, hanno una qualche responsabilità nella sua politica scolastica»<sup>3</sup>. Lo scopo principale della collana «Educazione Nuova» era quello di informare, al fine di favorire quei processi di ricerca, perfezionamento tecnico ed elevazione spirituale della pratica educativa, senza i quali non sarebbe stato possibile adeguare ogni riforma e innovazione in campo scolastico alle esigenze della vita economica, politica, culturale e religiosa della nazione. «[...] E' chiaro che conoscere dottrine, critiche, esperienze, riforme e risultati relativi, dovunque vi sia qualcosa da apprendere, un suggerimento da cogliere, un esempio da imitare, un termine di confronto da porre a profitto, è interesse supremo per un Paese che voglia marciare avvedutamente sulle vie del progresso e costruire col meglio che i tempi nuovi gli offrono l'edificio stabile della sua prosperità e della sua grandezza»<sup>4</sup>. Con questa dichiarazione, Calò intese spronare i lettori, ma anche il mondo della pedagogia in generale, a superare quella condizione di autarchia culturale in cui avrebbe rischiato di versare l'Italia, ponendosi, così, in linea di continuità con l'opera di diffusione di esperienze pedagogiche innovative promossa dall'«Educazione nazionale» di Giuseppe Lombardo Radice. La scelta di pubblicare per prima l'opera di Ferrière era giustificata dalla volontà di proporre un testo completo, che abbracciasse il processo di sviluppo della scuola attiva dalle origini fino alle realizzazioni più recenti. Al volume di Ferrière sarebbe seguita la pubblicazione della prima traduzione italiana di *Der Begriff der Arbeitsschule (Il concetto della scuola di lavoro)* di Georg Kerschensteiner, esponente dell'attivismo tedesco.

Rispetto al programma sotteso alla collana «Biblioteca pedagogica» della Sansoni, chiusa proprio in quegli anni con il cambio di guardia nel consiglio di amministrazione, la collana «Educazione Nuova» della Bemporad mostrava un chiaro riferimento ad una pedagogia «militante», che nasceva dalla volontà di Calò di confrontarsi con le istanze internazionali dell'attivismo pedagogico per stimolare un processo di «rinnovamento» della scuola italiana, come scuola comune, scuola di tutto il popolo. Si tratta di una posizione che avvicinava ancor più Calò a Lombardo Radice e che rafforzava la sua concezione di azione educativa come frutto di un legame inscindibile fra teoria e

---

<sup>3</sup> G. Calò, *Il nostro programma*, in A. Ferrière, *La scuola attiva*, [1922], *cit.*, pp. V-VI

<sup>4</sup> *Ivi*, p. VI

pratica. Del resto, Calò e Lombardo Radice erano accomunati anche dalla lotta al «pedagogismo», cioè a quella degenerazione della pedagogia in «filosofema fine a se stesso»<sup>5</sup>, che isteriliva la formazione del maestro e la privava dei vantaggi della storicità e della fattualità didattica<sup>6</sup>. Se il Lombardo Radice post-gentiliano era uno studioso che metteva al centro della sua proposta i processi di «critica didattica», il Calò che si affaccia alla soglia degli anni '30 era un intellettuale interessato a favorire la conoscenza di nuove pratiche educative, per una proposta scolastica alternativa sia a quella neoidealistica sia a quella prodotta dalla politica dei «ritocchi» fascisti. Emblematici di questa sua posizione erano, da un lato, l'interesse per la diffusione dei temi dell'attivismo pedagogico francofono e tedesco, e, dall'altro lato, la critica ai principali provvedimenti scolastici adottati dai successori di Gentile. Il punto di convergenza fra questi due fronti di impegno era rappresentato dalla necessità di ripensare la formazione degli insegnanti, affinché essa scaturisse da una riflessione sulle pratiche educative: per il futuro maestro non bastava sapere, ma occorreva saper osservare e, soprattutto, ricavare conoscenze dalla propria esperienza, già a partire da una formazione iniziale all'insegna del tirocinio<sup>7</sup>.

L'attenzione di Calò nei confronti della scuola attiva affrontò, nel corso degli anni, le critiche avanzate ad essa da autori legati al regime, come Luigi Volpicelli, Nazareno Padellaro, Roberto Mazzetti e Giorgio Gabrielli. Pur condividendo il rifiuto del verbalismo, del mnemonismo e del manualismo che stava alla radice dell'attivismo pedagogico, nel 1940 Mazzetti sosteneva che il suo principale limite fosse «nel dimezzare il circolo della vita spirituale, per la quale se è vero che l'atto teoretico o la cultura valgono solo in funzione dell'atto pratico e del lavoro, è altresì certo che l'atto

---

<sup>5</sup> «La Pedagogia – senza l'intuizione della creatività didattica, storica, concreta, che è segnata dall'opera dei *didatti* (non dei *didattici*) – è o può diventare filosofema, nella mente di chi la studia mentre dovrebbe *soffrirla e goderla* come il meglio di sé» (cfr. G. Lombardo Radice, *Educazione e diseducazione*, [1923], Giunti Marzocco, Firenze 1968, p. 99)

<sup>6</sup> In *Pedagogia e critica didattica* («L'Educazione Nazionale», n. 6, a. VIII, maggio 1926, pp. 1-6), Lombardo Radice esaltava il valore dell'esperienza didattica come «rievocazione critico-didattica», allo scopo di fecondare la preparazione pedagogica degli educatori

<sup>7</sup> Cfr. G. Lombardo Radice, *Pedagogia e preparazione dei maestri (risposte a un'inchiesta)*, nei «Diritti della scuola» del 23 e 30 giugno 1938, poi ripubblicato in Id., *Didattica viva. Problemi ed esperienze*, cit., pp. 229-251. «Da cui – contro la stessa riforma Gentile – la sua ribadita difesa del tirocinio e la nota proposta del 1938, l'anno della sua morte, sulle colonne de "I Diritti della Scuola", per un recupero della "pratica educativa" in modo da ridimensionare oltre ulteriori dannose fratture il "soverchiante interesse storico-filosofico", di un *corso biennale* dopo il diploma dell'istituto magistrale, mirante a superare lo sbocco deludente della riforma nel campo della preparazione del maestro (cfr. G. Cives, *Dialettica culturale e organicità educativa di G. Lombardo Radice*, in Id., *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*, La Nuova Italia, Firenze 1983, p. 7)

pratico e il lavoro valgono solo in funzione dell'atto teoretico e della cultura»<sup>8</sup>. Sul fronte politico, le scuole nuove vennero accusate da Padellaro di trasmettere idee politiche socialdemocratiche, e da Gabrielli di idolatrare l'individuo, dimenticando che esso era «lo strumento dello Stato nella Nazione». In altre parole, tali iniziative erano portatrici di una concezione democratica che contrastava con i principi del regime, ma che trovava un punto di incontro nel rapporto fra individuo e Stato concepito da Calò<sup>9</sup>, ove lo Stato era considerato il prodotto dell'attività dell'individuo, non l'incarnazione dello spirito assoluto.

Il rapporto di Calò con l'attivismo non era, però, assimilabile a quello tenuto dai principali esponenti del gruppo pedagogico riunito attorno alla rivista «Scuola Italiana Moderna» e al suo «Supplemento Pedagogico». L'intento principale di Chizzolini, Agosti e Agazzi era quello di analizzare il movimento delle scuole attive per ricavarne le «novità ragionevoli», le cui origini vennero ricercate all'interno della pedagogia cattolica<sup>10</sup>. Il tema della scuola serena in quanto «intimamente cristiana» sostenuto da Chizzolini<sup>11</sup> e la disanima della scuola attiva svolta da Mario Casotti<sup>12</sup> nel 1936 correavano su binari paralleli rispetto alla prospettiva elaborata da Calò in quegli stessi anni. Essi erano interessati a criticare le derive biologistiche e naturalistiche di alcune teorie dell'attivismo, come la legge biogenetica, e sottolineavano l'incompatibilità della scuola attiva con la scuola cristiana per via della differente concezione antropologica di riferimento. Mentre per la prima «centrare» l'alunno significava mettere al centro i suoi interessi, i suoi bisogni (Decroly), le sue esigenze naturali ed istintive (Claparède), nella seconda il puerocentrismo equivaleva al riconoscimento della centralità dell'alunno in quanto espressione dell'amore di Dio.

Per cogliere appieno la specificità del contributo pedagogico di Calò, occorre contestualizzarlo all'interno di quel processo di declino e di frammentazione che stava subendo la pedagogia realista di Luigi Credaro, Guido Della Valle, Mariano Maresca,

---

<sup>8</sup> Cfr. R. Mazzetti, *Educazione nuova e orientamenti pedagogici*, Cappelli, Bologna 1940, pp. 104-107

<sup>9</sup> Cfr. G. Calò, *Lo Stato, la scuola e le classi sociali*, in «Rivista di filosofia», *cit.*, pp. 19-42

<sup>10</sup> Cfr. G. Chiosso, *La pedagogia cattolica e il movimento dell'educazione nuova*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre*, La Scuola, Brescia 2003, pp. 287-357

<sup>11</sup> Oltre ai suoi vari interventi nel «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», occorre prendere in considerazione anche quanto illustrato alla XVIII Settimana sociale dei cattolici, tenutasi a Padova nel settembre 1934, in cui Chizzolini presentò una relazione dedicata all'*Esame delle principali correnti attuali della scuola attiva dal punto di vista cattolico*, in AA.VV., *La moralità professionale*, atti della XVIII Settimana sociale dei cattolici, Vita & Pensiero, Milano 1935, pp. 321-337, successivamente ripubblicata in: E. Giammancheri (a cura di), *Cinque interventi*, La Scuola, Brescia 1987, pp. 7-21

<sup>12</sup> Cfr. M. Casotti, *Scuola attiva*, La Scuola, Brescia 1936

Raffaele Resta e Giovanni Vidari, di fronte all'imperversare della «pedagogia fascista» di Luigi Volpicelli e Nazareno Padellaro. «Gli ultimi lavori importanti di esponenti del realismo pedagogico risalivano infatti alla metà del decennio precedente: di lì in avanti gli antagonisti dell'idealismo sembravano aver abbandonato il campo delle questioni educative, scalzati (così appariva ad un primo esame, ma la situazione si presentava più complessa) dall'egemonia idealista, nonché da un pesante clima politico [...]»<sup>13</sup>. A partire da tali considerazioni, è possibile far chiarezza sul perché nel 1936 Credaro avesse indicato Calò come l'ultimo erede del realismo pedagogico. Lo studioso pugliese, al contrario di altri suoi colleghi, era riuscito a mantenere la cattedra di Pedagogia alla Facoltà di Lettere e Filosofia della Regia Università di Firenze, pur nell'imperversare dell'egemonia idealistica. Va anche aggiunto che in quegli stessi anni, Calò non si limitò a riproporre i temi herbartiani a lui cari nei primi anni di insegnamento accademico, ma cercò di trovare un'altra via, alternativa sia all'attualismo gentiliano sia alla «pedagogia fascista» della coppia Volpicelli-Padellaro, nell'«apparente tranquillità» dei suoi studi di storia della pedagogia e di pedagogia generale. La sua attività di ricerca si era particolarmente avvantaggiata della posizione direttiva assunta, dal 1929, nell'istituzione e nella conduzione del Museo didattico nazionale. I contatti con le più innovative (seppur minoritarie) esperienze nazionali e con l'attivismo pedagogico in campo internazionale (soprattutto francofono), consentirono a Calò di incarnare al meglio quell'attenzione alle novità provenienti dalla ricerca pedagogica estera tipica di Credaro, e di continuare a perseguire una proposta pedagogica originale, pur dovendo fare i conti con il frangente storico del Ventennio. Nell'ambito delle iniziative promosse dal Museo didattico nazionale, Calò ebbe l'opportunità, in quanto direttore del bollettino mensile «Vita Scolastica»<sup>14</sup>, di avere a disposizione un organo di informazione con il quale diffondere le proprie concezioni pedagogiche per quasi un decennio, dal 1929 fino al 1938. Fin dagli esordi, «Vita Scolastica»<sup>15</sup> si presentò, infatti, come una «rivista personale» di Calò, che si occupò della maggior parte degli articoli di fondo e di tre rubriche: «appunti e spunti», in cui riprendeva le tesi presentate da alcuni articoli «significativi» tratti da periodici scolastici

---

<sup>13</sup> G. Chiosso, *Giovanni Calò e il realismo pedagogico tra gli anni Venti e Trenta (1923-1936)*, in «Pedagogia e vita», *cit.*, p. 418

<sup>14</sup> Cfr. *Vita scolastica*, in G. Chiosso, *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1830-1943)*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 730-731, voce curata da G. Chiosso

<sup>15</sup> *Ibidem*

e culturali dell'epoca; «cronaca», una sorta di notiziario di servizio per gli insegnanti; «recensioni». I temi trattati erano vari e coincidevano con le linee principali della sua riflessione scientifica: la scuola attiva, la formazione degli insegnanti, l'autonomia della pedagogia come scienza pratica, la critica all'attualismo, la critica al libro unico di Stato, l'insegnamento della religione nella scuola secondaria, l'insegnamento del dialetto e del folklore, l'educazione degli anormali. Molti di questi argomenti vennero ripresi ed approfonditi, successivamente, all'interno di due monografie dedicate alla scuola e all'educazione, che nacquero come raccolte di articoli già pubblicati in riviste come «I diritti della scuola», la «Rivista d'Italia» e il bollettino «Vita Scolastica». In questo senso, il volume *Problemi vivi e orizzonti nuovi dell'educazione nazionale* pubblicato presso Barbera nel 1935, e *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, uscito per l'Editrice La Scuola di Brescia nel 1939, offrono una panoramica del percorso teoretico compiuto da Calò in quegli anni. In particolare, molte delle idee presenti in queste due pubblicazioni erano già state abbozzate sulle pagine di «Vita Scolastica», facendo i conti con il processo di fascistizzazione progressiva che interessò la scuola italiana dal settembre 1929 per tutti gli anni Trenta. La lotta all'analfabetismo, l'aumento della popolazione scolastica, la corsa ai diplomi, il consolidamento della presenza statale nella scuola (con il R.D. 14 settembre 1931 e il R.D. 1 luglio 1933)<sup>16</sup> andarono di pari passo con iniziative volte alla formazione fascista e all'«irregimentazione» dell'infanzia e della gioventù italiana, grazie all'azione dell'Opera Nazionale Balilla e all'adozione del testo unico di Stato per la scuola elementare (con la legge 7 gennaio 1929, attuata a partire dall'A.S. 1930-1931). I primi anni '30 furono caratterizzati anche dalla crisi della professione magistrale, che per il basso trattamento economico e la scarsa rilevanza sociale attirava

---

<sup>16</sup> Sul fronte dell'istruzione elementare, nel 1931 le scuole amministrate direttamente dai Provveditorati vennero definite classificate, mentre le scuole non classificate vennero ridenominate come «scuole uniche rurali». Dal 1933 le scuole collocate nei comuni di dimensioni maggiori non furono più autonome, ma vennero avocate al Ministero dell'Educazione Nazionale, concludendo, in questo modo, il processo avviato nel 1911 con la legge Daneo-Credaro. Si procedette ad una nuova classificazione delle scuole elementari, secondo cinque categorie, che andavano dalle città più grandi (Roma e Milano) fino alla quinta categoria, costituita dai centri al di sotto dei 100.000 abitanti non capoluoghi di provincia. I maestri vennero, a loro volta, suddivisi in cinque categorie corrispondenti, con stipendi differenti. Nel 1935 fu, di nuovo, modificata la denominazione delle scuole elementari in scuole di Stato (corrispondenti alle vecchie scuole classificate) e scuole rurali dipendenti dall'ONB (prima dette scuole rurali uniche). Continuarono a permanere le scuole sussidiate, mentre venne riconosciuto ufficialmente un gruppo di scuole parificate (dette talvolta pareggiate), costituite da scuole speciali amministrate dalla provincia (collocate per esempio presso gli ospedali psichiatrici) e da scuole a sgravio (elementari riconosciute e gestite come quelle statali, ma da istituti religiosi o di natura filantropica)

ormai soprattutto donne, e dalla volontà di intervenire sulle scuole agrarie «in una prospettiva di inquadramento totalitario».

In quanto docente ordinario confermato di Pedagogia a Firenze, Calò fu coinvolto in prima persona dagli interventi di «fascistizzazione» dell'università, benché essi trovarono ostacoli nel suo ateneo, a causa della refrattarietà dimostrata da un certo numero di docenti. Una prima forma di giuramento era già stata imposta nel 1927 dal ministro Pietro Fedele, ma si trattava di una dichiarazione di fedeltà al re, ai suoi discendenti, allo statuto e alle altre leggi del regno. Per Michel Ostenc, le motivazioni che spinsero Mussolini a chiedere con il R. D. del 28 agosto 1931 un giuramento di fedeltà al regime fascista furono diverse: andare incontro allo scontento espresso dagli estremisti del PNF nei confronti della «tolleranza» dimostrata verso gli intellettuali antifascisti, contrastare le forme di resistenza opposte al regime dal mondo universitario, mostrare che anche i docenti cattolici non erano esenti dall'esprimere la loro obbedienza al regime. «Su più di 1200 professori universitari, non se ne trovarono nemmeno 20 disposti ad abbandonare l'insegnamento pur di non prestare giuramento. Secondo Ruggero Zangrandi, questo fatto è d'importanza capitale: una volta prestato giuramento, i professori universitari perdevano il loro libero arbitrio»<sup>17</sup>. Fra il 20 ottobre 1931 e il 5 febbraio 1932 vennero presi diversi provvedimenti di collocamento a riposo forzato o per motivi di salute nei confronti dei pochi docenti che rifiutarono il giuramento; altri presentarono le loro dimissioni.

La questione del giuramento al fascismo rappresentò un fenomeno complesso, che non può essere spiegato solamente facendo riferimento a forme di adesione passiva. Per diversi docenti, prestare giuramento al regime comportò un vero e proprio «dramma di coscienza», soprattutto per chi non poteva rinunciarvi per la necessità di mantenere la propria professione e il relativo trattamento economico. Anche Calò può essere fatto rientrare in quest'ultimo caso, poiché, pur avendo sottoscritto tutti e due i giuramenti, non prese mai la tessera fascista, richiesta obbligatoriamente solo ai nuovi assunti. La sua scelta era motivata dal fatto che con il suo ruolo di docente avrebbe potuto continuare a diffondere la propria prospettiva pedagogica da una sede universitaria di primo livello e, contemporaneamente, mantenere gli studi ai suoi due figli, Torquato e Alfredo, che si iscrissero, rispettivamente, a Medicina e a Giurisprudenza.

---

<sup>17</sup> M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, cit., p. 207

## 8.2 Le scuole italiane all'estero e il viaggio in America Latina: un incidente «interministeriale»

Nell'estate del 1932, mentre stava iniziando a elaborare una posizione pedagogica alternativa al neoidealismo e alla «pedagogia fascista», Calò decise di compiere un viaggio in America Latina per conto dell'Istituto Argentino di cultura italiana<sup>18</sup>, allo scopo di propagandare la sua pedagogia a esponenti delle scuole italiane italiane dell'Argentina e dell'Uruguay<sup>19</sup>. In questa sua scelta operarono diversi fattori: innanzitutto, l'esperienza maturata in tema presso il Museo Didattico Nazionale di Firenze, il supporto di Luigi Credaro, l'interesse di approfondire le proprie conoscenze e, aveva insinuato Starace, la volontà di allontanarsi per un po' dall'Italia per «farsi perdonare alcune colpe».

Calò approfittò dell'occasione per intessere rapporti personali con amministratori e studiosi locali, e, di conseguenza, mettersi nella condizione di promuovere un reciproco scambio sotto il profilo culturale. Dalle notizie riportate da Calò, in Argentina e in Uruguay la scuola era stata oggetto di un recente rinnovamento, grazie anche a iniziative para-scolastiche come le cooperative di genitori, le associazioni di ex-alunni (*egresados*) di singole scuole o i refettori scolastici (*comedores*) nelle scuole dei quartieri più poveri. Si trattava di istituzioni frutto del processo di formazione di una coscienza pedagogica nuova, che voleva superare una concezione di scuola finalizzata esclusivamente alle urgenti necessità di una vita nazionale. «La coscienza pedagogica rinnovatrice si orienta in due direzioni: e cioè, per la scuola elementare, verso la scuola attiva o, comunque, verso una riforma che renda la scuola più spontanea e viva, più aderente all'anima infantile e incentrata intorno ai suoi reali interessi [...] per la scuola

---

<sup>18</sup> L'Istituto Argentino di Cultura Italiana (IACI) venne fondato a Buenos Aires nel 1924; cinque anni dopo, sotto la direzione del medico Rodolfo Armando Marotta, iniziò ad organizzare conferenze di scienziati, letterati ed intellettuali italiani nelle principali città argentine. Il nome di Marotta era legato a quello dell'Istituto Biologico Argentino e dell'Associazione Argentina di Biotipologia, Eugenetica e Medicina sociale. Fra gli ospiti di Marotta vi furono anche Nicola Pende, Federico Enriquez ed Enrico Fermi

<sup>19</sup> Nel programma iniziale del viaggio erano previste tappe anche in Cile e in Brasile, successivamente cancellate a causa dei rivolgimenti politici che interessarono questi due paesi. Sintesi delle conferenze tenute da Calò a Buenos Aires, La Plata, Rosario, Santa Fe', Paranà e Montevideo apparvero nelle riviste «Obra», «Prensa» e «Mattino d'Italia» del giugno-luglio 1932. Calò tenne anche un'intervista, intitolata *Sobre la enseñanza Argentina*, e pubblicata nel quotidiano argentino «Nacion» nel numero del 23 luglio 1932



secondaria, verso un tipo umanistico di cultura, che in forma più armonica e tranquilla sviluppi i vari aspetti dello spirito e dia una coscienza profonda dei valori umani, in cima ai quali stia la filosofia»<sup>20</sup>.

Calò trovò punti di affinità fra le proprie teorie pedagogiche e i principi diffusi da quel movimento pedagogico argentino, che in quegli stessi anni combatteva il positivismo dominante fino a poco tempo prima, grazie all'apertura nei confronti di correnti contemporanee del pensiero europeo e nord-americano (dagli italiani Croce e Gentile, ai tedeschi Dilthey, Windelband, Natorp e Spranger, all'americano Dewey). Il contributo di Calò si inserì, in questo modo, in un contesto di fermento: nelle sue diciotto conferenze, tenute presso vari enti, come le Università di Buenos Aires e di La Plata, ebbe modo di illustrare il pensiero pedagogico italiano, sia in prospettiva storica<sup>21</sup>, sia nei suoi recenti sviluppi legati alla diffusione dell'attivismo pedagogico<sup>22</sup>.

L'esperienza oltreoceano gli consentì di diffondere una prospettiva pedagogica che non coincidesse con la pedagogia come filosofia dello spirito gentiliana e di metterla alla prova dei fatti. Come affermato da Luigi Credaro in una sua lettera a Calò del 2 dicembre 1931, la produzione pedagogica e accademica argentina e uruguayana si caratterizzava per lo spazio dato allo studio della Pedagogia sperimentale e di altre discipline ad essa interconnesse<sup>23</sup>. Questo a dimostrazione di quanto l'Italia (sottinteso

---

<sup>20</sup> G. Calò, *Problemi di scuola e di cultura e scuole italiane nel Sud-America. Dopo una missione*, in «Vita Scolastica», nn. 7-8, a. III, settembre-ottobre 1932, pp. 4-5

<sup>21</sup> Si trattava, nello specifico, delle due conferenze sulla *Fecondità del pensiero pedagogico italiano dall'Umanismo all'Illuminismo*, tenute presso l'Università di Buenos Aires, delle conferenze dal titolo *Genesi ideale e storica e dei progressi della scuola italiana presente*, tenute presso l'Università di La Plata, e dell'intervento su *Educazione e patria nel Risorgimento italiano*

<sup>22</sup> Nella conferenza dal titolo *Scuola attiva, suo concetto e limiti, suoi progressi in Italia*, tenuta su invito del Consejo Nacional de Educacion presso la scuola «Roca» di Buenos Aires, Calò illustrò l'opera di "pionieri" italiani della scuola attiva, come Salvoni, Santini, Montessori, Pizzigoni, le sorelle Agazzi, i coniugi Ferretti, l'ispettore Pelloni, il gruppo di maestri del Canton Ticino, e, primo fra tutti, Lombardo Radice, in riferimento alle sue ricerche personali e alle innovazioni introdotte con la riforma della scuola elementare (1923). Altri argomenti trattati da Calò furono: *L'educazione estetica come momento essenziale della formazione dell'uomo*, *L'educazione degli anormali e le classi differenziali*, *Femminino e umano nell'educazione della donna*

<sup>23</sup> «Tu sai che laggiù non vogliono sapere di pedagogia filosofica. All'Università di La Plata, dove la cultura pedagogica è più curata che altrove, hanno chiamato pedagogisti europei per tenere conferenze ai maestri; ma gli eletti furono tutti del nuovo stile: Montessori, Decroly e anche Parkhurst, Washburne, un russo e in generale quelli che fanno capo alla "Neue Erziehung" di Osterreich. E le pubblicazioni che arrivano da La Plata, Buenos Aires, Montevideo e, in generale, dagli Stati dell'America del Sud entrano a piene vele nella Pedagogia sperimentale. All'Università di La Plata gli insegnamenti pedagogici sono la psico-pedagogia, la psicologia, la didattica generale, l'igiene scolastica, la biologia, il sistema nervoso. All'Università di Buenos Aires sono la metodologia, la psicologia speciale... In questi ultimi anni abbiamo perduto molto noi italiani e ci stanno innanzi gli Inglesi, i Tedeschi, i Francesi. Ho inoltre saputo che il pubblico è diventato difficile, critico; che desidera più criticare che imparare» (cfr. lettera di

neoidealistica) era «rimasta indietro» rispetto anche a tanti altri paesi europei, come la Francia, la Germania e gli Stati Uniti, che stavano vivendo da anni i fermenti dell'educazione nuova e che attraverso i loro studiosi li stavano impiantando anche in altre zone del mondo.

La visita diretta ad alcune realtà scolastiche ed educative dell'America latina rafforzò, in Calò, la convinzione dell'urgenza di un'opera di collaborazione sul piano pedagogico con paesi di recente costituzione, interessati a formare una coscienza nazionale nuova. «Non esito a considerare come sopravvivenza romantica [...] il sogno di riconquistare all'Italia, colla scuola e col libro, i milioni d'italiani o di oriundi italiani che si sono riversati e che vivono nel Sud-America. La scuola italiana non può aspirare a questo [...] Laggiù si è formato un popolo nuovo, nel quale l'Italia ha trasfuso un po' del suo sangue [...] Questa la realtà! Ma appunto per questo, un paese come l'Argentina non può non avere interesse a custodire e a sviluppare la sua anima latina, e a svilupparla in maggiore intimità e affinità con quella italiana»<sup>24</sup>. Rispetto a tale auspicio, egli rammentava alle scuole italiane nel Sud America di adempiere a due compiti: promuovere un'educazione italiana e una diffusione dell'italianità tali da coinvolgere tutti coloro che, oriundi o meno, erano interessati a conoscere la lingua e la cultura italiane; attrezzarsi adeguatamente, sia sotto il profilo delle risorse materiali, sia sotto quello delle risorse umane, in maniera da essere «degne rappresentanti della tradizione pedagogica italiana» e, nel contempo, di saper rispondere anche alle esigenze della preparazione al lavoro<sup>25</sup>. Rivolgendosi agli insegnanti che leggevano il bollettino «Vita scolastica», Calò li invitava a diffondere e a sostenere esperienze di corrispondenza scolastica internazionale e di scambi culturali fra scuole di diversi paesi, e reclamava una maggiore estensione della validità legale del titolo di studio per l'abilitazione all'insegnamento dell'italiano nelle scuole italiane all'estero. Si trattava di richiami finalizzati a favorire il superamento dell'autarchia culturale in cui si trovava l'Italia, attraverso l'interlocuzione con paesi come quelli del Sud America, che stavano gettando le fondamenta della loro pedagogia grazie ad un'apertura di carattere internazionale.

---

Credaro a Calò del 2 dicembre 1931, riportata in G. Chiosso, *Giovanni Calò e il realismo pedagogico tra gli anni Venti e Trenta (1923-1936)*, in «Pedagogia e vita», *cit.*, pp. 419-420)

<sup>24</sup> G. Calò, *Problemi di scuola e di cultura e scuole italiane nel Sud-America. Dopo una missione*, in «Vita Scolastica», *cit.*, p. 10

<sup>25</sup> Calò faceva riferimento alle scuole dei dopolavoro fascisti frutto dell'azione di Piero Parini (segretario generale del Fasci italiani all'estero dal gennaio 1928 e capo della Direzione generale delle Scuole Italiane all'Estero)

«Se vogliamo fare opera di efficace – cioè, anzitutto, gradita – penetrazione della cultura italiana in Argentina, dobbiamo anche dimostrare noi stessi una più attiva considerazione e un più vivo interesse alle cose di quella nazione [...] dobbiamo però anche rendere più tangibile l'attenzione con cui seguiamo e il pregio in cui teniamo quanto merita attenzione e stima nella storia, nella vita presente e nella cultura della giovane repubblica sud-americana»<sup>26</sup>. In tale prospettiva, Calò proponeva di fare spazio, all'interno del programma di storia della scuola elementare e delle scuole secondarie italiane, allo studio della storia, della vita politica, economica e sociale degli stati sudamericani. Per estensione, questo progetto doveva coinvolgere anche la letteratura, l'arte, il diritto, ecc., affinché la formazione della coscienza dei giovani cittadini italiani potesse attingere a una pluralità di fonti.

L'intento «propagandistico» anti-neoidealista e, si sospettava, «anti-fascista» del viaggio «pedagogico» di Giovanni Calò trova riscontro in un breve carteggio rinvenuto nel suo fascicolo personale conservato presso l'Archivio Centrale dello Stato. Si tratta di una serie di comunicazioni fra funzionari ministeriali di vario livello, fino a giungere al Ministro Ercole, e il segretario del PNF Starace, avvenute nell'estate del 1932. La *vexata quaestio* attorno alla quale si era creato una sorta di «incidente interministeriale» era rappresentata da una dichiarazione di Calò, riportata anche in un articolo del quotidiano fiorentino «La Nazione», secondo la quale egli era partito per compiere una serie di conferenze in America Latina per conto del governo italiano. «Per incarico del nostro Ministero degli Esteri, ed aderendo ad un invito rivoltogli da varie Università ed Istituzioni di Alta Cultura Sudamericana, il prof. Giovanni Calò, dell'Università di Firenze, si è in questi giorni imbarcato per l'America del Sud dove si tratterà alcuni mesi allo scopo di tenere in parecchie città e in diversi Stati, un completo ciclo di conferenze di propaganda e di cultura italiana»<sup>27</sup>. Calò non aveva richiesto al Ministero dell'Educazione il necessario nulla osta previsto per i docenti universitari impegnati in missioni all'estero<sup>28</sup> e, da quanto si apprende dal Rettore Bindo De Vecchi<sup>29</sup>, nemmeno

---

<sup>26</sup> G. Calò, *Problemi di scuola e di cultura e scuole italiane nel Sud-America. Dopo una missione*, in «Vita Scolastica», cit., p. 15

<sup>27</sup> *Il prof. Giovanni Calò nell'America Latina*, in «La Nazione», 22/23 maggio 1932

<sup>28</sup> «Dal giornale «La Nazione» di Firenze del 22/23 maggio 1932 questo Ministero apprende che per incarico del Ministero degli Affari Esteri ed aderendo ad un invito rivoltogli da varie Università ed Istituzioni di Alta Cultura Sudamericana, il prof. Giovanni Calò di codesta Università si è imbarcato per l'America del Sud, dove si tratterà alcuni mesi allo scopo di tenere in parecchie città e in diversi Stati, un completo ciclo di conferenze di propaganda e di cultura italiana. Non risultando che il predetto professore

dalla Regia Università di Firenze. A quest'ultima aveva presentato solamente la domanda di autorizzazione a chiudere il suo corso universitario con un breve anticipo sul calendario<sup>30</sup>, per poter svolgere un incarico ufficiale ottenuto dal Regio Governo. Da informazioni provenienti dalla Direzione Generale Italiani all'Estero e Scuole presso il Ministero degli Affari Esteri<sup>31</sup>, risultava che Calò si fosse recato in Argentina non per incarico diretto del Ministero, ma su invito dell'Istituto Argentino di cultura italiana, è

---

abbia ottenuto la preventiva autorizzazione di questo Ministero, si prega la S.V. di fornire chiarimenti con cortese sollecitudine. F. Ascherelli» (cfr. lettera del 9 giugno 1932 al Rettore della Regia Università di Firenze, dal direttore F. Ascherelli (riservata), Ministero dell'Educazione Nazionale, Direzione Generale Istruzione Superiore, Roma - oggetto: prof. Giovanni Calò, in ACS, Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione generale Istruzione Superiore, Personale, III versamento, fascicolo «Giovanni Calò»)

<sup>29</sup> «In riferimento alla nota sopra indicata comunico a codesto On. Ministero che questa R. Università non è in grado di fornire alcun chiarimento circa il viaggio all'Estero del Prof. Giovanni Calò, perché di ciò non ha avuto alcuna comunicazione. Posso solo informare codesto On. Ministero che il Prof. Calò in data 7 maggio 1932 inoltrò domanda a questo Ufficio per ottenere l'autorizzazione a chiudere il suo corso Universitario con un breve anticipo sul calendario, causa un incarico ufficiale ottenuto dal R. Governo, senza specificare la natura di tale incarico.

Non essendovi nulla che ostasse la richiesta del Prof. Calò gli fu concesso il richiesto nulla osta con lettera 11 maggio 1932. Non nascondo che la richiesta di codesto On. Ministero sorprende vivamente lo scrivente giacché nessuna partecipazione di missione all'estero era qui pervenuta e tutto faceva presumere che l'incarico ufficiale affidato al Prof. Giovanni Calò avesse avuto, come in altri casi consimili, la necessaria sanzione da parte di codesto On. Ministero. Il Rettore» (cfr. lettera con intestazione Regia Università degli Studi di Firenze, n. di proc. 10L Part. 749, Firenze, lì 13 giugno 1932, riservata, risposta a nota del dì 9 corrente, oggetto: prof. Giovanni Calò, in ACS, Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione generale Istruzione Superiore, Personale, III versamento, fascicolo «Giovanni Calò»)

<sup>30</sup> «Magnifico Rettore, un incarico ufficiale mi costringe a chiudere il mio corso universitario con un breve anticipo. Mi onoro quindi di comunicarLe che, avendo esaurito il programma prefissomi, darò termine con quella d'oggi alle mie lezioni; subordinatamente, s'intende, al Suo nulla osta. Mi abbia, con ogni ossequio dev/mo f/to G. Calò» (cfr. copia della lettera del prof. Giovanni Calò del 7 maggio 1932, per copia conforme, Firenze, 11 giugno 1932, in ACS, Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione generale Istruzione Superiore, Personale, III versamento, fascicolo «Giovanni Calò»)

<sup>31</sup> «In ordine a quanto pubblicato «La Nazione» di Firenze il 23 maggio v.n. circa la missione culturale nell'America del Sud che sarebbe stata affidata in forma ufficiale dal Governo al Prof. Giovanni Calò, della R. Università di Firenze, si comunica quanto segue. Il Prof. Calò è partito per l'America senza informarne il Ministero dell'Educazione, e senza chiedere il nulla osta prescritto per tutti i professori che debbano recarsi all'Estero. Nulla osta che viene concesso dal Ministero dell'Educazione Nazionale sentito il parere del Ministero degli Affari Esteri. Egli non ha dato partecipazione di questo suo viaggio nemmeno al Rettore dell'Università, limitandosi a dichiarare che, per un incarico ufficiale affidatogli – incarico del quale non specificava però la natura – era costretto a chiudere il corso di lezioni con qualche giorno di anticipo. Da informazioni assunte presso il Ministero degli Affari Esteri (Direzione Generale Italiani all'Estero e Scuole), risulta poi che il Prof. Calò è stato invitato a recarsi nell'America latina, per un ciclo di conferenze, dall'Istituto Argentino di cultura italiana, Istituto che è sovvenzionato dal Governo italiano. Il Ministero degli Affari Esteri ha autorizzato il prof. Calò ad accettare l'invito e lo ha agevolato nelle pratiche relative al rilascio del passaporto, senza però conferirgli alcun incarico ufficiale vero e proprio, tanto è vero che non ha accolto la richiesta del Prof. Giovanni Calò intesa a ottenere il rilascio di un passaporto per Regio servizio.

Si ritiene opportuno aggiungere che delle pratiche svolte dal Calò presso il Ministero degli Affari Esteri per il suo viaggio in America, nulla è stato mai comunicato al Ministero dell'Educazione Nazionale» (cfr. lettera con intestazione del Ministero dell'Educazione Nazionale, Direzione Generale Istruzione Superiore, Roma - oggetto: viaggio del prof. Giovanni Calò in America Latina, datata 17/06/1932, in ACS, Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione generale Istruzione Superiore, Personale, III versamento, fascicolo «Giovanni Calò»)

sovvenzionato dal governo fascista. Il Ministero degli Affari Esteri autorizzò Calò ad accogliere l'invito e lo agevolò nelle pratiche di rilascio del passaporto, senza peraltro dichiarare che quest'ultimo fosse finalizzato allo svolgimento di un Regio servizio. A tale risposta seguì uno scambio di comunicazioni fra il Ministero dell'Educazione Nazionale e il PNF<sup>32</sup>, nella persona del segretario Achille Starace, che scrisse una lettera al ministro Balbino Giuliano. «Caro Giuliano, da un comunicato apparso sui giornali ho appreso che il Prof. Giovanni Calò, dell'Università di Firenze, si è recato nel Sud America, ove si tratterrà alcuni mesi, allo scopo di tenere in parecchie città e in diversi Stati, un completo ciclo di conferenze di propaganda e cultura italiana. Conosco molto bene tale signore e credo che ben difficilmente si potrebbe trovare elemento meno adatto a simile compito. Per quanto mi risulta, egli è partito senza chiedere il dovuto permesso alle competenti autorità accademiche. Ti segnalo la cosa per quei provvedimenti che riterrai opportuno di prendere nei riguardi di questo noto antifascista, il quale, ben conoscendo le sue colpe, ha creduto opportuno girare la posizione per andare, sia pur brevemente, all'estero»<sup>33</sup>. In seguito a queste dichiarazioni, dalla Direzione Generale dell'Istruzione Superiore venne inviata un'informativa al Ministero degli Affari Esteri, «per ricordare che, in ogni caso, quando un professore debba recarsi all'Estero, è necessaria l'autorizzazione di questo Ministero, e per chiedere, frattanto, notizie circa l'opera che il Prof. Calò sta svolgendo nell'America Latina. Tenuto conto, poi, di queste informazioni, si potrà decidere se si dovrà rivolgere al Prof. Calò un richiamo intorno al viaggio anzidetto, deplorando che egli sia partito senza il consenso di questo Ministero, e se sarà necessario un diverso provvedimento»<sup>34</sup>. Le auspiccate notizie riguardo all'operato di Calò in America Latina giunsero direttamente da Rodolfo Armando Marotta, Presidente dell'Istituto Argentino di Cultura Italiana, con un telegramma del 19 agosto 1932. «Onoromi segnalare vostra eccellenza profonda

---

<sup>32</sup> Cfr. lettera del 17/06/1932 al Chiar.mo Dott. Vezio Orazi presso il Direttorio del P.N.F., Corso Vittorio Emanuele, Palazzo Vidoni - Roma (per la firma del Sig. Comm. Calamaro); lettera datata 5/07/1932, oggetto: Viaggio del Prof. Giovanni Calò nell'America del Sud, appunto per S.E. il Ministro; lettera del 28 giugno 1932, intestata Partito Nazionale Fascista, Il segretario, destinatario: S. E. Balbino Giuliano, Ministro dell'Educazione Nazionale, Roma, in ACS, Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione generale Istruzione Superiore, Personale, III versamento, fascicolo «Giovanni Calò»

<sup>33</sup> Lettera del 28 giugno 1932, intestata Partito Nazionale Fascista, Il segretario, destinatario: S. E. Balbino Giuliano, Ministro dell'Educazione Nazionale, Roma, in ACS, Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione generale Istruzione Superiore, Personale, III versamento, fascicolo «Giovanni Calò»

<sup>34</sup> Lettera del 5/07/1932, oggetto: Viaggio del Prof. Giovanni Calò nell'America del Sud, appunto per S.E. il Ministro, in ACS, Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione generale Istruzione Superiore, Personale, III versamento, fascicolo «Giovanni Calò»

ripercussione in studiosi et stampa argentini magistrali conferenze dettate professore Giovanni Calò per invio questo istituto stop Devoti ossequi». Due mesi dopo, il neoministro dell'Educazione Nazionale Francesco Ercole firmò una missiva indirizzata al Ministero degli Affari Esteri, pregando «[...] di voler inviare, appena possibile, una breve relazione sull'opera del Prof. Calò in America, con particolare riguardo alla condotta politica del professore medesimo»<sup>35</sup>. Dello stesso tono era anche la lettera inviata da Ercole a Starace<sup>36</sup>, in risposta alla missiva giunta nel mese di giugno al suo predecessore Balbino Giuliano. Ercole cercò di dipanare la situazione avanzando la tesi che essa si fosse venuta a creare più per una serie di omesse richieste di autorizzazione (che vedevano coinvolti Calò, il Ministero dell'Educazione Nazionale e il Ministero degli Affari Esteri), più che per una vera e propria colpa del docente. «Il Prof. Calò [...] omise di chiedere l'autorizzazione di questo Ministero. In questa omissione sta la sua mancanza. [...] Di questi preparativi per il viaggio in America del Prof. Calò il Ministero degli Affari Esteri, contrariamente a una procedura ch'esso suole sempre osservare in casi del genere, non dette alcuna notizia a questo Ministero; cosicché si può anche pensare che il Prof. Calò abbia omesso in buona fede di chiedere il consenso di questo Ministero, nella supposizione che a ciò avesse già provveduto il Ministero degli Affari Esteri.

Se a questa considerazione si aggiunge poi il fatto che, per il nulla osta ai professori che intendano recarsi all'Estero, questo Ministero si attiene soprattutto al parere del Ministero degli Affari Esteri, la gravità della mancanza del Prof. Calò risulta notevolmente attenuata». Seguiva di nuovo la spiegazione del tipo di strategia adottata, ovvero chiedere al Ministero degli Affari Esteri notizie sull'opera non solo scientifica, ma anche di natura politica svolta da Calò in America Latina. «Sulla base, poi, di queste informazioni, potrò decidere se sarà il caso di rivolgere al Prof. Calò un richiamo per il fatto che egli è partito senza la prescritta autorizzazione di questo Ministero, o se sarà

---

<sup>35</sup> Lettera datata 8 settembre 1932, Al Ministero degli Affari Esteri, Direzione Generale Italiani all'Estero e Scuole, oggetto: Prof. Giovanni Calò, Viaggio nell'America del Sud, in ACS, Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione generale Istruzione Superiore, Personale, III versamento, fascicolo «Giovanni Calò»

<sup>36</sup> Lettera datata 8 settembre 1932, destinatario S. E. l'On. Achille Starace, Segretario del P.N.F., Palazzo Vidoni, Roma, non è indicato l'oggetto, ma solo un appunto: «per la firma di S.E. il Ministro», in ACS, Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione generale Istruzione Superiore, Personale, III versamento, fascicolo «Giovanni Calò»

necessario un diverso provvedimento»<sup>37</sup>. Non sono state reperiti ulteriori elementi relativi alla vicenda, ma dal «Bollettino del Ministero dell'Educazione Nazionale» e dall'«Annuario dell'Università degli Studi di Firenze» non risultano provvedimenti a carico di Giovanni Calò, né quest'ultimo ne fece menzione nei resoconti del viaggio pubblicati su «Vita Scolastica».

### 8.3 Calò e la «scuola nuova»: umanesimo, scuola e vita, ruralizzazione

Nel corso degli anni Trenta, Calò prese posizione diverse volte nei confronti delle «scuole nuove» attraverso vari contributi; uno dei primi riguardò la discussione relativa alla compatibilità fra umanesimo e scuola nuova<sup>38</sup>. Lo spunto estemporaneo per tale approfondimento pervenne a Calò dalla Francia, in particolare dall'intervento di Georges Bertier<sup>39</sup> al Congresso dell'Associazione Francese «Guglielmo Budé» a Nîmes. Bertier era il successore di Edmond Demolins nella direzione dell'*École des Roches*; con il suo intervento a Nîmes inaugurò un dibattito sull'*humanisme nouveau*, che spinse la rivista protestante «Foi et vie» a predisporre un questionario<sup>40</sup> sui temi dell'umanesimo. Esso venne sottoposto da Paul Arbousse-Bastide a svariati esponenti

---

<sup>37</sup> Lettera datata 8 settembre 1932, destinatario S. E. l'On. Achille Starace, Segretario del P.N.F., Palazzo Vidoni, Roma, non è indicato l'oggetto, ma solo un appunto: «per la firma di S.E. il Ministro», in ACS, Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione generale Istruzione Superiore, Personale, III versamento, fascicolo «Giovanni Calò»

<sup>38</sup> G. Calò, *Scuola umanistica ed «educazione nuova»*, in «Vita scolastica», n. 1, a. IV, gennaio 1933, pp. 1-12, poi in Id., *Problemi vivi e orizzonti nuovi dell'educazione nazionale*, cit., pp. 233-257, qui citato

<sup>39</sup> L'intervento di Bertier al congresso di Nîmes venne successivamente pubblicato come articolo dal titolo *Les humanités et l'éducation nouvelle*, ne «L'éducation» del dicembre 1932

<sup>40</sup> Tra le domande del questionario vi furono: «qual è stato il carattere essenziale dell'umanesimo del Rinascimento? Come spiega la crisi contemporanea degli studi di greco e latino? È possibile concepire un umanesimo scientifico? La cultura scientifica può essere un fattore di umanesimo capace di rimpiazzare gli studi greco-latini? Che cosa si intende per umanesimo tecnico? Le lingue moderne e viventi possono fungere da base per un nuovo umanesimo? Il loro studio può sostituire quello delle lingue classiche? Quali critiche si possono fare alle «umanità» greco-latine? L'ideale delle scuole nuove è conciliabile con quello delle umanità? È legittimo restringere l'umanesimo a quello greco-romano o vi si può ammettere anche quello ebraico? L'ideale della scuola unica è un danno per gli studi greco-latini e per l'umanesimo in generale? L'ideale umanistico è legato ad una concezione razionalistica e individualistica dell'uomo? La cultura acquisita dalle umanità greco-latine è per natura volta a far sviluppare il sentimento della solidarietà umana o a separare le masse incolte dall'aristocrazia? Il sistema di esami e concorsi, in vigore in Francia, non è una minaccia per lo spirito disinteressato dell'umanesimo? Come concepire l'ideale umanistico, al di là delle frasi fatte? Il cristianesimo deve tenere un posto dentro l'ideale umanistico? Perché e come?»

del mondo intellettuale francese, fra cui Jacques Maritain, e le risposte furono raccolte all'interno del volume *Pour un humanisme nouveau* (1930).

Il contesto di fondo nel quale Calò rilesse tali istanze era rappresentato dalla critica all'assetto della scuola italiana a dieci anni dalla riforma Gentile. Mentre la scuola elementare, delineata da Lombardo Radice, aveva recepito le principali istanze del movimento dell'attivismo pedagogico<sup>41</sup>, la scuola media di cultura era stata oggetto di un processo di accentuazione del classicismo in prospettiva neoidealista. Erano scelte che corrispondevano, rispettivamente, alla volontà di dare un carattere più popolare alla scuola elementare e di esaltare il carattere elitario dell'istruzione secondaria di cultura, volta alla formazione della classe dirigente. Calò contrapponeva al quadro della scuola gentiliana quello delle esperienze scolastiche di Abbotsholme, Bedales e Oundlee, che dimostravano come anche l'istruzione secondaria potesse essere interessata dall'attivismo, e quindi non venire più concepita solamente come canale formativo delle *élite*. Il tema del rapporto fra scuola attiva e istruzione secondaria non era nuovo nel panorama pedagogico italiano, visto che era stato trattato al Congresso dell'Unione Internazionale dei Professori di liceo (Bologna, 1925) e dallo stesso Giuseppe Lombardo Radice in un articolo intitolato *Come la scuola elementare riformerà col suo spirito nuovo la pratica didattica delle Scuole medie*<sup>42</sup>.

Calò volle ripercorrere il rapporto fra scuola attiva e istruzione secondaria classica cercando di fugare ogni dubbio sull'esistenza di una possibile antinomia fra scuola attiva e scuola secondaria di cultura (o scuola classica), prendendo in considerazione il problema da diversi punti di vista: didattico, teleologico e antropologico. Per prima

---

<sup>41</sup> Quasi contemporaneamente a Calò, Vittorino Chizzolini si interessò di fare un bilancio della riforma Gentile a dieci anni della sua entrata in vigore, con un intervento sul «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna». Egli si preoccupò di dimostrare l'estraneità delle novità introdotte da Lombardo Radice nella scuola elementare dalle «idee filosofiche e pedagogiche che hanno ispirato all'estero la *scuola attiva*», collocandole, invece, nell'ambito dello spiritualismo cattolico. Per Chizzolini, la prospettiva neoidealistica aveva consentito alla scuola serena di Lombardo Radice di non cadere in quelle forme di riduzionismo naturalistico, che erano, invece, proprie delle esperienze estere di scuola attiva, frutto della matrice positivistica di alcune correnti dell'attivismo pedagogico. In particolare, Chizzolini prese posizione nei confronti della legge biogenetica di Ferrière, considerata «uno degli errori dell'epoca», poiché afferma che l'ontogenesi ricapitola la filogenesi. Altre criticità rilevate da Chizzolini riguardavano il fatto che «nelle *scuole nuove* estere si diffonde un astratto umanitarismo, un internazionalismo e un pacifismo illusorio e si orienta l'educando ad una visione libera epperò laica della realtà cosmico-umana – quando i nuovi metodi non diventino addirittura alleati della propaganda comunista ed ateista [...]» (cfr. V. Chizzolini, *La nostra scuola serena e il movimento dell' "educazione nuova"*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», *cit.*, p. 60)

<sup>42</sup> Cfr. G. Lombardo Radice, *Come la scuola elementare riformerà col suo spirito nuovo la pratica didattica delle Scuole medie*, in «L'Educazione Nazionale», n. 12, a. VII, dicembre 1925, pp. 1-9; Id., *Il metodo attivo nelle Scuole medie: visite, gite, viaggi scolastici*, *ivi*, n. 10, a. VIII, ottobre 1926, pp. 1-14



cosa, confutò la tesi di chi, come Bertier, riteneva che nella scuola attiva prevalesse un insegnamento basato sul metodo induttivo, mentre nella scuola classica venisse impiegato soprattutto il metodo deduttivo. Calò partiva dal presupposto che una base sperimentale (cioè empirica) era presente in qualsiasi forma di insegnamento, con funzioni di appoggio e di controllo delle leggi, mescolando metodo induttivo e metodo deduttivo<sup>43</sup>. Il metodo induttivo valeva per la formazione delle prime idee e lo sviluppo di un *habitus* mentale che concorresse all'istruzione elementare, mentre nella scuola secondaria si trattava «[...] di rendere *dimostrativo* l'insegnamento ricorrendo all'esperimento per il controllo delle leggi enunciate o ad esemplificazione del metodo onde la scienza è stata ed è capace di scoprirle o di verificarle»<sup>44</sup>.

La seconda linea di discussione tenuta da Calò prese in considerazione, rispettivamente, la finalità educativa della scuola attiva e quella della scuola classica: nella prima prevaleva lo sviluppo di attitudini pratiche, di abilità tecniche e della capacità di dominare la materia e trasformarla, secondo il motto di Goethe *Im Anfang war die That*<sup>45</sup>. La scuola di cultura era finalizzata, invece, all'acquisizione della cultura classica e al raffinamento delle facoltà intellettuali in generale, secondo la prospettiva espressa all'inizio del Vangelo di Giovanni: *In principio erat verbum*.

Come terzo fronte di analisi, Calò discusse l'antropologia pedagogica soggiacente alla scuola nuova e quella soggiacente alla scuola classica: la prima era centrata

---

<sup>43</sup> L'intreccio di momenti induttivi e momenti deduttivi veniva individuato da Calò anche nell'insegnamento linguistico, come dimostrato dal fatto che l'esercizio di traduzione da una lingua straniera alla lingua materna era un'operazione di tipo induttivo, mentre l'esercizio contrario implicava sia la deduzione sia l'induzione, perché non bastava solamente aver studiato le regole grammaticali e sintattiche e il lessico, ma occorreva anche trovare i termini più adatti a esprimere il senso del testo. Si trattava di un procedimento che per Calò corrispondeva a quello della soluzione di un problema, «che implica tanti momenti di vera e propria *invenzione*» (cfr. G. Calò, *Scuola umanistica ed «educazione nuova»*, in Id., *Problemi vivi e orizzonti nuovi dell'educazione nazionale*, cit., p. 239). Calò faceva riferimento anche ad alcune considerazioni espresse da Arthur Schopenhauer riguardo alla lingua e alle parole nel volume *Aphorismes sur la sagesse dans la vie: Paperga et Paralipomena*, tr. fr., Alcan, Paris 1914

<sup>44</sup> Sembrava sussistere un'antinomia fra scuola nuova e scuola classica anche sul piano degli strumenti educativi utilizzati: la scuola nuova attribuiva particolare valore educativo alla natura e alla sua conoscenza, così come all'esperienza pratica diretta della vita sociale, mentre la scuola classica considerava altamente educativo lo studio del pensiero dei classici, da cui ricavare l'essenza del carattere umano (cfr. G. Calò, *Scuola umanistica ed «educazione nuova»*, in Id., *Problemi vivi e orizzonti nuovi dell'educazione nazionale*, cit., p. 238)

<sup>45</sup> Si trattava di un'espressione che, secondo Calò, rendeva bene il senso dei principali caratteri della scuola nuova: il primato dell'azione sul pensiero e dell'attività pratica sul sapere, sulla cultura e sulla ginnastica mentale, secondo il principio dello slancio vitale formulato da Henri Bergson e secondo quella formula di scuola nuova come «vita stilizzata» utilizzata dal pedagogista spagnolo Lorenzo Luzuriaga (fondatore della «Revista de Pedagogia», ispettore al Museo pedagogico di Madrid e studioso delle scuole nuove)

sull'individuo, nella sua singolarità, libertà e spontaneità, mentre la scuola classica aveva come riferimento un ideale universale di uomo.

A partire da tali argomentazioni, Calò mise in luce i pregi e i limiti dell'educazione nuova e dell'educazione classica, per dimostrare come essi potessero trovare compensazione gli uni negli altri. In questo modo, Calò dimostrava di abbracciare una proposta pedagogica nata dall'incrocio dei contributi di due campioni della democrazia, come lo storicismo di Pasquale Villari e l'attivismo di John Dewey. «Se c'è difetto inerente all'*educazione nuova*, è appunto questo, di dimenticare o di far come se dimenticasse la potenza dominatrice del pensiero. Il culto dell'esperienza, dell'azione, della *vita*, trasportata nella scuola e quasi identificata con essa, mentre rappresenta una reazione storicamente necessaria, salutare e feconda, minaccia poi, nelle sue esagerazioni programmatiche, di lasciar l'uomo allo stato di abbozzo e di non toccarne che la superficie. Sembra che l'astrazione sia un morire dello spirito alla realtà e a sé stesso. [...] Rinunziare a questo sublime potere dello spirito, di vivere in sé e di sé, nella contemplazione delle idee e delle verità non sensibili [...] significa rinunciare appunto a formare nell'uomo ciò che è più propriamente umano e rassegnarsi a un tipo d'uomo capace di vivere più fuori che dentro di sé»<sup>46</sup>.

Il punto qualificante che segnava la differenza fra una scuola veramente educativa, quindi umana, e una scuola non educativa, era il primato attribuito all'esercizio del *lógos*, quale *conditio sine qua non* per preparare l'uomo alla comprensione delle cose e alle esigenze pratiche dell'azione. La svalutazione della parola come strumento educativo, a favore di un'esclusiva valorizzazione dell'esperienza personale e del lavoro del fanciullo, risultava essere controproducente secondo Calò, poiché sostituiva al rischio del verbalismo tipico della scuola classica di cultura quello legato alla condanna dell'uso della parola e, per esteso, l'impossibilità di qualsiasi forma di educazione spirituale. «Una scuola dove, accanto al lavoro personale, qualunque esso sia, non trionfi anche la parola, quella che interroga e quella che chiarisce, quella che racconta, che descrive, che commuove, che esalta, la parola della conversazione e quella della discussione, quella del fanciullo e quella del maestro, quella dei vicini e quella dei lontani nello spazio e nel tempo, è una scuola morta o semianime»<sup>47</sup>. Dare priorità allo

---

<sup>46</sup> G. Calò, *Scuola umanistica ed «educazione nuova»*, in Id., *Problemi vivi e orizzonti nuovi dell'educazione nazionale*, cit., p. 245

<sup>47</sup> *Ivi*, p. 246

sviluppo del *lógos* significava anche valorizzare la continuità storica e la stessa tradizione, in quanto frutto della storicità dell'essere umano: per Calò non era possibile conquistare se stessi senza aver prima conquistato il passato attraverso l'esercizio del *lógos*<sup>48</sup>, lungo una linea di ragionamento già presente negli *Scritti pedagogici* di Pasquale Villari. Secondo lo storico napoletano, infatti, «nella lingua v'è tutta l'anima di un popolo, perché fu creata da tutte le facoltà dell'uomo, onde chi vuole impararla deve esercitarle tutte»<sup>49</sup> e attraverso questo esercizio può conquistare il proprio passato. Per questo motivo, Calò riteneva la tendenza a «sottrarre il fanciullo agli antichi», presente in alcune scuole nuove, come il frutto di un «pregiudizio» che considerava l'esperienza personale quale unica fonte di riflessione sulla realtà naturale e sociale di cui era parte, esaltando quel principio di autoformazione che, secondo Calò, finiva per mettere in secondo piano l'importanza di comunicare per via di tradizione. In realtà, solo l'umanesimo, in quanto «forma integrale della nostra storia» e «fonte di eterna bellezza», rappresentava la garanzia per rivivere nelle lingue antiche, nella conoscenza delle opere d'arte e nello studio del pensiero di chi ci ha preceduto l'essenza stessa dell'umanità<sup>50</sup>.

Se questo era un vantaggio indiscusso della scuola classica, esso veniva coniugato nella proposta pedagogica di Calò con l'esaltazione del principio vitale dell'azione secondo quanto prospettato all'interno della scuola nuova, ove il fanciullo è considerato un protagonista attivo dei processi educativi, e, soprattutto, una «realità viva in cui pensiero e azione si compenetrano»<sup>51</sup>. Per questo motivo, egli auspicava la trasformazione della

---

<sup>48</sup> Calò richiamava il Dewey di *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education* (1916), per mettere in luce come anch'egli, partito inizialmente dalla convinzione di poter sostituire la storia con «una successione di varie tecniche di lavoro corrispondenti alle diverse epoche della civiltà umana», fosse poi giunto a concludere che la storia è *memoria* dell'umanità (cfr. G. Calò, *Scuola umanistica ed «educazione nuova»*, in Id., *Problemi vivi e orizzonti nuovi dell'educazione nazionale*, cit., p. 248)

<sup>49</sup> Cfr. P. Villari, *Scritti pedagogici*, cit., p. 355

<sup>50</sup> Su questo punto, Calò mostrava di essere in disaccordo con Adolphe Ferrière, poiché a suo dire per Ferrière la scuola di cultura imponeva (quindi non offriva) agli allievi un materiale di esperienze a partire dalla conoscenza dell'umanità passata. Gli allievi non facevano altro che rigettare questo «nutrimento», così come l'animale rigettava il cibo che gli si voleva fare ingurgitare a forza. Quasi contemporaneamente a Calò, anche Luigi Stefanini scriveva della questione del rapporto umanesimo-scuola nuova e sosteneva una posizione vicina a quella di Calò, che veniva citato nel suo testo. «L'appetito del lavoro nasce quando la rappresentazione del passato, o la conoscenza di una lingua, o la descrizione di un paese, o la formulazione di una legge cessano di essere uno scopo in sé e divengono mezzo per accrescere, nel presente, il potere dell'uomo» (cfr. L. Stefanini, *Mens cordis: giudizio sull'attivismo moderno*, CEDAM, Padova 1933, pp. 242-243)

<sup>51</sup> Particolari momenti scolastici in cui si esplicava questo principio erano l'esercizio frequente dell'attività fisica, il lavoro manuale e l'attività pratica vera e propria, poiché non vi poteva essere

scuola classica in scuola attiva, dando all'umanismo un contenuto più realistico e un maggior valore di attualità. Con questa sua argomentazione, Calò dimostrava di mettere al centro la valorizzazione della cultura e della storia come oggetti di una *traditio*, finalizzata alla formazione della coscienza del passato che doveva rivivere come valore presente in ciascuno, e non come oggetto di esperienza spontanea. Quest'ultima tendenza era stata interpretata da Calò come la «pretesa insensata» di far scoprire al bambino con la sua sola esperienza quello che gli sarebbe stato donato per *traditio*.

Calò suggeriva, come possibile strategia didattica, i cosiddetti «insegnamenti di cose», con un implicito riferimento alle «lezioni oggettive» di cui scrisse Dewey in *School and society*<sup>52</sup> e alle *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* di Giuseppe Lombardo Radice<sup>53</sup>, al fine di ridurre il formalismo che caratterizzava l'insegnamento classico e di avvicinare lo studio di idee, costumi, leggi, mezzi di lavoro dell'antichità classica a quelli dell'epoca moderna. Calò trasse la conclusione che non esisteva alcuna antinomia fra scuola classica e scuola nuova anche sul fronte antropologico, perché la scuola attiva dava al «[...] principio della *personalità* del fanciullo un rilievo e una funzione cui la scuola umanistica tende, in genere, a sostituire quella universalmente umana e umanizzatrice d'una cultura storicamente ben definita e conclusa»<sup>54</sup>. Tale tendenza umanizzatrice della cultura avrebbe contribuito a superare gli eccessi di individualismo e di spontaneismo di cui era stata accusata la scuola nuova, recuperando,

---

educazione completa dell'essere umano se non venivano implicate anche quelle dimensioni legate alla manipolazione della materia e all'utilizzo delle forze della natura per il proprio sostentamento (cfr. G. Calò, *Scuola umanistica ed «educazione nuova»*, in Id., *Problemi vivi e orizzonti nuovi dell'educazione nazionale*, cit., p. 253). Sul medesimo tema, Stefanini ammoniva coloro che ritenevano sufficiente introdurre una *contaminatio*, cioè un po' di azione nel pensiero e un po' di pensiero nell'azione, per avere una scuola che fosse nel contempo attiva e umanistica. Occorreva, invece, promuovere un'identità fra pensiero e azione nella scuola, ove il sapere fosse sempre produzione attiva dell'educando e l'attività fosse adeguata ai fini della moralità (cfr. L. Stefanini, *Mens cordis: giudizio sull'attivismo moderno*, cit., p. 245)

<sup>52</sup> Cfr. J. Dewey, *Scuola e società*, cit., p. 5

<sup>53</sup> Le «lezioni oggettive» di cui scrisse Dewey nel 1899 trovavano riscontro anche in Giuseppe Lombardo Radice, che scrisse di «lezioni minime» nelle sue *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* (1913). Le «lezioni minime» erano quelle lezioni in cui il maestro prendeva in considerazione la cultura multiforme degli alunni, [...] «che non rientra nei quadri del sapere scolastico, perché fatta di consuetudini domestiche, di usanze, di tradizioni, di verità e di pregiudizi della “scienza popolare”, di discorsi sentiti dalla gente che li circonda e di spettacoli veduti con occhi attenti ed avidi d'esperienze altrui e proprie. Questa cultura è la più reale, la più presente nel loro spirito, ed è purtroppo la più trascurata da quel maestro che bada al suo “programma”, presenta le sue lezioni alla scolaresca sempre a un modo (e le rifarebbe a quel modo, cambiando regione e paese e scolari), e si chiude nelle lezioni vere e proprie, ritenendo importanti solo quelle» (cfr. G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, [1913], III ediz., Sandron, Palermo 1924, p. 99)

<sup>54</sup> G. Calò, *Scuola umanistica ed «educazione nuova»*, in Id., *Problemi vivi e orizzonti nuovi dell'educazione nazionale*, cit., p. 251

così, quella concezione di disciplina che rappresentava un aspetto ineliminabile dell'educazione, onde evitare di rinchiudere l'uomo nelle ristrettezze della sua individualità<sup>55</sup>. Con questa sua considerazione, Calò riprendeva un tema caro a Dewey, ovvero la lotta allo spontaneismo fine a se stesso attraverso l'azione di guida esercitata dall'educatore nei confronti dei bambini, messi nelle condizioni di poter realizzare i propri interessi in determinate direzioni. «Siccome soddisfare effettivamente un impulso o un interesse significa elaborarlo ed elaborarlo implica lottare contro gli ostacoli, informarsi sui materiali, esercitare ingegnosità, pazienza, tenacia, vigilanza, questo di necessità reca con sé disciplina – ordine delle proprie attività – e procura conoscenza»<sup>56</sup>. Nel contempo, anche la scuola nuova avrebbe rappresentato un «correttivo salutare» a quella umanistica: «porre in moto interessi, curiosità, bisogni del fanciullo-individuo, trovarne il punto d'intersezione nel mondo delle idee e delle forme classiche, sicché quegli, conquistandole, affermi la sua individualità perciò stesso che la universalizza: questo il segreto del vero maestro d'umanità»<sup>57</sup>. In tale prospettiva, per Calò sarebbe stato possibile proporre una forma di educazione che conducesse ciascun individuo al dominio dell'intelligenza e della volontà sul proprio corpo, ma anche alla padronanza degli altri corpi. L'esercizio della disciplina del lavoro veniva così ad essere anche esercizio della disciplina dello spirito, poiché il lavoro era l'emblema dell'unione del verbo con l'azione, dello spirito con la natura, cioè del principio secondo cui «l'uomo è uomo in quanto pensiero, ma il pensiero resta sterile se non trova alimento nell'impulso all'azione e non culmina nell'azione»<sup>58</sup>. Il lavoro veniva collocato da Calò nel punto di incontro fra scuola umanistica e scuola nuova; per valorizzare la sua dimensione spirituale, Calò affermava, riprendendo Raffaele Resta<sup>59</sup>, che «il lavoro è veramente preghiera, fatto religioso»<sup>60</sup>. Nell'esercizio del lavoro l'uomo conquista il senso

---

<sup>55</sup> Il rischio di rinchiudere l'individuo nei confini della sua individualità era stato identificato da Calò nella concezione di educazione su misura elaborata da Edouard Claparède (cfr. G. Calò, *Scuola umanistica ed «educazione nuova»*, in Id., *Problemi vivi e orizzonti nuovi dell'educazione nazionale*, cit., p. 252)

<sup>56</sup> Cfr. J. Dewey, *Scuola e società*, cit., p. 31

<sup>57</sup> G. Calò, *Scuola umanistica ed «educazione nuova»*, in Id., *Problemi vivi e orizzonti nuovi dell'educazione nazionale*, cit., p. 252

<sup>58</sup> *Ivi*, p. 255

<sup>59</sup> Cfr. R. Resta, *Il lavoro e la scuola di lavoro*, Soc. Dante Alighieri, Milano 1928, pp. 52-65

<sup>60</sup> «In verità, noi sembriamo ancora troppo poco cristiani nella nostra scuola media, giacché trascuriamo questo essenziale mezzo di educazione e di elevazione morale ch'è il lavoro, entrato invece più largamente nella coscienza pedagogica e nella pratica della scuola primaria» (cfr. G. Calò, *Scuola umanistica ed «educazione nuova»*, in Id., *Problemi vivi e orizzonti nuovi dell'educazione nazionale*, cit., p. 255)

profondo della propria dignità, la forma di una propria compiuta umanità, secondo quanto riferito dalle concezioni di *homo faber fortunae suae* e di *homo artifex* esaltate dall'umanesimo. Per questo motivo, il lavoro doveva trovare posto anche nella scuola classica, per superare il «pregiudizio tra pensiero e mano, materia e spirito», e per non ricadere nell'«ampiezza pletorica dei programmi, contro le pretese enciclopediche e le ambizioni di sintesi filosofiche ed estetiche», al fine di armonizzare i valori educativi e i principi vitali che animavano, rispettivamente, la scuola nuova e la scuola umanistica. Con queste ultime osservazioni, Calò tentò di superare, in linea teorica, quello che più tardi sarebbe stato definito come il «limite storico»<sup>61</sup> del pensiero di Kerschensteiner, ovvero la negazione che il lavoro potesse rappresentare uno strumento di apprendimento nei licei<sup>62</sup>, in quanto scuole volte alla formazione della classe dirigente. Nelle sue teorie Calò mostrava di non voler accogliere la contraddizione fra la valorizzazione del lavoro come cultura formativa e la non ammissione di questo nelle scuole di cultura<sup>63</sup>.

Un altro punto a favore della compatibilità fra umanesimo e scuola nuova era rappresentato, secondo Calò, dal puerocentrismo, ovvero dalla centralità riconosciuta al bambino come realtà vivente e dinamica, anzi, «fascio di bisogni», secondo un'espressione mutuata da Claparède. È nell'ottica del puerocentrismo che Calò faceva emergere la natura dell'educazione attiva come sintesi di tre dimensioni: la *traditio* (cioè la comunicazione di contenuti e la trasmissione di disciplina dall'esterno), lo sviluppo di interessi (attraverso l'adattamento del sapere alle differenze specifiche di ciascuno, secondo l'insegnamento di Herbart e più tardi di Kerschensteiner) e la promozione dell'azione. «Lo spirito non si forma, indubbiamente, e non si sviluppa che *agendo*; ma in quanto la sua formazione culmina nel partecipare al mondo della cultura, la sua educazione, allora, è anzitutto, ed essenzialmente, *comunicazione* di verità e di valori; comunicazione, bensì, che deve operarsi attraverso i suoi interessi, collegarsi,

---

<sup>61</sup> G. M. Bertin, *Educazione alla socialità e processo di formazione*, Armando, Roma 1968, p. 145

<sup>62</sup> Anche per Hessen «su un punto il Kerschensteiner stesso sentì sempre i limiti della propria pedagogia: il problema del lavoro professionale non appreso, su cui si sofferma ripetutamente a discutere nei suoi scritti, e che incombe sulla sua teoria educativa come un'ombra che cerca inutilmente di scacciare». Si tratta di una questione che va riletta nel contesto storico, politico ed economico in cui operò Kerschensteiner, caratterizzato dalla necessità di favorire l'integrazione delle giovani generazioni nella società borghese (Cfr. S. Hessen, *La scuola serena di G. Lombardo-Radice. La scuola del lavoro di G. Kerschensteiner*, [1930], tr. it., Avio, Roma 1954, p. 44)

<sup>63</sup> Cfr. G. Calò, *Il pro e il contro della scuola attiva*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», fasc. monografico n. 3, marzo 1938, pp. 142-151, poi ripubblicato con lo stesso titolo in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, cit., pp. 223-245 e in Id., *Dall'alfabeto a Dio*, La Scuola, Brescia 1948, pp. 23-42

quant'è possibile, coi suoi bisogni e tendenze che in quei beni possono avere occasione di trovare il proprio soddisfacimento o la propria sublimazione, proseguirsi, infine, e integrarsi in una vera e propria azione»<sup>64</sup>. In questa sua interpretazione dell'attivismo, Calò non fece a meno di riprendere parte delle sue riflessioni precedenti attorno allo spiritualismo realistico, contrapposte all'avanzata nel neoidealismo fin dagli inizi del '900. A partire dalla constatazione che il momento dell'autonomia e quello dell'eteronomia non potevano essere disgiunti, egli qualificava come caratteri essenziali del processo educativo dell'individuo, e, in generale, di ogni processo storico, il «dover essere» e il «non ancora compiuto». Da lì, Calò traeva le basi per la sua critica a tre forme di interpretazione del movimento delle scuole nuove, cioè quella idealistica, quella naturalistica e quella economicistica, tutte e tre accomunate dai limiti dell'astrattismo e dell'antistoricismo.

Nel corso degli anni '30, Calò collocò le sue elaborazioni teoriche dedicate all'attivismo nel più ampio dibattito sul rapporto fra scuola e vita, che già da qualche anno stava coinvolgendo varie correnti di pensiero, compresa quella cattolica legata al gruppo pedagogico formatosi attorno a SIM, che concepiva il rapporto scuola-vita come un moto circolare «dalla vita alla scuola e dalla scuola alla vita», nella prospettiva di una scuola che era «essenzialmente riflessione sulla vita». Pur condividendo questa prospettiva, Calò non si dedicò, come avrebbe fatto l'anno successivo Vittorino Chizzolini<sup>65</sup>, ad approfondire le dimensioni legate all'educazione morale, ma, traendo spunto dalla riflessione sui programmi scolastici italiani a più di dieci anni dalla riforma Gentile, utilizzò come suo termine di confronto quanto proposto dal Dewey di *School and society* per superare l'«abisso che separava la scuola dalla vita»<sup>66</sup>.

Secondo Calò, la scuola come vita (*scholé* in termini greci) era il risultato di un processo di evoluzione dell'educazione, in genere, e dell'istituto scolastico, in particolare, che prevedeva una prima fase caratterizzata dalla *traditio* (o centralità della comunicazione del sapere), una seconda fase in cui prevaleva il metodo (o «metodologismo» di matrice psicologica), fino a giungere a una terza fase ove la scuola

---

<sup>64</sup> G. Calò, *Il pro e il contro della scuola attiva*, in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante, cit.*, pp. 242-243

<sup>65</sup> Cfr. [V. Chizzolini], *L'educazione del carattere nei programmi della nostra scuola*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», suppl. al n. 39, settembre 1937, pp. 321-331

<sup>66</sup> Cfr. G. Calò, *La scuola come vita*, in «Vita scolastica», n. 3, a. VII, marzo 1936, pp. 1-8, successivamente ripubblicato in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante, cit.*, pp. 267-288, qui citato

e la «vita» si identificavano, corrispondente all'educazione attiva. «Coloro i quali continuano a dire che a far bene scuola basta saper bene ciò che si deve insegnare, sono dei retrogradi, e non se ne accorgono, sono mentalità medievali, e non solo sanno: sono anche molte altre cose (sono, ad esempio, dei psicologicamente ottusi, incapaci di avvertire l'aspetto dinamico, soggettivo, diveniente, e individualmente differenziato, del processo del sapere), ma sono, anche e anzitutto, questo»<sup>67</sup>. All'attualismo pedagogico, contro cui erano rivolte queste critiche, Calò contrapponeva la scuola come vita, ovvero ambiente di esperienza, di esercizio e di sviluppo di tutte le attività del fanciullo, di realizzazione della sua personalità nella molteplicità delle occasioni educative che la vita gli offriva, secondo una concezione attiva di scuola che non disdegnava quali suoi fattori educativi irriducibili la cultura e la disciplina mentale. Calò cercava di cautelarsi dai rischi di eventuali derive, come quella intellettualistica della scuola centrata esclusivamente sul sapere, quella psicologista della scuola centrata esclusivamente sul metodo e quella spontaneistica della scuola come mera esperienza. Tutte e tre erano il frutto di una concezione di scuola «unilaterale» e, nella sua unilateralità, «astratta»<sup>68</sup>. Una scuola come vita non doveva rinunciare né alla trasmissione del sapere, né tantomeno ai vantaggi del metodo e della sua applicazione in campo pedagogico e didattico, negati dall'attualismo gentiliano. Calò fece sua una riflessione espressa da Dewey nell'opera *The Sources of a Science of Education* (1929), ovvero l'importanza del metodo quale passaggio da un'educazione allo stato irriflesso ad una educazione allo stato riflesso<sup>69</sup>, frutto del riconoscimento della centralità del *lógos*. «Ogni spontaneismo, attivismo, intuizionismo, misticismo, sentimentalismo, ecc. ecc., che la svaluti e miri a ridurne l'azione, non può che abbassar l'uomo e farlo retrocedere verso forme di vita istintive, disordinate e irresponsabili»<sup>70</sup>. Nel contempo, Calò ricordava che la centralità del rapporto fra scuola e vita non doveva far venire meno i caratteri che qualificavano la scuola quale istituto di cultura. «Non si tratta di togliere alla scuola i caratteri specifici, d'istituto di cultura, operante con metodo, e in cui l'insegnante offre ciò che non potrebbe essere materia di diretta esperienza e di vita vissuta del fanciullo [...] Bisogna

---

<sup>67</sup> *Ivi*, p. 273

<sup>68</sup> *Ivi*, p. 275

<sup>69</sup> Cfr. J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, [1929], tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1990, pp. 2-6

<sup>70</sup> G. Calò, *La scuola come vita*, in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, cit., p. 277



convincersi che veramente, nella scuola, oltre all'opera dell'insegnamento, deve avere rilievo e importanza fondamentale un aspetto e un assetto per cui essa sia veramente vita per il fanciullo [...] un'atmosfera di piena, varia e soddisfatta esplicazione di tutta la personalità fanciullesca»<sup>71</sup>. Con queste sue considerazioni, Calò mostrava di aver fatto proprio il cuore della tesi esposta da Dewey in *School and society*, ovvero che «nella scuola la vita del fanciullo diventa lo scopo che sovrasta ogni altro. Tutti i mezzi necessari a promuovere lo sviluppo del fanciullo si incontrano qui. Deve imparare? Certamente, ma prima deve vivere, e imparare mediante e in relazione con questa vita. Quando noi facciamo della vita del fanciullo il centro in questo senso, non troviamo affatto che sia soprattutto un essere che ascolta; tutto il contrario»<sup>72</sup>.

Sul piano didattico questa prospettiva doveva tradursi nell'opera di sostituzione dei programmi con quelle che Heinrich Deiters<sup>73</sup> aveva definito *richtlinien* (direttive), per adattare l'insegnamento in maniera diretta ed integrale all'ambiente sociale e culturale in cui viveva il fanciullo. L'ideale che proponeva Calò era quello della «scuola, terra e casa che si collegano in una superiore unità», secondo le migliori esperienze di una scuola che si faceva centro della vita della comunità come in paesi democratici quali l'Inghilterra e gli Stati Uniti. «Quanto si fa in Italia e in Germania, soprattutto sotto l'aspetto politico-nazionale, per fare entrar nella scuola la voce e la vita presente della Patria, per mescolare i giovani ai palpiti di essa e alle espressioni più salienti della sua anima, dei suoi ideali, dei suoi bisogni, rientra in questa generale tendenza a dilatare la scuola oltre il chiuso delle sue pareti, a renderne più ricco, rapido, vario il ritmo, ponendo più profondi, diretti e organici legami tra la sua vita e la vita del mondo circostante»<sup>74</sup>.

Calò considerò come campo di validazione della propria proposta pedagogica le scuole agrarie italiane, che all'inizio degli anni '30 divennero oggetto di provvedimenti statali per un miglioramento delle loro condizioni generali<sup>75</sup> e di quelle della loro utenza, vista

---

<sup>71</sup> *Ivi*, pp. 279-280

<sup>72</sup> J. Dewey, *Scuola e società*, cit., p. 28

<sup>73</sup> Calò citava Heinrich Deiters, *Die Lebensform der Schule*, in H. Nohl, L. Pallat, *Handbuch der Paedagogik*, vol. IV, Langensalza, Beltz, 1928

<sup>74</sup> G. Calò, *La scuola come vita*, in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, cit., p. 287

<sup>75</sup> Nel 1938, l'ONB fu assorbita nella nuova organizzazione parascolastica e premilitare (GIL, Gioventù Italiana del Littorio), che ne proseguì l'operato. La denominazione «scuole rurali» venne estesa alle scuole di tutti i centri con popolazione prevalentemente agricola, purché il numero degli scolari non

la funzione strategica esercitata dall'agricoltura nell'ambito dell'economia nazionale. Tali innovazioni coinvolsero direttamente anche gli insegnanti, che godettero di un miglioramento del loro *status* giuridico, con l'assunzione tramite concorsi per titoli ed esami<sup>76</sup>. Il problema della ruralizzazione<sup>77</sup>, inteso in termini pedagogici come promozione educativa della dignità culturale e umana dell'essere contadini, non poteva essere risolto secondo Calò con una «predicazione idilliaca»<sup>78</sup> o con iniziative di carattere economico e propagandistico come la «battaglia del grano»<sup>79</sup>. La ruralizzazione rappresentava una questione di «sanità demografica, economica, morale», che chiedeva l'appoggio della scuola nell'opera di promozione della coscienza rurale, nell'ambito di una politica sociale di miglioramento materiale e civile delle condizioni del contadino, e di superamento dei pericoli connessi all'urbanesimo rurale e allo sfruttamento economico del bracciantato. Calò auspicava, a tal proposito, lo

---

superasse i 250 e non fosse inferiore ai 20. Molte di esse passarono sotto il controllo statale. Per tutte le scuole rurali furono predisposti appositi programmi di insegnamento e libri di testo *ad hoc*

<sup>76</sup> Agli insegnanti rurali venne riconosciuta la possibilità di richiedere, dopo cinque anni di servizio, il passaggio alle scuole di Stato di quinta categoria

<sup>77</sup> Cfr. G. Calò, *Ancora l'ambientamento. Ruralizzazione della scuola*, in Id., *Problemi vivi e orizzonti nuovi dell'educazione nazionale*, cit., pp. 105-112; Id., *Educazione rurale*, in «Vita scolastica», n. 1, a. VIII, gennaio 1937, pp. 1-7 e n. 2, a. VIII, febbraio 1937, pp. 1-14, successivamente pubblicato come un solo contributo in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, cit., pp. 317-359 (qui citato) e in Id., *Dall'alfabeto a Dio*, cit., pp. 43-78

<sup>78</sup> Calò era convinto che, solamente portando in campagna quel tanto che della città era indispensabile per farne percepire meno il distacco, era possibile fermare l'esodo della popolazione rurale verso la città. A nulla sarebbe valsi, invece, i tentativi di tornare a forme di ruralizzazione patriarcale. «Orbene, nulla può essere adatto come la piccola scuola rurale – nulla può spesso, per necessità di cose, esserle sostituito in questa provvidenziale funzione – ad abbreviare così la distanza tra campagna e città, tenendo la campagna nella campagna. La scuola che, mentre diffonde tra il popolo cognizioni utili di agricoltura, d'economia e d'igiene domestica ecc., si fa biblioteca circolante per il popolo, sala di sane ed educative proiezioni cinematografiche e di audizioni radiofoniche, di conversazioni istruttive, di trattenimenti vari, di commento ai più importanti avvenimenti della vita nazionale, se occorre, anche sala di lettura per le famiglie degli alunni: ecco l'ideale della Scuola rurale» (cfr. G. Calò, *Ancora l'ambientamento. Ruralizzazione della scuola*, in Id., *Problemi vivi e orizzonti nuovi dell'educazione nazionale*, cit., pp. 118-119)

<sup>79</sup> La «battaglia del grano» fu una campagna agraria di tipo protezionistico inaugurata dal governo fascista nell'estate del 1925, allo scopo di ridurre le importazioni di prodotti cerealicoli, segnando il primo passo di quella politica economica autarchica, che sarebbe stata adottata ufficialmente nel 1936. Lo scopo principale di questa iniziativa era di natura propagandistica, in quanto mossa dalla volontà di mobilitare la popolazione rurale, cioè la maggior parte degli italiani, attorno a temi su cui si erano già concentrati gli interessi nazionalistici nel corso del primo conflitto mondiale, per via dello stretto legame fra produzione economica agricola, potenza politica e militare dell'Italia (già incarnato nel mito del «contadino fante» nelle trincee della prima guerra mondiale). «La battaglia del grano doveva incarnare il prolungamento della guerra, il permanente stato di mobilitazione del “grande esercito rurale”» e, in quanto tale, si era avvantaggiata dell'utilizzo di mass media come la radio e le proiezioni cinematografiche per godere dell'appoggio della massa rurale al movimento fascista (cfr. A. Nützenadel, *La mobilitazione dei rurali per la battaglia del grano*, in M. Isnenghi, D. Ceschin (a cura di), *Gli italiani in guerra. Conflitti, identità, memorie dal Risorgimento ai giorni nostri*, vol. IV, tomo I, *Il Ventennio fascista. Dall'impresa di Fiume alla Seconda guerra mondiale, 1919-1940*, UTET, Torino, 2008, pp. 609-611)

sviluppo di un «fisiocratismo scolastico», nel cui programma dovevano trovare spazio le dottrine del «ritorno alla terra» di Quesnay, Gournay e Turgot, e del «ritorno alla natura» di cui si era fatto promotore per primo Jean Jacques Rousseau. Calò rilesse tali istanze nella prospettiva pedagogica della scuola attiva<sup>80</sup>, forte del fatto che la riforma Gentile aveva contribuito solo in parte a porre le basi dell'opera di ruralizzazione, grazie all'impegno di Lombardo Radice<sup>81</sup> che introdusse nella scuola elementare lo studio dell'ambiente, l'osservazione dei fenomeni naturali durante le esercitazioni scolastiche, lo studio del folklore locale e l'insegnamento del dialetto. La medesima attenzione al mondo rurale non era, invece, presente nell'istituto magistrale pensato come scuola prettamente umanistica<sup>82</sup>, e nell'amministrazione scolastica come nel caso del provveditorato regionale<sup>83</sup>, che oltre a risultare più burocratico era lontano dai centri periferici. Calò elogiava, in particolare, il provvedimento adottato nel 1935 per la soppressione degli Enti delegati alla direzione didattica e all'amministrazione delle scuole non classificate<sup>84</sup>, con il loro conseguente affidamento all'Opera Nazionale Balilla (ONB), tranne che le scuole del Friuli Venezia Giulia affidate all'Opera Nazionale Italia Redenta, le scuole del Comitato per le scuole dei contadini dell'Agro Romano e delle paludi Pontine e le scuole dell'Ente pugliese di cultura.

Tenendo conto di quel contesto storico, sociale e culturale, Calò volle confrontare il proprio contributo con quello di alcuni «apostoli della scuola rurale», come Giuseppe Lombardo Radice, Alessandro Marcucci e Edoardo Predome<sup>85</sup>, nella prospettiva

---

<sup>80</sup> Si veda, rispetto a quest'ultima questione, quanto discusso riguardo al tema del rapporto fra scuola pubblica e vita rurale nel numero di gennaio 1932 della rivista «L'Éducation», diretta da Giorgio Bertier, successore di Demolins all'École des Roches. Nello specifico, ci si chiedeva come la scuola pubblica potesse contribuire a frenare l'esodo rurale

<sup>81</sup> Calò citava come esempi le iniziative promosse dal senatore Faina e le Colonie dei giovani lavoratori di David Levi Morenos, con la sua rivista «Nostra Madre Terra». Le istanze della riforma Gentile ricordate da Calò erano quelle volute da Giuseppe Lombardo Radice; con quest'ultimo, Calò condivideva l'idea che la scuola nuova dovesse guardare soprattutto alla scuola rurale, che era la più diffusa e che, immersa nel dialetto e nel folklore, era anche la più «umana». Entrambi scrivevano della «vita falsa» condotta dai bambini in città, che in parte riprendeva il pensiero di Decroly, pur sostituendo al suo interesse per l'autenticità dell'esperienza quello dell'autenticità della parlata e delle tradizioni locali (cfr. G. Lombardo Radice, *Il dialetto e il folklore nella scuola*, in «L'Educazione Nazionale», pp. 14-24)

<sup>82</sup> Calò auspicava l'opportunità di aprire istituti magistrali maschili nelle zone rurali, per ovviare alla carenza di vocazioni magistrali maschili e per formare maestri a diretto contatto con la vita rurale, a cui avrebbero adattato i metodi e i contenuti

<sup>83</sup> Rispetto a quest'ultimo problema, Calò considerava positivo il provvedimento approvato dal Consiglio dei Ministri di decentrare parzialmente le funzioni del Provveditorato regionale, con l'auspicio di tornare al Provveditorato provinciale

<sup>84</sup> Cfr. G. Calò, *Scuole...fuori classe*, in «Vita Scolastica», n. 9, a. IV, ottobre-novembre 1933, pp. 1-7, poi ripubblicato in Id., *Problemi vivi e orizzonti nuovi dell'educazione nazionale*, cit., pp. 113-125

<sup>85</sup> Cfr. E. Predome, *L'educazione rurale*, Paravia, Torino 1936

dell'attivismo pedagogico. Vennero richiamati i loro nomi poiché essi si erano occupati, in special modo, di studiare i processi di adattamento e di ambientamento della scuola ai bisogni, alla cultura e alle caratteristiche precipue del mondo rurale. In particolare, Calò era interessato al processo di iniziazione allo studio della realtà rurale proposto agli studenti fin dai primi anni di scuola rurale e alla sua duplice valenza di *pré-apprentissage* professionale<sup>86</sup> e di educazione attiva vera e propria. Calò si occupò di tale questione ricollegandola ad alcune tematiche *in auge* nel dibattito scolastico dell'epoca, come l'edilizia scolastica<sup>87</sup>, la figura del «maestro esploratore»<sup>88</sup> e promotore di azioni sociali, la scuola come centro di propaganda fascista, l'orientamento professionale, il ruolo della cultura generale, la formazione del maestro rurale.

Il maestro di campagna doveva rappresentare una figura «socialmente attiva e socialmente esemplare», che sapesse insegnare ed educare «ruralmente» fuori dalla scuola e che si facesse collaboratore di iniziative come le cattedre ambulanti di agricoltura, i corsi di avviamento professionale agricolo e i corsi temporanei professionali per contadini (ai sensi della legge 15 dicembre 1928). Un altro compito del maestro rurale era quello di promuovere il pre-orientamento professionale dei propri allievi, inteso come primo avviamento alla scelta professionale già nella scuola elementare, per poi precisarla ulteriormente all'interno della scuola di avviamento professionale, secondo quanto sostenuto fin dal primo dopoguerra da Giovanni Vidari<sup>89</sup> e riproposto da Leone Cimatti<sup>90</sup> nel 1936. «I programmi delle scuole agrarie di primo

---

<sup>86</sup> Sul tema del *pré-apprentissage* professionale Calò rimandava a *L'école active* di Ferrière, a proposito di quanto previsto per i ragazzi fino a 12 anni, ai quali doveva essere concesso di «*papillonner*» di lavoro in lavoro e di officina in officina, secondo un'esperienza del lavoro improntata agli aspetti ludici e di libera creazione (cfr. A. Ferrière, *L'école active*, II, Editions Forum, Neuchatel 1922, pp. 281 e 287)

<sup>87</sup> Si rimanda al testo della legge del 20 agosto 1926, che destinava agli edifici scolastici rurali da costruirsi le economie che nell'amministrazione delle scuole classificate da parte degli Enti delegati sarebbe state conseguite; agli stessi Enti veniva affidato il compito di costruire le scuole da essi gestite. Sul tema dell'edilizia scolastica, Calò riprese anche quanto illustrato nel volume: Gruppo d'Azione per le scuole del popolo di Milano, *Le condizioni edilizie delle piccole Scuole della Lombardia*, Tumminelli, Milano 1933

<sup>88</sup> Secondo un'espressione tipica del Lombardo Radice, che diede il titolo a un fascicolo monografico della rivista «L'Educazione Nazionale»: *Dal mio archivio didattico*, 2. *Il maestro esploratore: pagine di Cristoforo Negri e di altri maestri ticinesi*, Associazione Nazionale per il Mezzogiorno, Roma 1928

<sup>89</sup> Cfr. Vidari G., *Il corso popolare come scuola di preparazione generica alla vita operaia*, in «La cultura popolare», nn. 17-18, a. VI, 1916, pp. 788-800

<sup>90</sup> Cfr. L. Cimatti, *Educazione preprofessionale*, Giappichelli, Torino 1936. In generale, per Cimatti «gli orientatori dei giovani devono essere i maestri, che lavorano nella scuola del popolo, che vivono accanto alle istituzioni corporative e che vedono educatore ed educando a stretto contatto, con un invito continuo all'azione e alla riflessione. Il vero laboratorio di psicotecnica è l'aula, il laboratorio, il cortile [...]» (Cfr.

grado, quasi da per tutto, rivelano appunto la coscienza di quest'inadeguata preparazione spirituale delle classi rurali, perché contengono elementi di cultura generale che si dovrebbero supporre già acquisiti nella scuola elementare»<sup>91</sup>. Il maestro doveva anche far fronte alle difficoltà legate alla minor durata della scuola elementare nelle zone rurali, che teneva conto delle necessità del ciclo di lavoro nei campi. Rispetto a quest'ultimo problema, Calò auspicava l'attribuzione di un orientamento specificamente rurale alla scuola di campagna<sup>92</sup>, «in modo che l'esigenza, strettamente didattica e, come tale, giustissima e inderogabile, di porre la scuola e l'insegnamento in diretto rapporto coll'esperienza, colla vita, col mondo dell'alunno, coincidesse con quella più propriamente pratica, di dare a quest'ultimo un primo avviamento a comprendere processi e norme del lavoro agricolo, a interessarvisi e ad amarlo»<sup>93</sup>.

Il modello di scuola proposto da Calò era quello dell'*école en plein air*, ove gli interessi della ruralizzazione e quelli della scuola di cultura convergevano verso un'unica meta: la promozione di una scuola di vita. La scuola elementare nelle zone rurali non doveva essere specializzata nel suo contenuto per divenire una scuola professionale agricola, onde evitare di incorrere nel pericolo di trascurare una sufficiente educazione generale dello spirito. Essa doveva essere resa più efficiente dal punto di vista della trasmissione di una cultura generale; infatti, i primi rudimenti in materia agricola non costituivano un'ulteriore disciplina da studiare, ma facevano parte di quelle conoscenze di carattere umanistico e scientifico che costituivano la cultura generale. A tale scopo, era fondamentale che ogni scuola rurale fosse fornita di un adeguato campo ad essa annesso per poter praticare le prime esercitazioni rurali.

---

L. Cimatti, *Orientamento professionale*, in «Supplemento a Scuola Italiana Moderna», n. 25, marzo 1938, p. 159). La stessa scuola di avviamento professionale doveva essere, per Cimatti, una scuola di orientamento professionale

<sup>91</sup> G. Calò, *Educazione rurale*, in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, cit., p. 336

<sup>92</sup> Fino a che la scuola agraria e l'istruzione agraria professionale non erano largamente diffuse, la cultura generale fornita dalla scuola elementare rurale con l'integrazione di alcuni rudimenti agrari rappresentava un «surrogato prezioso» per la formazione dei contadini. In ogni caso, le prime nozioni relative alla vita e ai lavori agricoli erano fattori rilevanti per la funzione educativa espletata dalla scuola rurale. L'esercizio del lavoro agricolo era un mezzo di educazione manuale, educazione fisica, intellettuale e morale dell'infanzia, compresa anche «l'infanzia deficiente e anormale» (G. Calò, *Educazione rurale*, in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, cit., p. 341)

<sup>93</sup> G. Calò, *Educazione rurale*, in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, cit., pp. 336-337

Le riflessioni di Calò sul tema della scuola rurale risentivano sia dei suoi interventi sull'educazione popolare in Italia fin dagli anni del primo dopoguerra<sup>94</sup>, sia dell'approfondimento di studi di carattere internazionale e di esperienze compiute da altri Stati, come quelle riportate dal *Bureau International du travail* di Ginevra all'interno del volume *L'enseignement professionnel agricole* (1929). Infatti, la discussione in termini pedagogici della questione della scuola rurale era inscindibile, in Calò, dalla formulazione di soluzioni alla condizione della scuola italiana come organo di propaganda, di promozione della coscienza rurale e di difesa contro le tendenze di uno sviluppo urbanistico ai danni della campagna. Egli aveva già avanzato la tesi secondo la quale l'orientamento «rurale» della scuola dovesse necessariamente coincidere con la sua funzione educativa, in occasione del Congresso per la cultura popolare del 1919. Ora, tale idea veniva suffragata dal riferimento a realtà estere, come il caso della Danimarca nel XIX secolo, in cui la classe rurale, grazie all'alto grado di istruzione generale conseguito nella scuola popolare, aveva saputo applicare metodi agricoli innovativi, con conseguenze positive a livello della produzione economica nazionale. Per ottenere questo tipo di risultati anche in Italia, Calò sperava in un processo di rinnovamento della formazione del maestro di scuola rurale, che non poteva essere garantita da un istituto magistrale come quello gentiliano, per via del suo orientamento esclusivamente umanistico. Era, altresì, necessario realizzare un percorso di «ruralizzazione» di ogni istituto magistrale, poiché una preparazione orientata verso l'umanità rurale e in connessione con la vita di campagna era conciliabile con la formazione magistrale in generale, senza richiedere l'istituzione di appositi istituti magistrali rurali (come richiesto nel già ricordato convegno del 1919 da Alessandro Marcucci). In tale prospettiva, il tirocinio rappresentava il momento centrale e imprescindibile per la formazione di quelle disposizioni mentali, affettive e pratiche, che avrebbero reso ogni maestro «esploratore» e «apostolo».

#### **8.4 A dieci anni dalla riforma Gentile: scuola democratica e scuola aristocratica, liceo scientifico, programmi di insegnamento**

---

<sup>94</sup> Cfr. G. Calò, *Il congresso per la cultura popolare*, in «Marzocco», cit., p. 2

Dopo il viaggio in America Latina, nel pieno del dibattito sull'assetto della scuola italiana a dieci anni dalla riforma Gentile, Calò prese posizione sul ruolo della didattica come raccordo organico fra esperienza vissuta, cultura generale e visione del mondo. Esso rappresentava un elemento di condivisione con Lombardo Radice, nella difesa della scuola elementare italiana come scuola del popolo, in cui l'insegnamento del dialetto<sup>95</sup> e del folklore svolgeva una funzione di primaria importanza, non riconosciuta dai nuovi programmi per la scuola elementare del 1934, che l'abolirono. Senza tale insegnamento, per Calò sarebbe venuta meno quella linea di continuità che congiungeva la scuola e l'ambiente di vita del fanciullo, rendendo la scuola stessa un «ambiente a lui domestico» e, nel contempo, il principale luogo di apprendimento della lingua e della cultura nazionale.

Lo scopo di questa sua presa di posizione era quello di agitare le «acque stagnanti» della pedagogia italiana, caduta in uno «stato di preoccupante infecondità nello stesso campo teorico», tale da renderla «indifferente» ad una serie di questioni legate all'organizzazione e al funzionamento della scuola, ai metodi e al rendimento delle varie discipline di insegnamento. Calò faceva i conti con queste problematiche rileggendole all'interno di una prospettiva in cui la scuola doveva essere vita e non *routine*, e mantenesse un'ampia risonanza nella nazione. In particolare, egli intendeva riprendere l'approfondimento del rapporto fra scuola e società, sempre sul piano degli assetti politici e sociali, concentrandosi sull'antinomia esistente fra la «scuola

---

<sup>95</sup> Tra i «puristi» difensori dello studio del dialetto come strumento per agevolare l'apprendimento della lingua italiana Calò annoverava Antonio Cesari con la sua *Dalla dissertazione sullo stato presente della lingua italiana* (1810); nei decenni successivi, l'opera di folkloristi come Giuseppe Pitré e della loro letteratura popolare favorì l'apprezzamento dello spirito del popolo italiano espresso nelle narrazioni e nei componimenti in dialetto. I nuovi programmi per la scuola elementare elaborati da Giuseppe Lombardo Radice, che prevedevano «letture dialettali per esercizio di traduzione in italiano», erano scaturiti secondo Calò dal connubio fra la posizione di Manzoni e quella di Pitré. «Amare, per i fanciulli, non tanto il dialetto, quanto la fresca ingenuità delle prime espressioni dell'arte popolare; la espressione che ha subito la selezione dei secoli, ed è rimasta il perenne motivo dell'anima fanciullesca; la serenità di chi parla senza ascoltarsi, così come il cuore detta, così come ha dettato il cuore dei padri, e dei padri dei padri; la elementarità del sentimento, di chi guarda il mondo la prima volta [...]». A partire dalle riflessioni di Manzoni, Lombardo Radice fece notare come una scuola che vietava al bambino l'utilizzo del dialetto comportava conseguenze a livello di coscienza linguistica: «quando rispecchia nel suo umile discorso di scolaro, il suo dialetto, si fa quasi un dovere di “parlare difficile”. Si costituisce così un italiano dal quale elimina ciò che gli pare volgare, sol perché è familiare. Ma in quell'italiano non trova la sua gioia. Non lo adopera coi compagni parlando, non lo scrive che per dovere scolastico» (cfr. G. Lombardo Radice, *Il dialetto nella scuola*, in Id., *Accanto ai maestri. Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, Paravia, Torino 1925, pp. 553-554 e p. 558)

aristocratica» e la «scuola democratica»<sup>96</sup> rispetto al problema dell'accesso all'istruzione, e, di conseguenza, a determinate posizioni professionali e sociali.

Per scuola democratica, Calò intendeva un'istituzione aperta al maggior numero possibile di persone, senza criteri di selezione; la scuola aristocratica, invece, era accessibile ad un numero ristretto di allievi, selezionati sulla base di alcuni criteri, come la difficoltà dei corsi e degli esami, le tasse scolastiche elevate, la rarità delle sedi e l'accesso a numero chiuso. Se il primo criterio era considerato da Calò come il più conforme alla funzione propria della scuola, ovvero educare, disciplinare e selezionare i migliori per formare la futura classe dirigente, lo stesso non poteva dirsi del secondo e del terzo criterio. L'aumento delle tasse scolastiche e la minor diffusione di certe tipologie di scuola secondaria non avevano contribuito, nei fatti, a diminuire il fenomeno del sovraffollamento delle scuole di cultura e la conseguente formazione di giovani «spostati», che avrebbero fatto meglio se si fossero orientati verso scuole professionali o verso il lavoro manuale (agricolo o nelle officine). Condividendo le indicazioni provenienti dal *Bureau international d'éducation* di Ginevra, Calò auspicava il prolungamento della scolarità obbligatoria, per favorire un migliore raccordo fra scuola e lavoro finalizzato all'integrazione fra la preparazione intellettuale e morale del giovane e il suo impiego in campo lavorativo.

Una seconda linea di riflessione riguardava le conseguenze della realizzazione dell'idea gentiliana «poche scuole, ma buone», con cui si era mirato a rendere più aristocratica la scuola media di cultura e il neonato istituto magistrale, e, nel contempo, a professare «un atto di fede nella scuola privata e nell'iniziativa privata»<sup>97</sup>. Calò mise in luce come la riforma Gentile della scuola secondaria e le motivazioni a essa soggiacenti avessero rappresentato solamente una prima fase della concezione fascista dell'educazione. «Via via che il Regime approfondiva la sua visione dei problemi più squisitamente spirituali connessi colla vita dello Stato e della nazione, via via che si rendeva più chiaramente conto non solo della funzione educativa dello Stato nato dalla rivoluzione con un programma di così radicale rinnovamento morale e politico, cioè, insomma, della necessità di plasmare le nuove generazioni [...] esso doveva anche tendere,

---

<sup>96</sup> Cfr. G. Calò, *Scuola democratica e scuola aristocratica*, in «Vita Scolastica», n. 7, a. VII, settembre 1936, pp. 1-10, successivamente ripubblicato in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, cit., pp. 413-432, qui citato

<sup>97</sup> G. Calò, *Scuola democratica e scuola aristocratica*, in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, cit., p. 417



inevitabilmente, a riprendere una parte predominante e totalitariamente informatrice nella preparazione della gioventù»<sup>98</sup>. In tale prospettiva Calò aveva interpretato anche la firma dei Patti Lateranensi fra lo Stato fascista e la Chiesa cattolica. Infatti, a fronte di un consolidamento delle facoltà concesse ai privati o agli organi religiosi di portare avanti le loro iniziative in campo scolastico, per Calò lo Stato avrebbe dovuto allargare la sua sfera di influenza in tale ambito e intensificare l'efficienza della sua azione educativa, al fine di realizzare un programma scolastico massimo (e non minimo, come nella riforma Gentile). Calò si richiamava direttamente agli insegnamenti di Vincenzo Gioberti e di Ferrante Aporti per sostenere la necessità di una scuola pubblica, nazionale, statale e unitaria. Secondo Calò, questo avrebbe dovuto essere il compito dello Stato fascista, dopo aver riconosciuto l'incapacità della scuola privata italiana di conseguire gli scopi che «implicitamente la riforma stessa le assegnava» e di far fronte al fabbisogno crescente di istruzione. A parte alcune eccezioni legate a iniziative scolastiche pluridecennali promosse dagli ordini religiosi, la maggior parte delle scuole private non era per Calò all'altezza dei propri compiti, per due principali motivi. «In Italia non vi sono le condizioni obiettive per la prosperità e il rigoglio d'una largamente diffusa e veramente buona scuola privata. Non vi è, anzitutto, abbastanza frequente e profondamente sentita la vocazione o missione dell'educatore [...] quella vocazione che fa sentire il bisogno di creare qualcosa di efficace e di durevole nella società, di consacrare tutte le proprie forze alla soluzione dei grandi problemi educativi [...]. In secondo luogo, non ha l'Italia, purtroppo, un livello medio di ricchezza privata assai alto per far prosperare una scuola privata veramente capace di elevare la cultura nazionale e di sostituir quella cui può provvedere, colla sua organizzazione e colle sue risorse, lo Stato»<sup>99</sup>. Secondo Calò, il livello qualitativamente basso dell'istruzione promossa dalle scuole private aveva spinto la maggior parte degli studenti a dirigersi verso le scuole statali, comprese quelle di cultura, provocando di nuovo un fenomeno di sovrappollamento, più noto come «zavorra», che la riforma Gentile avrebbe dovuto in realtà arginare.

Pur sostenendo la necessità di conservare la funzione «selettiva» della scuola media di cultura, Calò continuava a rifiutarsi di collocare tale selezione al termine del percorso di

---

<sup>98</sup> G. Calò, *Scuola democratica e scuola aristocratica*, in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, cit., p. 419

<sup>99</sup> *Ivi*, p. 422

studi con l'esame di Stato, così come aveva già dichiarato anni prima durante il ministero Croce. Si trattava di garantire una scuola «seria» che selezionasse i migliori studenti nei primi anni di studio, secondo criteri di gradazione, di proporzionalità psicologica e di funzionalità didattica. Tale questione non poteva essere relegata nel solo ambito educativo, ma doveva essere analizzata per quello che era, cioè una questione sociale, per via della regolazione degli accessi alla classe dirigente, e anche economica, per lo stretto legame esistente fra istruzione, formazione e produzione economica.

«Ciò che può salvare decisamente la scuola classica è solamente un vasto e ricco e variamente ramificato organismo di scuola professionale, così aderente ai bisogni, così bene indirizzata a fini evidenti di pratica utilità, che richiami a sé quanti non hanno la vocazione e l'attitudine alla cultura disinteressata. Ma la scuola professionale, a sua volta, per i mezzi di cui ha bisogno, per i fini a cui serve, per le collaborazioni che presuppone, non è concepibile senza uno sviluppo correlativo delle attività di lavoro, delle risorse economiche, agricole, industriali, ecc. del paese»<sup>100</sup>. Nel periodo di transizione necessario allo Stato per istituire un maggior numero possibile di scuole professionali atte a formare le energie produttive del paese, la scuola media di cultura doveva accettare di compiere una funzione vicariante, «più generica e più approssimativamente utile al maggior numero», cercando di graduare la sua severità e il carattere disinteressato dei suoi studi. Con questo, Calò non intendeva avallare la proposta di istituire una scuola media unica, che comprendesse il corso inferiore del liceo classico, dell'istituto tecnico e dell'istituto magistrale. Egli auspicava, invece, una maggiore attenzione al liceo scientifico<sup>101</sup>, a suo dire una delle poche innovazioni positive introdotte da Gentile, con il quale venne superato il principale limite dei ginnasi-licei moderni di Credaro, ovvero la loro dipendenza e la condizione di minorità in cui si trovavano rispetto al liceo classico, di cui costituivano una sorta di corso parallelo differenziato. Calò riscontrò nell'iniziativa di Gentile la realizzazione di alcuni principi emersi dal dibattito primo novecentesco, compresa una sua tesi<sup>102</sup>, già espressa

---

<sup>100</sup> G. Calò, *Scuola democratica e scuola aristocratica*, in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, cit., p. 430

<sup>101</sup> Cfr. G. Calò, *Il liceo scientifico*, in «Vita Scolastica», n. 10, a. V, 1934, pp. 1-8

<sup>102</sup> Cfr. G. Calò, *Il liceo moderno, l'insegnamento classico e la filosofia*, in «Cultura filosofica», n. 1, a. VIII, 1914, pp. 59-96, poi ripubblicato in Id., *Il problema della coeducazione e altri studi pedagogici*, cit., pp. 177-239

nel 1914, allorché Calò aveva dichiarato che lo sviluppo organico e la prosperità dell'allora neonato ginnasio-liceo moderno sarebbero stati legati alla sua indipendenza dal liceo classico. Calò riscontrava nel liceo scientifico una risposta all'esigenza di risolvere il dualismo fra istanze umanistiche e istanze scientifiche nella scuola classica e all'incongruenza rappresentata dal permanere della sezione fisico-matematica, quale percorso con finalità di cultura, all'interno di una scuola con scopi professionali come era l'istituto tecnico. La «bontà intrinseca» del liceo scientifico si scontrava, però, con gli inconvenienti<sup>103</sup> dovuti alla mancanza di un corso inferiore ad esso specifico, che si manifestavano sottoforma di una eterogeneità di accessi. Infatti, al primo anno del liceo scientifico si iscrivevano alunni provenienti dal ginnasio, altri dal corso inferiore dell'istituto tecnico, altri dal corso inferiore dell'istituto magistrale e altri che semplicemente avevano superato una prova di ammissione secondo un programma stabilito dal R.D. n. 2473/1925. Con il passaggio dell'istruzione tecnica ad una Direzione generale differente da quella di competenza del liceo scientifico, ai sensi del R.D. 491/1933, si era incorsi nel pericolo di un minor grado di coordinazione fra la vita e le esigenze del corso inferiore dell'istituto tecnico e quelle del liceo scientifico, poiché la volontà di raggiungere una maggiore compattezza nel campo dell'insegnamento tecnico rendeva, nel contempo, più difficoltoso il compito di preparare studenti provenienti da questo settore ad una scuola di cultura come il liceo scientifico. Questa nuova situazione avrebbe dovuto accelerare il processo di presa di coscienza della necessaria organicità<sup>104</sup> del liceo scientifico che, in quanto tale, non era il prodotto di un mero assemblaggio di discipline differenti, ma una scuola che rispondesse ad un preciso modello politico e culturale. Per tale ragione, delle due proposte avanzate da Rodolfo Bottacchiari<sup>105</sup> per rispondere a tale questione, Calò prediligeva in via teorica quella favorevole alla riorganizzazione del ginnasio-liceo classico in due percorsi quadriennali, di cui il primo fungesse da base comune al liceo classico e a quello scientifico, riprendendo una sua vecchia proposta del 1908. Consapevole dell'impossibilità di realizzare questo progetto nel breve periodo e con i mezzi a disposizione, Calò accettava

---

<sup>103</sup> Calò fece riferimento, in particolare, a quanto riportato in quegli anni dagli «Annali dell'Istruzione Media», dal «Giornale della Scuola media» e da «Le Cronache Scolastiche»

<sup>104</sup> Merito della riforma Gentile fu anche quello di aver dato ad ogni tipologia di scuola una netta fisionomia e una costituzione organica

<sup>105</sup> Cfr. R. Bottacchiari, *La scuola media a occhio nudo*, in «Nuova Antologia», vol. 812, a. LXIX, 16 luglio 1934, p. 308

di buon grado la seconda ipotesi, ovvero l'istituzione di un liceo scientifico inferiore (o ginnasio scientifico), seppure per motivazioni diverse da altri esponenti che avevano preso posizione sulle pagine de «Le Cronache Scolastiche». Infatti, Calò non condivideva l'idea che la scuola classica fosse una scuola per l'*élite*, mentre quella scientifica fosse finalizzata alla preparazione delle masse, perché a queste ultime erano dedicati i percorsi di istruzione tecnica e professionale. Calò ribadiva, a tal proposito, che le nuove classi dirigenti dovevano essere formate ad una larghezza di disciplina mentale e di orizzonti spirituali che solo una scuola di cultura poteva garantire, compresa ora anche la scuola di cultura scientifica. In questo senso si giustificava la necessità di istituire un corso inferiore specifico al liceo scientifico, affinché questo mirasse a «[...] un'armonia sempre più piena dei due fattori essenziali onde consta la sua azione educativa, quello classico e quello scientifico, irrobustendo l'uno e l'altro così che ne venisse espresso il massimo contributo alla formazione mentale e alla cultura dei giovani»<sup>106</sup>.

Dalle argomentazioni addotte da Calò si evince il suo continuo sostegno a una concezione dualistica e gerarchica del sistema scolastico italiano post-elementare<sup>107</sup>, con una scuola di cultura volta alla formazione della classe dirigente, e una pluralità di scuole di carattere tecnico-professionale per la preparazione dei quadri e della manodopera da impiegare in ambito agricolo, industriale e commerciale, per corrispondere al meglio alle esigenze dell'economia italiana. Nello specifico, egli accordava una certa priorità alla scuola di avviamento al lavoro, all'istituto tecnico e alle scuole professionali, in quanto organi scolastici precipui dell'Italia corporativa. «Essi devono preparare l'esercito dei produttori, consapevoli della loro nuova funzione e dell'organismo economico-politico in cui son chiamati a operare e, dall'altra, è il regime corporativo che deve ad essi fornire l'alimento, in parte anche finanziario, e preparare il terreno propizio d'impiego e di lavoro»<sup>108</sup>.

---

<sup>106</sup> G. Calò, *Il liceo scientifico*, in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, cit., p. 448

<sup>107</sup> Cfr. G. Calò, *Scuola unica e riforma della scuola secondaria*, in «Vita Scolastica», n. 10, a. VIII, dicembre 1937, pp. 1-9 e n. 1, a. IX, gennaio-febbraio 1938, pp. 1-5, poi ripubblicati come un solo contributo in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, cit., pp. 223-245

<sup>108</sup> Cfr. G. Calò, *Scuola unica e riforma della scuola secondaria*, in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, cit., p. 510

Calò mostrava, in questo modo, di non voler difendere i principi della riforma Gentile, di fatto quasi del tutto smantellata a causa dei «ritocchi» messi in atto dai suoi successori, ma nemmeno si affiancava a chi, come Mario Casotti<sup>109</sup>, avrebbe sostenuto di lì a poco che la struttura del grado inferiore di ciascuno degli istituti secondari (ginnasio-liceo, istituto magistrale, istituto tecnico) rappresentasse, in sé, una scuola unica. «Mettersi a patrocinare la scuola unica perché tutta la nostra scuola ha bisogno d'organizzazione diversa e di rimedi radicali, perché, insomma, la sua ultima grande riforma non soddisfa più, e giustificare, poi, uno dei provvedimenti più importanti che si consigliano, cioè la scuola unica, proprio in base allo stato di fatto creato dalla riforma che si vuol riformare, mi pare un evidente e ingenuo e grave circolo vizioso»<sup>110</sup>.

Per precisare la sua proposta, Calò passò al vaglio le principali argomentazioni a favore della scuola unica: per prima cosa, dimostrò che la volontà di favorire una fusione delle classi sociali e di adeguare il rendimento di tutti al massimo vantaggio della nazione, per mezzo di un'educazione comune che prescindesse dalle differenze delle condizioni economiche e sociali di partenza, era già perseguita nella scuola elementare e realizzabile anche con le iniziative della neonata GIL. Calò era convinto che l'unione delle classi sociali in un'unica scuola nascondesse dietro di sé un altro scopo, ovvero quello di saggiare le attitudini di ciascuno per orientare alla scelta di una professione che corrispondesse, al meglio, alle esigenze dello stato corporativo prima ancora che alle proprie caratteristiche personali. Concepire la scuola unica «come vaglio

---

<sup>109</sup> La proposta di istituire una scuola media unica era nata, come illustrato da Mario Casotti, dall'esigenza di rispondere a molteplici bisogni: innanzitutto, i corsi integrativi (VI, VII e VIII elementare) istituiti ai sensi del R.D. 2185 del 1° ottobre 1923, che rappresentavano in città una «scuola professionale, più modesta degli istituti tecnici ma più caratterizzata tecnicamente della scuola elementare», mentre nei centri minori rappresentavano una «scuola post-elementare di schietto carattere popolare, formativa di una coscienza dei mestieri e molto sensibile ai bisogni locali». A questa prima condizione si affiancavano fenomeni di natura socio-economica, sintetizzabili nella «caccia agli impieghi» da parte dei giovani. L'istituzione nel 1929 della scuola di avviamento al lavoro tradiva per Casotti, già nel nome, la preoccupazione sociale del legislatore di sviare una parte degli studenti verso altre scuole medie non di cultura. La presenza di programmi dominati dal «culturalismo» e un «isterilimento» della scuola elementare come scuola popolare chiudevano il quadro della situazione. Se la riforma del 1923 era nata dall'incontro della scuola con la rinnovata cultura italiana per divenire «scuola profondamente formativa della coscienza nazionale», portando a compimento il Risorgimento sotto il profilo morale e culturale, alla fine degli anni '30 studiosi come Casotti erano in attesa dell'incontro della scuola con il fascismo, quindi dell'innesto della «cultura fascista» sul tronco della «cultura nazionale». Emblema di questo nuovo connubio doveva essere la scuola unica, in cui «tutte le classi sociali s'incontrano». «Per essa le famiglie possono differire di tre anni la scelta della via ai figliuoli; con essa si risolverà il problema della distribuzione territoriale delle medie» (cfr. M. Casotti, *La scuola media unica*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», fasc. monografico n. 2, dicembre 1938, pp. 197-205)

<sup>110</sup> G. Calò, *Scuola unica e riforma della scuola secondaria*, in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, cit., p. 455

necessario, l'unico possibile, delle attitudini di ciascuno, e quindi come garanzia, anche sia di vera giustizia sociale sia di integrale e perfetta utilizzazione, da parte dello Stato, delle energie e delle capacità d'ogni cittadino»<sup>111</sup> significava, per Calò, cadere in un'«utopia». Infatti, questo modo di agire non teneva conto di quanto le condizioni economiche, sociali e familiari influissero sulla scelta di iscrivere i propri figli ad una scuola piuttosto che ad un'altra e, soprattutto, come tali condizioni fossero imprescindibili per garantire «una certa continuità nei piani e nei sistemi particolari di lavoro distinti nella grande impresa di lavoro ch'è la società nazionale, la possibilità e la sicurezza d'inserire l'attività produttiva di ogni nuovo lavoratore, a qualunque campo di lavoro egli appartenga, nelle reali condizioni di vita che gli sono precostituite»<sup>112</sup>. Anche negando per ipotesi l'esistenza di tali condizionamenti, in ogni caso non sarebbe stato realistico sostenere che la scuola unica fosse un terreno sperimentale delle attitudini di ciascuno, poiché queste ultime raggiungevano un certo grado di stabilità solamente nella tarda adolescenza. Per questo motivo, negli anni della scuola unica sarebbe continuata a permanere la difficoltà di individuare con certezza quelle attitudini sintetiche che assumevano il carattere e il valore di vere vocazioni<sup>113</sup>. «Attitudini, differenziazioni e vocazioni sono una realtà innegabile, fuor della quale rimarrebbero inesplicabili una parte notevolissima della fenomenologia della concreta vita spirituale e un complesso di difficoltà e di problemi pratici dell'educazione»<sup>114</sup>, non risolvibili con l'affermazione dell'unicità e dell'assolutezza dello spirito sostenuta dal neoidealismo. Un'altra problematica aperta dall'istituzione di una scuola media inferiore unica era quella del suo carattere enciclopedico, da «scuola *omnibus*», dovuto alla necessità di

---

<sup>111</sup> *Ivi* p. 458

<sup>112</sup> *Ibidem*

<sup>113</sup> Calò affidava le sue argomentazioni alla lettura di autori come Lancaster, De La Vaissière, Marro, Godin e Christiaens; da quest'ultimo riprese, in particolare, la tesi secondo cui il grado di intelligenza di una persona rilevato in un dato momento andava considerato sempre provvisorio e, di conseguenza, l'indicazione per la pratica scolastica che se ne poteva ricavare era valida solo per quel dato momento (cfr. A. G. Christiaens, *Une méthode d'orientation professionnelle*, III ediz., Lamartin, Bruxelles 1934, pp. 114 e segg.). A suffragio di queste idee, Calò portava l'esempio di suo figlio Torquato, che sviluppò una vera e propria attitudine allo studio della medicina solamente alla fine del liceo, senza averne dato prova negli anni precedenti. Calò affermava, inoltre, di conoscere alcuni studi di specialisti americani della *Educational and Vocational Guidance*, che sostenevano il continuo adattamento del *curriculum* del giovane alle sue attitudini grazie all'opera dell'orientatore e del *counselor*

<sup>114</sup> G. Calò, *Scuola unica e riforma della scuola secondaria*, in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, cit., p. 463. Calò rimandava agli studi di Giuseppe Fanciulli, riportati nel volume *I nostri ragazzi*, Hoepli, Milano 1937

offrire la più ampia gamma possibile di discipline di studio<sup>115</sup> per saggiare le attitudini degli allievi e raccogliere un buon numero di elementi diagnostici. Al di sotto di tale concezione Calò rinveniva la tesi di Alfred Binet<sup>116</sup>, secondo la quale l'attitudine ad una determinata attività si rilevava solamente nello svolgimento di quella attività. Per esempio, l'attitudine al disegno si rilevava con il disegno, quella al canto con il canto, ecc. Da qui il carattere enciclopedico della scuola unica.

L'unico vantaggio che Calò sperava di riscontrare qualora venisse attuata la proposta di una scuola media unica era quello di poter attuare la funzione preventiva dell'orientamento, ovvero poter conoscere, per ciascun allievo, «a quale genere di studi e a quale carriera, scientifica o pratica, l'individuo si mostra inidoneo per la mancanza o l'insufficienza di certi requisiti psichici»<sup>117</sup>. In realtà, un'attenzione alla cultura multilaterale degli interessi era già presente nella scuola di cultura, che, senza venir meno all'esigenza del coordinamento degli studi, metteva a disposizione una cultura generale con priorità formativa, e in quanto tale adatta a un'indagine sufficiente delle varie attitudini dell'allievo grazie alla complessità degli elementi di cultura trasmessi. Per contrasto, la scuola professionale si presentava come una scuola che presupponeva già il processo di discernimento delle proprie attitudini, per incanalarle a favore dell'apprendimento di azioni professionali specifiche. Alla luce di tali precisazioni, Calò chiariva come la scuola unica si sarebbe ridotta, in ogni modo, ad essere una scuola avente come unica funzione quella di far prendere tempo ai ragazzi prima di scegliere il loro percorso formativo o professionale futuro, rischiando, nei fatti, di divenire una «perdita di tempo». Si sarebbero così avute conseguenze negative per l'intero sistema scolastico nazionale, tra cui l'ulteriore affollamento della scuola classica, ritornando a quella situazione di «zavorra» denunciata nei dibattiti di inizio Novecento<sup>118</sup>. «Parecchi

---

<sup>115</sup> «O voi rinunciate allo scopo della scuola unica, o voi ci mettete un po' di tutto, e cioè (oltre alle materie di cultura generale, che sono fondamento indispensabile a ogni scuola di secondo grado, di cultura o professionale che sia): latino e lingua moderna e scienze naturali e disegno e computisteria e lavoro manuale e nozioni e applicazioni di tecnologia industriale e di agraria, per fermarci ai nuclei essenziali di discipline e di abilità tra i quali possano polarizzarsi le tendenze e le attitudini del fanciullo, e forse qualche altra cosa ancora» (cfr. G. Calò, *Scuola unica e riforma della scuola secondaria*, in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, cit., p. 483)

<sup>116</sup> Cfr. A. Binet, *Les idées modernes sur les enfants*, Flammarion, Paris 1909, p. 292

<sup>117</sup> Cfr. G. Calò, *Scuola unica e riforma della scuola secondaria*, in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, cit., p. 482

<sup>118</sup> Calò non condivideva l'opinione di chi riteneva che l'introduzione dello studio del latino nella scuola media inferiore unica rappresentasse un vantaggio per la scuola classica; a suo dire, si trattava di un «piede d'argilla» per la scuola di cultura, poiché l'insegnamento delle lingue classiche non era una

[studenti], i quali si sarebbero altrimenti avviati subito per una scuola d'immediato rendimento, cioè, poniamo, per una scuola d'avviamento professionale, saranno tentati d'imboccare la *scuola unica*, che si presenta come una scuola buona per tutti [...] perché prepara a tutto, e che promette di dare una cultura generale, utilizzabile in ogni caso, e, forse, aiuti speciali per un'eventuale prosecuzione negli studi che non si sarebbe, in altre circostanze, sperata»<sup>119</sup>.

Ne conseguiva, per Calò, che la scuola unica avrebbe rappresentato un ostacolo all'attuazione di quella «concezione rivoluzionaria dei rapporti tra le classi, tra gli elementi della produzione, tra l'individuo e lo Stato»<sup>120</sup>, che stava alla base del regime fascista. Fallendo nel tentativo di fondere l'eterogeneo, sarebbe stata causa di ingombro e di squilibrio per gli uni, di compromissione di ciò che è essenziale per gli altri, con l'unico risultato di portare a un livellamento verso il basso la preparazione culturale di tutti. Un esempio di questo possibile effetto negativo era rappresentato dall'insegnamento del latino che, in regime di scuola unica, avrebbe subito un peggioramento nella qualità, causando difficoltà soprattutto a quegli studenti interessati a proseguire il loro percorso nel liceo classico. In questo modo, la scuola unica con il latino avrebbe costituito un colpo mortale per la scuola classica, e, quindi, per l'intera educazione nazionale, che trovava il suo apice nella scuola di cultura in quanto scuola per la formazione della classe dirigente.

## **8.5 La formazione degli insegnanti: il tirocinio nell'istituto magistrale e la preparazione pedagogica degli insegnanti secondari**

I primi anni '30 furono caratterizzati anche da una crisi della professione magistrale, rispetto alla quale da più parti si fece la proposta di introdurre il tirocinio nell'istituto magistrale, per una migliore formazione sul piano culturale e professionale dei nuovi

---

questione di contenuto, ma di forma, di metodo e, non da ultimo, di spirito, in quanto nerbo vitale della scuola classica. Calò confutava anche la tesi di coloro che ritenevano lo studio del latino vantaggioso per lo studio della lingua italiana, a partire dai risultati negativi ottenuti dall'introduzione del latino nell'Istituto magistrale (cfr. G. Calò, *Scuola unica e riforma della scuola secondaria*, in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, cit., p. 493)

<sup>119</sup> *Ivi*, p. 491

<sup>120</sup> *Ivi*, p. 505



insegnanti<sup>121</sup>. Sulle pagine del bollettino «Vita Scolastica», Calò intervenne diverse volte allo scopo di valorizzare il tirocinio come mezzo per la formazione di una coscienza educativa nel futuro insegnante, e di criticare la «pura illusione all'atto pratico» dell'«umanismo esclusivo» dell'istituto magistrale gentiliano<sup>122</sup>. Calò non intendeva tornare ad una «astratta anticipazione dell'esperienza didattica» come accadeva con le esercitazioni di tirocinio nella vecchia scuola normale, ma auspicava la necessità di coniugare cultura generale e preparazione professionale (specificata) per la formazione di buoni insegnanti. In altre parole, l'istituto magistrale, come istituto non esclusivamente umanistico, doveva avere il suo fulcro nel tirocinio pratico, finalizzato a coltivare una «sensibilità» ai problemi pratici (in parte tecnici) dell'attività di insegnamento. Con il tirocinio<sup>123</sup> si riconosceva che la formazione dell'insegnante era un processo inesauribile, che doveva far tesoro anche dell'interpretazione e dell'utilizzo della propria personale esperienza educativa e didattica. «O la scuola è sempre inutile, come antitesi del processo naturale del sapere [...] ovvero, se non può avviare codesto processo, cioè abilitare a quel tale *fare* che è l'imparare da sé, e quindi al vero sapere, non si vede perché non debba poter avviare a quel fare che è l'insegnare e l'educare»<sup>124</sup>. Rispetto a tale precisazione, per Calò era indifferente la concezione di pedagogia da cui si partiva, fosse essa una pedagogia come scienza pratica, una pedagogia come scienza filosofica o una pedagogia come mera precettistica. La centralità della formazione di una coscienza educativa, «intesa come riflessione o avviamento a una riflessione personale sull'esperienza concreta della vita scolastica e dei problemi pratici dell'insegnamento», era tale da prescindere dalla concezione del rapporto fra teoria e

<sup>121</sup> Mario Casotti scriveva già nel 1927, sulle pagine di «Scuola Italiana Moderna», della necessità di introdurre un tirocinio professionalizzante nell'istituto magistrale. Calò ne scrisse per la prima volta già nel 1919, in occasione della polemica con Codignola sulla riforma della scuola normale, e ne ampliò la portata nel 1929, con un intervento intitolato *Istituto magistrale e tirocinio*, in «Vita Scolastica», n. 2, a. 1, marzo 1929, pp. 1-5, poi ripubblicato in Id., *Problemi vivi e orizzonti nuovi dell'educazione nazionale, cit.*, pp. 303-312 (qui citato)

<sup>122</sup> Con la riforma Gentile venne abolito il tirocinio nelle «scuole di applicazione», considerato solo un'occasione per inculcare negli allievi procedure fisse da eseguire

<sup>123</sup> Cfr. G. Calò, *Il tirocinio come avviamento all'esperienza didattica*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», suppl. al n. 39, a. III, 8 settembre 1935, p. 130

<sup>124</sup> G. Calò, *Problemi vivi e orizzonti nuovi dell'educazione nazionale, cit.*, p. 308. Il discorso di Calò, pubblicato per la prima volta nel bollettino «Vita Scolastica» del marzo 1929, anticipava la prospettiva dell'«ora della concretezza» sostenuta successivamente dal «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», a proposito della necessità di recuperare una tradizione pedagogica di carattere spiritualista, in cui «risfavilla l'idea di una preparazione dei docenti sul fondamento di una cultura polarizzata verso il problema educativo, incarnata nelle abilità, armonizzata con la vita della scuola» (cfr. [V. Chizzolini], *La formazione degli educatori*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», suppl. al n. 14, gennaio 1938, p. 2)

pratica da cui si prendevano le mosse. Per Calò, il tirocinio bandito da Gentile come strumento di applicazione di norme andava reintrodotta come un deweyano «terreno di osservazione e di esperienza», all'interno di una scuola che doveva essere vita essa stessa e che, in quanto tale, non poteva fare a meno di un campo di esperienza come quello del tirocinio. Andava, però, precisato in che termini il tirocinio potesse divenire un'esperienza personale e non un momento artificioso. Calò riprendeva, a tal proposito, alcuni spunti herbartiani relativi all'importanza dell'osservazione dell'agire insegnante, degli allievi, degli strumenti a disposizione, ecc., che si doveva coniugare con una serie di prove personali di spiegazione, interrogazione, correzione compiti, che consentissero all'insegnante in formazione di fare un'«esperienza viva dei problemi» e un «esercizio dell'attività pratica corrispondente». Il tutto doveva avvenire in una prospettiva che fosse attenta alle esigenze dell'epoca, delle quali Calò ricordava il problema del reclutamento di insegnanti maschi e di docenti disponibili a prestare servizio nelle scuole rurali. Entrambe le questioni, a suo dire, potevano essere risolte con una riforma dell'istituto magistrale, che, al pari di quanto proposto da Sganzi<sup>125</sup> per il Canton Ticino<sup>126</sup>, non disdegnasse una formazione pratico-professionale di giovani che fossero pronti a far fronte alle problematiche dell'educazione popolare, perché essi stessi ne partecipavano direttamente, su modello della maestra ticinese Maria Boschetti Alberti. La proposta di reintrodurre il tirocinio rappresentava, del resto, il fondamento da cui partire per una rivisitazione del concetto di didattica, da sviluppare quale ripensamento della propria e dell'altrui esperienza di insegnamento. L'identificazione della pedagogia con la filosofia e il primato dell'autocritica dello spirito avevano comportato, secondo Calò, gravi conseguenze sul piano della formazione degli insegnanti, perché «inibivano» dal contatto con la realtà, con la pratica viva della scuola e con la discussione dei problemi educativi. «Una volta soppresso anche il tirocinio, la riduzione della cultura specifica del maestro al semplice studio dei classici della filosofia e, attraverso di essi, dei problemi più genuinamente filosofici (ma quale studio, ahimè!),

---

<sup>125</sup> Calò citava la relazione presentata da Carlo Sganzi alla LXXXVI Assemblea della Società Demopedeutica di Lugano, in qualità di docente all'Università di Berna e studioso del movimento riformatore svizzero,

<sup>126</sup> Sganzi proponeva che le scuole normali di Locarno si trasformassero in licei-ginnasi magistrali, con ampio accesso dalle scuole popolari elementari e dalle scuole maggiori

non poteva non coltivare nel futuro maestro una mentalità astratta»<sup>127</sup>. Dietro questa tesi, Calò aveva intravisto un'erronea soluzione del rapporto fra esperienza e filosofia, attività pratica ed attività teoretica, perché non aveva tenuto conto del fatto che la filosofia era una riflessione sull'esperienza, che, in quanto tale, non poteva creare esperienza. L'unità di fondo non andava ricercata, per Calò, nella filosofia come sapere omnicomprensivo, ma nella coscienza dell'io, che conteneva in sé quell'unità a cui ricondurre l'eterogeneità delle esperienze vissute e che, in quanto tale, stava alla base della funzione unificatrice esercitata dal pensiero filosofico. L'educazione, intesa come realtà umana complessa e attività pratica volta a molteplici fini, sarebbe stata privata del suo significato ultimo nel momento in cui all'esperienza concreta delle funzioni psichiche umane, del loro sviluppo, delle difficoltà incontrate e dei risultati ottenuti si fosse sostituito un concetto puramente filosofico di ciò che era educazione. La vera pedagogia, secondo Calò, era filosofica in potenza, non a priori, poiché il suo percorso consisteva nell'identificare quell'unitarietà di fondo che nasceva dalla riflessione sull'esperienza umana e che era la meta a cui giungevano tutte le scienze dello spirito. «Questa sarà la pedagogia di cui l'educatore non potrà fare a meno. L'idealismo che vuol ridurla a filosofia pura è tanto più nell'errore quando, come si è fatto in Italia, al futuro maestro sottrae appunto ogni specifica esperienza educativa, quell'esperienza di cui la filosofia, fatta identica, senza residuo, colla pedagogia, dovrebbe essere il *ripensamento* razionale»<sup>128</sup>. Con queste affermazioni, è possibile constatare la vicinanza di Calò a quegli esponenti del mondo pedagogico che, al pari di Raffaele Resta e di Guido Della Valle, nel corso degli anni Trenta avevano sostenuto, in contrapposizione ai gentiliani e ai pedagogisti fascisti, una concezione di pedagogia come coronamento della filosofia, riprendendo le riflessioni di Herbart e quelle più recenti di Vidari. Calò ribadì alcune di queste sue posizioni anche nella voce *Insegnanti* curata per l'*Enciclopedia Italiana*: infatti, dopo aver presentato un breve *excursus* storico sulle varie forme di istituzioni scolastiche preposte alla formazione dei maestri nei principali paesi europei fino ai primi decenni del XX secolo, sottolineò come solamente in Italia non fosse previsto l'insegnamento della psicologia e il tirocinio pratico in un percorso di

---

<sup>127</sup> G. Calò, *L'ombra sua torna... pedagogia e filosofia*, in Id., *Problemi vivi e orizzonti nuovi dell'educazione nazionale*, cit., p. 314 (l'articolo è comparso per la prima volta con lo stesso titolo in «Vita Scolastica», n. 8, a. I, giugno 1930, pp. 1-4)

<sup>128</sup> *Ivi*, p. 319

studi che comprendeva la cultura generale, la pedagogia e la legislazione scolastica. Si noti l'accento polemico nei confronti dell'introduzione dell'istituto magistrale ad opera di Gentile: «i cospicui vantaggi portati dalla riforma alla scuola preparatoria degli'insegnanti, in rapporto col perfezionamento organico generale della scuola secondaria, non han fatto tacere i dubbi sull'opportunità di concepirla come istituto umanistico, sulla parte assuntavi dalla filosofia, sull'abolizione del tirocinio, sullo stesso rendimento dell'insegnamento del latino»<sup>129</sup>.

Alcuni degli argomenti trattati da Calò nella discussione sul tirocinio erano presenti anche in un intervento di Marco Agosti, pubblicato sul «Supplemento Pedagogico» del novembre 1936<sup>130</sup>, in cui veniva passato al vaglio critico il principio gentiliano del «sii uomo e sarai maestro», che, nato per contrastare una cultura magistrale professionale<sup>131</sup>, aveva poi rivelato i limiti di una formazione dell'insegnante di carattere esclusivamente intellettualistico. Agosti<sup>132</sup> e Calò mostravano di considerare la centralità della dimensione antropologica dell'insegnante come una premessa per l'azione, cioè come il punto di partenza su cui innestare una formazione culturale e professionale specifica, non come il punto di arrivo. Agosti scriveva che: «[Un conto è la] formazione umana che il maestro può avere in comune anche con altre professioni (la cosiddetta cultura generale), un conto è l'orientamento verso il magistero (sia esso teorico, con la conoscenza dei problemi dell'educazione e delle questioni relative alla scuola elementare, sia esso pratico, con l'acquisto delle abilità di dirigere una scuola, sia dal lato disciplinare, sia da quello didattico)»<sup>133</sup>. Tale constatazione era stata presentata

---

<sup>129</sup> G. Calò, voce *Insegnanti*, in *Enciclopedia italiana*, appendice I, 1938, p. 731

<sup>130</sup> Cfr. M. Agosti, *La formazione degli educatori. Una iniziativa nostra*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», n. 9, novembre 1936, pp. 47-56

<sup>131</sup> Nel 1922 Lombardo Radice scriveva che «la migliore preparazione professionale del maestro è una cultura non professionale (cioè: non falsamente professionale)» (cfr. G. Lombardo Radice, *Educazione e diseducazione*, cit., p. 5)

<sup>132</sup> «Anche là dove la preparazione assume carattere di abilità (disegno, canto, educazione fisica) questa viene constatata come possesso di un requisito comune e non come specifica abilità didattica. Tuttavia i programmi del '23 consentivano più o meno esplicitamente una certa specializzazione della cultura e concepivano le stesse abilità pratiche sopra ricordate in funzione del futuro maestro». Rispetto a tali possibilità, Agosti pensava alla proposta di attuare nuove forme di tirocinio nel quadro dell'ordinamento vigente, come aveva fatto con l'esperienza triennale nell'Istituto Magistrale Parificato "S. Maria degli Angeli", retto dalle RR.MM. Orsoline a Brescia (cfr. M. Agosti, *La formazione degli educatori. Una iniziativa nostra*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., p. 47)

<sup>133</sup> L'analogia secondo la quale come in ogni uomo c'è l'artista, così in ogni uomo c'è il maestro, si sarebbe ripetuta secondo Agosti anche nel processo di demolizione che l'attualismo pedagogico aveva messo in atto nei confronti della pedagogia: la negazione delle norme empiriche dell'arte era andata di pari passo con la negazione della pedagogia ricavata dall'esperienza, la lotta alla retorica era andata di pari passo con quella alle metodologie didattiche. Come si era dimostrata impossibile la storia dell'arte,

anche da Giovanni Modugno sulle pagine del «Supplemento Pedagogico» del 1934, in cui precisava il ruolo della scuola elementare come centro di interesse dell'Istituto magistrale, definendola «laboratorio di osservazione e d'indagini» e «vera palestra di critica didattica»<sup>134</sup>. Modugno era, al pari di Agosti, convinto della necessità di proporre agli allievi-maestri un'attività di riproduzione critica a partire dalla loro esperienza di osservazione durante il tirocinio, e sottolineava la necessità di coniugare il momento di «critica didattica» con un momento dedicato alla «prassi» vera e propria, in cui l'allievo si mettesse nei suoi panni, non in quelli di un ipotetico maestro<sup>135</sup>.

Il tema della formazione iniziale degli insegnanti non riguardava solamente i maestri di scuola elementare, ma anche la preparazione degli insegnanti secondari, un problema che secondo Calò era «assolutamente trascurato» in Italia, tanto da rappresentare un limite per l'intero sistema scolastico. Egli non riusciva a capacitarsi di come una scuola potesse essere luogo di formazione di tutto l'uomo se i suoi insegnanti non erano stati formati ad essere innanzitutto educatori. Il nodo cruciale era costituito dalla mancanza di una preparazione professionale e metodologica dei futuri docenti, intendendo con preparazione professionale qualcosa di non identificabile e di non riducibile alla preparazione di carattere scientifico, che per i neoidealisti<sup>136</sup> era la condizione necessaria e sufficiente per formare la coscienza educativa di ciascun insegnante. Calò sosteneva, al pari di quanto discusso negli anni '10 da Luigi Credaro, la necessità di garantire a tutti i docenti, di ogni ordine e grado, una formazione iniziale sul piano pedagogico, psicologico, didattico ed etico, senza la quale si rischiava di perpetuare il

---

così lo stesso era avvenuto con la storia della pedagogia (cfr. M. Agosti, *La formazione degli educatori. Una iniziativa nostra*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», *cit.*, pp. 49-50)

<sup>134</sup> G. Modugno, *Tirocinio magistrale e scuola attiva*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», suppl. al n. 1, settembre 1934, p. 10

<sup>135</sup> «Non per nulla affermavo altrove che il tirocinio, come io l'intendo, non è la pretesa d'insegnare a risolvere problemi che non sono ancora nati, ma l'applicazione all'insegnamento della pedagogia dei principi della scuola attiva, in quanto questa vuole inserire la cultura nella vita concreta del discente e far sì che all'insegnamento ricettivo del ripetitore passivo venga sostituito quello attivo di chi ricerca e conquista il suo sapere con lo sforzo personale. Gli allievi-maestri infatti si proponevano la risoluzione di concreti e vivi problemi didattici, che sgorgavano dalla palpitante realtà della vita; e nel risolverli venivano esercitati e potenziati la loro inventività, la loro capacità organizzatrice, il loro amore per i fanciulli» (cfr. G. Modugno, *Tirocinio magistrale e scuola attiva*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», *cit.*, p. 11)

<sup>136</sup> Per la critica al neoidealismo gentiliano, si confronti la vicinanza di Calò a quanto scritto da un ex-gentiliano come De Ruggiero sull'ultimo numero de «L'Educazione Nazionale» (1933): «a forza di schiumare l'hegelismo, non vi è rimasta che la schiuma, una schiuma densa che confonde tutte le cose», poiché le esagerazioni nei processi dialettici e di unificazione hanno condotto a perdere di vista la distinzione e la specificità della realtà (cfr. G. De Ruggiero, *Revisioni idealistiche*, in «L'Educazione Nazionale», n. 3, a. XV, marzo 1933, pp. 138-145)

principale danno arrecato dal neoidealismo, ovvero che «basta conoscere per saper insegnare».

Pur non condividendo le accuse di accademismo e di pedantismo mosse alla scuola media da studiosi come Roberto Mazzetti, Calò ne riprendeva l'accento posto sulla poca attenzione educativa e didattica nella formazione del professore di scuola secondaria<sup>137</sup>, che a livello legislativo si era tradotta nel non proporre nulla per rispondere a quelle esigenze. «E' cecità non accorgersi che, a un piano diverso e con problemi psicologici sia pur meno complessi, l'esigenza permane sostanzialmente identica quando si tratta di scuola media, se anche qui si deve trattare d'educazione e non di sola istruzione, ossia (se vogliamo abbandonare certe non scientificamente esatte distinzioni ed antitesi) di cultura nel senso preciso della parola, cioè di processo acquisitivo d'un sapere equilibrato ed armonico ch'è insieme sviluppo equilibrato ed armonico delle facoltà tutte, incremento di tutto l'uomo e del suo potere su sé stesso e sul mondo, formazione della personalità». La preparazione pedagogica doveva essere parte essenziale della formazione dell'insegnante di scuola media, in quanto garanzia di interconnessione fra la conoscenza del sapere da insegnare (la disciplina) e lo sviluppo di una coscienza umana che fosse attenta alla propria esperienza personale e a quella degli altri. Il «fare» e lo «sperimentare» dovevano andare di pari passo con il conoscere e il pensare, secondo quella circolarità di teoria e pratica di cui Calò aveva scritto nel suo primo manuale di pedagogia, *L'educazione degli educatori* (1914). Prevedere un tirocinio anche per gli insegnanti di scuola secondaria significava, per Calò, riconoscere che anche nel loro caso l'autoformazione del docente non poteva prescindere dal possesso di un'attitudine ad insegnare, che doveva essere dimostrata fin dalla formazione iniziale, di carattere culturale<sup>138</sup>. Si doveva, cioè, evitare che il futuro maestro fosse «*un homme instruit mais un médiocre éducateur*», come aveva scritto Alfred Fouillée<sup>139</sup>.

Un punto-chiave su cui Calò insisteva era rappresentato dalla «psicologia dell'educatore»: egli si era chiesto, a tal proposito, se esistesse un'attitudine naturale che portasse una persona a svolgere il mestiere di educatore e se la sua «tempra spirituale»

---

<sup>137</sup> Cfr. G. Calò, *L'ombra sua torna... pedagogia e filosofia*, in Id., *Problemi vivi e orizzonti nuovi dell'educazione nazionale*, cit., p. 313-320

<sup>138</sup> Sul concetto di formazione professionale degli insegnanti secondari, Calò si confrontava con quanto scritto da Lavisse in V. M. Dugard, *De la formation des maîtres de l'enseignement secondaire à l'Etranger et en France*, II éd., Colin, Paris 1903, pp. 195, 207 e segg.

<sup>139</sup> Cfr. A. Fouillée, *L'enseignement au point de vue national*, II éd., Hachette, Paris 1909, pp. 251 e segg.

fosse ridicibile a questo tipo di attitudine, o se occorresse altro. Calò richiamava il contributo della psicologia pedagogica allo studio della personalità del maestro in funzione della vita scolastica e del compito educativo, tenendo conto dei cambiamenti di prospettiva introdotti dalla cosiddetta «rivoluzione copernicana» dell'attivismo pedagogico. «In sostanza, è lo stesso trasformarsi del fanciullo nel centro vero della scuola, nel criterio ultimo di valutazione dei metodi, che ha portato a considerare la figura del maestro come una entità psicologica capace di determinati influssi, positivi o negativi, e apprezzabile in un senso o nell'altro rispetto a fini educativi generali che sono da realizzare nel fanciullo»<sup>140</sup>. Le ricerche condotte da vari studiosi come Vowinkel, Garver, Schmid e Keilhacker erano state rilette da Calò con l'intento di dimostrare che non esisteva un educatore-tipo, ma che l'educatore era sempre una personalità originale, differenziata, creativa. Questo discorso consentiva di concludere che nel maestro la dimensione di insegnante e quella di educatore erano inscindibili, ma non erano riducibili esclusivamente alla sua dimensione umana. Riprendendo le istanze presenti nel dibattito tedesco animato da Spranger e da Kerschensteiner, Calò criticava l'identificazione gentiliana di spirito umano ed educatore a partire dalla constatazione che «l'elemento essenziale costitutivo dell'educatore è l'interesse alla realizzazione obiettiva, mediante la sua azione diretta, di valori spirituali in altre personalità, e precisamente in personalità che sono ancora in via di sviluppo»<sup>141</sup>. Si trattava di una riproposizione, seppure in termini nuovi, della concezione di educazione e del rapporto fra educatore ed educando che Calò aveva discusso, in contrasto con le tesi gentiliane, nel corso di una polemica avvenuta nel 1907. L'uomo non poteva essere un buon educatore solamente perché era uomo, ma occorreva che avesse una particolare *forma animi*, cioè una «determinata disposizione degli'interessi gerarchicamente subordinati e intonati a un interesse predominante»<sup>142</sup> che, in quanto tale, stimolava un processo di auto-educazione che l'educatore compiva nei confronti di se stesso, per ricercare nel proprio agire, ad esempio, le possibili cause di un certo risultato educativo. Per Calò

---

<sup>140</sup> G. Calò, *La preparazione degli'insegnanti secondari*, in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, cit., p. 559

<sup>141</sup> *Ivi*, p. 559

<sup>142</sup> Calò faceva riferimento, nello specifico, a quanto sostenuto da Kerschensteiner in *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lebrerbildung*, Teubner, Berlin 1927, pp. 46 e segg. Per il pedagogista tedesco, il tipo umano da qualificare come educatore andava ascritto al tipo sociale, poiché ciò che lo caratterizzava era la sua inclinazione all'uomo in via di sviluppo, ancora immaturo, che in futuro sarebbe stato portatore di valori eterni. In queste sue considerazioni, Kerschensteiner non era lontano da quanto proposto da Spranger in *Types of men: the psychology and ethics of personality*, Nyemeyer, Halle 1928

non si trattava di fare un discorso in termini ideali, ma di riconoscere l'esistenza di una struttura psichica particolare che favoriva lo svolgimento della professione docente. In altre parole, egli sosteneva che non fosse possibile educare senza una particolare e ben definibile attitudine, così come non era possibile dirigere una scuola senza un'attitudine naturale a questo tipo di attività<sup>143</sup>. In questo suo discorso, Calò non mise in discussione l'uso della psicotecnica e non discusse il rischio di riduzionismo naturalistico da essa implicato, nei termini in cui lo fece Vittorino Chizzolini<sup>144</sup> riprendendo i principi della *Divini illius magistri*. Pur non assolutizzando i benefici della psicotecnica, Calò ne sottolineava la valenza in campo educativo, per l'identificazione delle attitudini in quanto aspetto «negativo e preliminare» della preparazione degli insegnanti, che giustificava la necessità del tirocinio come luogo di sperimentazione e di pratica. Un'adeguata preparazione degli insegnanti sotto il profilo pedagogico, finalizzata all'educazione delle attitudini, avrebbe garantito la risoluzione del conflitto fra lo specialismo scientifico e il magistero pedagogico, che si presentava fin dagli anni della formazione universitaria. In questo senso, sostenere che l'attitudine non fosse educabile significava, per Calò, cadere in una forma di «eresia psicologica e pedagogica», che impediva di cogliere l'assurdità di tale affermazione sul piano pratico, quasi non ci si rendesse conto che educare non era sinonimo di creare.

A partire da questi presupposti, Calò costruì una propria critica ai provvedimenti di riforma universitaria adottati dal ministro De Vecchi con il R.D.L. n. 1171 del 20 giugno 1935 e successivi D.M., che sanciva la presenza obbligatoria nel *curriculum* di studi di elementi di cultura scientifica indispensabili ai fini dell'esercizio professionale a cui le singole lauree abilitavano, senza, però, prevedere l'obbligatorietà degli insegnamenti di pedagogia e di psicologia per tutti i laureandi in lettere e anche in altre specialità scientifiche che avessero intenzione di intraprendere la carriera docente. La «purezza scientifica» e la «verginità» dell'università nei confronti della presenza di

---

<sup>143</sup> Cfr. M. Ponzo, F. Banisconi, *Indicazioni preliminari di linee direttive per eventuali provvedimenti di selezione e di educazione su base psicotecnica del personale dirigente*, in «Organizzazione scientifica del lavoro», n. 9, a. X, 1935, p. 4

<sup>144</sup> Nell'articolo *L'orientamento al lavoro e alla Scuola. II. Il problema educativo*, Vittorino Chizzolini sosteneva che l'orientatore professionale dovesse utilizzare con cautela i test, che di per sé non erano predittivi. Per questo motivo, era fondamentale tener conto anche della dimensione morale implicata dall'opera di orientamento: a fronte dei rischi di riduzionismo, occorreva saper connettere i dati raccolti empiricamente, la dimensione etica del soggetto e l'intera sua fisionomia spirituale (cfr. V. Chizzolini, *L'orientamento al lavoro e la Scuola. II. Il problema educativo*, in «Scuola Italiana Moderna», vol. 13, 20 dicembre 1930, pp. 143-144)



esigenze professionali erano limiti presenti anche nella riforma De Vecchi, nel momento in cui continuava a riconoscere un fine professionale solo ai titoli di studio (ora lauree) conferiti dagli ex Istituti Superiori di Magistero (ora Facoltà), senza fare altrettanto con le lauree rilasciate dalle «facoltà tradizionali», in cui veniva data ancora priorità alla preparazione per la ricerca scientifica. Sul fronte degli ordinamenti, Calò proponeva di esaltare la funzione educatrice dell'università, affinché essa divenisse sempre più il centro spirituale di ogni nazione e promuovesse, accanto agli *habitus* scientifici, anche quelli di tipo morale. Per questo motivo ogni professore aveva il dovere morale di fornire ai propri studenti «[...] testimonianza del come egli riesca a eliminare o si sforzi di eliminare i dissidi tra la scienza e la vita, tra il pensiero e l'azione, del come il suo bisogno scientifico si radichi e insieme si trasfonda in interessi morali, in tutta la sua umanità»<sup>145</sup>. L'università doveva, perciò, garantire una preparazione pedagogica a ogni futuro insegnante, favorendo un processo di circolarità fra scienza e scopi professionali, momento teoretico e momento pratico dello spirito, che dovevano essere al centro della proposta di un'«educazione degli educatori». Tale circolarità era stata approfondita da Calò con riferimenti espliciti ad alcune opere di John Dewey, come *Infant and School* (1913)<sup>146</sup> e *The Sources of a Science of Education* (1929)<sup>147</sup>, per quanto riguarda il ruolo giocato dai problemi e dai bisogni pratici come stimoli continui a porre problemi teoretici attivando la capacità investigativa dell'uomo. Non mancavano, in Calò, riferimenti alla *Grundlegende Bildung* (istruzione di base) di Spranger, a proposito del fatto che alla *Allgemeinbildung* (cultura generale) di grado superiore si giungeva attraverso la professione e soltanto attraverso la professione. In altre parole, per Calò era possibile passare dallo studio professionale, cioè specifico, allo studio filosofico, cioè

---

<sup>145</sup> G. Calò, *La funzione educatrice dell'Università nel tempo presente*, in Id., *Il problema della coeducazione e altri studi pedagogici*, cit., pp. 153-154

<sup>146</sup> «Il problema dell'insegnante è diverso. In quanto insegnante egli non si preoccupa di aggiungere fatti nuovi alla scienza che insegna, di proporre nuove ipotesi o di verificarle. Egli si preoccupa dell'argomento della scienza in quanto esso rappresenta un dato stadio, una determinata fase di sviluppo dell'esperienza. Il suo problema è quello di suscitare una vitale e personale sperimentazione. Di conseguenza, ciò che gli sta a cuore, in quanto insegnante, sono i modi in cui l'argomento può diventare una parte dell'esperienza, nonché che cosa nella presente situazione del fanciullo vi è di utilizzabile in relazione ad esso; come questi elementi vanno utilizzati; in che modo la sua propria conoscenza dell'argomento può aiutare ad interpretare i bisogni e le occupazioni del fanciullo e a determinare l'ambiente in cui il fanciullo dovrebbe essere messo affinché il suo sviluppo possa essere opportunamente guidato. L'insegnante non si preoccupa dell'argomento di studio in quanto tale, bensì dell'argomento di studio in quanto fattore costitutivo in un'esperienza complessiva e in via di sviluppo» (cfr. J. Dewey, *La scuola e il fanciullo*, [1913], tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1974, p. 24)

<sup>147</sup> Cfr. J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, [1929], tr. it., cit., pp. 12, 24, 30-31

generale, superando in maniera definitiva l'estraneità dell'indagine scientifica dai fini professionali. In questo senso, prevedere lo studio della pedagogia e della psicologia per tutti i futuri insegnanti secondari non significava chiedere l'inserimento di ulteriori discipline nel loro piano di studi. Semmai, «ciò che si richiede è, nei nostri studenti universitari, tutto un orientamento spirituale che faccia loro sentire la scienza – oltre e più che come un fine in sé, come una forma di lavoro puramente intellettuale – come un fattore di vita sociale, come uno strumento da utilizzare per la formazione dell'uomo, come una forza viva da inquadrare nel moto complessivo della *cultura*»<sup>148</sup>. Calò scrisse, a tal proposito, di *ethos* della scienza, di valore e di responsabilità sociale e umana della scienza nella formazione del cosiddetto «uomo di cultura», intendendo con quest'ultima espressione quell'uomo che aveva il gusto dell'essenziale, che aveva la passione di propagarlo e di farlo divenire coscienza comune, poiché aveva colto la valenza ultima del sapere rispetto alla vita e alla formazione di personalità.

Calò ebbe modo di ribadire queste sue considerazioni anche nella voce *Insegnanti* apparsa nell'*Enciclopedia italiana*, in cui diede spazio al tema della preparazione dei docenti secondari, distinguendo fra preparazione scientifica e preparazione pedagogica. Riguardo a quest'ultima, scrisse che era «sempre più viva la coscienza della sua necessità, e tanto più in quanto si scorge in esso un educatore cui occorre un'attitudine, un esercizio speciale che la coltivi e permetta la selezione degl'idonei»<sup>149</sup>. A dimostrazione delle sue affermazioni, portò gli esempi dei seminari pedagogici herbartiani in Germania, del ginnasio-modello di Sofia, della scuola di applicazione annessa alle università in Grecia e anche delle esperienze di tirocinio e di prova pratica (*stage*) che diversi paesi europei avevano messo in campo da anni. «In Italia, di garanzie sull'attitudine pratica e pedagogica dell'insegnante secondario non si ha che il triennio di straordinariato dopo la nomina, il cui esito favorevole si richiede per il passaggio a ordinario. I concorsi assai rigorosi, per esami scritti e orali [...] non saggiano che la preparazione scientifica dei candidati. Se oggi la pedagogia è materia obbligatoria nella facoltà di magistero per il conseguimento delle lauree che esso rilascia, essa lo è, nella facoltà di lettere e filosofia, solo per la laurea in filosofia: non lo è, in ogni caso, per le altre facoltà le cui lauree pure preparano all'insegnamento secondario; e per nessuna

---

<sup>148</sup> G. Calò, *La preparazione degl'insegnanti secondari*, in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, cit., p. 577

<sup>149</sup> G. Calò, voce *Insegnanti*, in *Enciclopedia Italiana*, Appendice I, cit., p. 731

laurea, in nessuna facoltà, è obbligatorio lo studio della psicologia, il cui insegnamento dalla riforma universitaria del ministro De Vecchi è pure stato sollevato a maggiore importanza ed efficienza»<sup>150</sup>.

La proposta di Calò trovò plauso in chi, come Giovanni Modugno, aveva intravisto in essa una possibile via per coniugare preparazione scientifica e preparazione pedagogica degli insegnanti secondari, nella prospettiva di formare un insegnante-educatore che «sapesse scendere fino alla posizione spirituale dell'alunno». Ecco quanto scritto in proposito da Modugno sul «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana moderna» del dicembre 1938: «la riflessione e il tirocinio nella direzione delle anime noi riteniamo perciò preziosi – sia detto tra parentesi – in tutte le scuole medie, sia per estirpare uno dei mali più gravi dell'anima moderna, qual è il pensiero disgiunto dall'esperienza, sia per preparare classi dirigenti, che siano consapevoli dei loro doveri. E a questa riflessione, a questo tirocinio, noi diamo il nome di preparazione pedagogica, perché intendiamo la pedagogia soprattutto come riflessione sulla grande arte della direzione delle anime»<sup>151</sup>. Arte che assumeva le sembianze di una forma di apostolato, frutto di «pazienza, spirito di sacrificio, segreto della comunicazione spirituale», senza il quale si cadeva nel baratro del verbalismo, in cui il ruolo dell'insegnante era quello di «gettare addosso agli scolari secchi e secchi di nuova roba», secondo quanto discusso anche da Augusto Guzzo in «Levana»<sup>152</sup>. Sia Modugno, sia Guzzo avevano affrontato il tema della formazione degli insegnanti secondari in stretta relazione con le difficoltà provocate dalla messa in pratica dell'esame di Stato. La proposta di Modugno, a integrazione della centralità del tirocinio sostenuta da Calò, assumeva le vesti di un «programma minimo di pedagogia», che consisteva in un esame obbligatorio di pedagogia<sup>153</sup> per tutti gli studenti di Lettere, Filosofia e Scienze, a cui affiancare un

---

<sup>150</sup> *Ivi*, p. 732

<sup>151</sup> G. Modugno, *L'urgente problema della scuola media*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», n. 2, dicembre 1938, p. 35

<sup>152</sup> Cfr. A. Guzzo, *Impressioni d'esame*, in «Levana», nn. 4-5, a. IV, 1925

<sup>153</sup> «In questo Corso di pedagogia [...] dovrebbero essere trattati invece, ripetiamolo, argomenti, che avessero perfetta aderenza ai problemi concreti che i professori dovranno affrontare nella scuola, e che, tra l'altro, destassero nei giovani il bisogno di fare un sincero esame di coscienza, non che un serio sforzo per potenziare le attitudini, che sono necessarie per compiere degnamente la difficile missione dell'educatore.

I giovani delle singole Facoltà dovrebbero essere, inoltre, iniziati alle esercitazioni inerenti alle discipline che dovranno insegnare nella Scuola media, sotto la guida dei professori che avessero particolare conoscenza di essa: per esempio, nella critica dei libri di testo, nella preparazione delle lezioni, nell'uso del materiale didattico per gli esperimenti scientifici, nella scelta e nella correzione dei temi, e via discorrendo. [...] Per la formazione dell'educatore non basta la critica dell'esperienza viva degli artisti

Seminario pedagogico, quale sede di sperimentazioni e indagini sulla scuola e i suoi problemi «concreti», sotto la guida di docenti esperti.

Molti dei temi sottolineati da Calò e anche da Modugno riguardo alla preparazione pedagogica dell'insegnante secondario erano stati sviluppati anche da Sergej Hessen all'interno del suo volume *Difesa della pedagogia* (scritto nel 1933 e tradotto in italiano nel 1950). «Presso gli insegnanti si ritrova spesso un'ingenua fede in mezzi di universale panacea che provoca, poi, nella vita, i più gravi danni, giacché porta sempre alla disillusione. Il maestro non può ignorare i propri compiti educativi e la tecnica psicologica e sociologica che aiuta a realizzarli. Tale conoscenza, certo, non può sostituire l'amore per i bambini e l'amore per i valori della scienza e dell'arte, ma in quelli che hanno l'entusiasmo per il loro lavoro, faciliterà il loro compito, li difenderà dagli insuccessi e dalle delusioni che determinano l'intiepidirsi e, spesso, la perdita dell'amore»<sup>154</sup>. Per i docenti delle scuole di secondo e di terzo grado, gli studi pedagogici rappresentavano un completamento degli studi professionali, seguiti presso le facoltà di lettere, di matematica, di scienze naturali, o nei Politecnici o negli istituti superiori d'economia o in altri istituti del genere. «Un adeguato “ciclo pedagogico”, compiuto nell'ultimo anno degli studi universitari o dopo di essi, insieme con la pratica della scuola media, dovrebbe limitarsi ad un minimo pedagogico “abbreviato”. Ciò non significa che tale ciclo debba abbracciare tutte le discipline pedagogiche fondamentali “abbreviandole”, ma, piuttosto, dovrebbe limitarsi ad alcune sole discipline studiate più profondamente»<sup>155</sup>.

## 8.6 Corporativismo e scuola secondo Calò

Nel dibattito scolastico italiano della seconda metà degli anni Trenta, Calò era d'accordo sul fatto di considerare il corporativismo come uno dei caratteri essenziali del fascismo, perché rispondeva, sul piano economico-sociale, al principio unitario, organico, anti-individualistico e anti-atomistico che stava alla base della concezione

---

della scuola, se non viene integrata da esercizi di espressione didattica, ossia da un vero e proprio tirocinio, sulla cui necessità non s'insisterà mai abbastanza» (cfr. G. Modugno, *L'urgente problema della scuola media*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», *cit.*, p. 38)

<sup>154</sup> S. Hessen, *Difesa della pedagogia*, [1933], tr. it., Avio, Roma 1950, p. 35

<sup>155</sup> *Ivi*, p. 36

fascista. Tale affermazione non doveva però portare a identificare fascismo e corporativismo, né a sostenere, come faceva Aldo Agazzi sul «Supplemento Pedagogico», che «tutto ciò che è corporativo è anche fascista; non tutto ciò che è fascista è anche corporativo». Per Calò, il corporativismo esisteva anche al di fuori di ogni riferimento al fascismo. A partire da queste premesse, Calò discusse se e in che senso la scuola potesse e dovesse riflettere in sé il corporativismo<sup>156</sup>, e lo fece partendo dalla polemica nata fra Aldo Agazzi e Marco Agosti sulle pagine del «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna» del 1937<sup>157</sup>. Prima di delineare quali fossero i termini delle questioni dibattute, occorre ricordare che il corporativismo, in quanto sistema economico, sociale e culturale, rappresentava per il «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna» un punto di convergenza fra la dottrina sociale della Chiesa (contraria alla «lotta di classe») e il fascismo<sup>158</sup>. Chizzolini presentava ai lettori del «Supplemento Pedagogico» la scuola corporativa all'insegna della collaborazione sociale e della promozione della coscienza corporativa; in tale ambiente, l'insegnante poteva esplicitare il suo principale compito, ovvero educare i fanciulli alla fraternità cristiana. «La soluzione corporativa del problema d'una migliore disciplina della produzione e d'una più equa distribuzione della ricchezza importa un profondo sentimento insieme evangelico e nazionale. Noi sentiamo, infatti, che il nuovo sistema economico sociale implica lo sviluppo di un altissimo principio cristiano: quello che ci invita a pensare ai nostri fratelli e a trattare il prossimo come noi stessi, principio che finora si era avverato forse soltanto nella forma associativa degli Ordini Religiosi»<sup>159</sup>.

---

<sup>156</sup> Cfr. G. Calò, *Scuola e corporativismo*, in «Vita Scolastica», n. 5, a. IX, maggio 1938, poi ripubblicato in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia*, cit., pp. 397-411, qui citato

<sup>157</sup> Cfr. M. Agosti, *Riflessi di vita corporativa nella scuola*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», suppl. al fasc. n. 38, agosto 1937, pp. 264-266; A. Agazzi, *Educazione corporativa*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», suppl. al fasc. nn. 1-2, settembre-ottobre 1937, pp. 39-45; M. Agosti, *Riflessi di vita corporativa nella scuola*, ivi, pp. 46-51

<sup>158</sup> Cfr. [V. Chizzolini], *Coscienza corporativa e educazione nazionale*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», suppl. al n. 34, giugno 1934, p. 129

<sup>159</sup> Cfr. [V. Chizzolini], *Corporativismo ed educazione cristiana*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», suppl. al fasc. n. 1, settembre 1934, p. 5. Due anni più tardi, Chizzolini avrebbe precisato che nella scuola corporativa era possibile superare anche la dicotomia fra scuola professionale e scuola di cultura: «o vogliamo fare due scuole: - una di padroni e una di servi, e allora quei due elementi sono disgiungibili - e avremo la scuola di cultura astratta accanto al semplice garzonato; o vogliamo fare una scuola in cui si attui il nuovo umanesimo che ha da essere la coscienza professionale come espressione pratica della coscienza nazionale, cioè concretamente umana, e allora quei due elementi non saranno più separabili: essi sono essenziali alla scuola corporativa [...]. Nello Stato corporativo non è concepibile se non la scuola corporativa, in quanto non è concepibile se non la vita corporativa: una scuola puramente professionale è cieca, una scuola puramente culturale è vuota» (cfr. [V. Chizzolini], *Scuola corporativa*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., pp. 132-133). Per

Nel suo primo intervento del settembre 1937, Agazzi interpretava la funzione della scuola in senso corporativistico come il compito di fornire ad ogni fanciullo informazioni attorno al sistema corporativo fascista e promuovere un indirizzo spirituale corporativistico, cioè una coscienza viva del principio di collaborazione delle classi nella produzione, con particolare attenzione al legame fra istanze economiche, politiche ed etiche. Agosti, invece, era convinto che a scuola si potesse attuare un modello di organizzazione del lavoro scolastico simile a quello della corporazione: il processo di produzione implicato era lo svolgimento del programma scolastico, che richiedeva la reciproca collaborazione di maestro ed allievi. Quest'ultima proposta rispecchiava una modalità didattica già adottata nelle scuole di lavoro organizzate con il sistema dei programmi e dei *projects* (Kilpatrick) o con lavori a gruppo o *par équipes* (Freinet), che avevano alla loro base principi di collaborazione e di solidarietà, necessari, secondo Agosti, a evitare sia i rischi dell'individualismo, sia quelli del comunismo. Da qui emergeva l'osservazione, comune a molti esponenti del mondo pedagogico cattolico come i redattori di SIM, che la collaborazione unitaria al cuore del corporativismo rappresentasse un antidoto alla lotta di classe e uno strumento di pacificazione sociale.

Nella diatriba Agazzi-Agosti, Calò si trovava più vicino alle posizioni di Agazzi, soprattutto per la natura della critica che quest'ultimo aveva mosso ad Agosti, ovvero che lo svolgimento del programma non rappresentava il prodotto della scuola, bensì un mezzo, un processo che aveva come fine quello di promuovere la formazione di «poteri produttivi», cioè favorire la formazione dello spirito degli allievi. «La scuola, come tale, non produce mai un *sapere* che abbia valore intrinseco o sociale, indipendentemente, cioè, dal valore personale che acquista, va acquistando o elaborando quel sapere, l'alunno stesso»<sup>160</sup>. Calò si oppose alla proposta avanzata da Agosti facendo riferimento alla concezione di scuola di lavoro elaborata da Kerschensteiner; per questo motivo, egli sottolineava come i valori spirituali prodotti dalla scuola (cioè i «beni di cultura») divenivano parte integrante della spiritualità stessa degli alunni e, come tali, valori sociali, perché la spiritualità degli allievi era, dopo e fuori dalla scuola, collaboratrice

---

L'attribuzione dei testi, non firmati, a Vittorino Chizzolini, ci si è rifatti a: P. Todeschini, *I maestri e la scuola del popolo. Vittorino Chizzolini a «Scuola Italiana Moderna» (1929-1958)*, in E. Damiano (a cura di), *La centralità dell'amore. Esplorazioni sulla pedagogia di Vittorino Chizzolini*, La Scuola, Brescia 2009, p. 60 e p. 64

<sup>160</sup> G. Calò, *Scuola e corporativismo*, in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia*, cit., p. 404

della produzione nazionale anche economica. Inoltre, mancava il presupposto di fondo del corporativismo, ovvero la distinzione di classe, con interessi e funzioni diversi, come quella esistente fra datori di lavoro e prestatori d'opera.

Anche la tesi di Agazzi presentava per Calò alcuni limiti, perché non teneva conto del fatto che l'organizzazione del lavoro scolastico con la collaborazione degli studenti a compiti comuni rappresentava una condizione necessaria, ma non sufficiente, per la formazione di una coscienza corporativa, poiché si trattava di un'istanza comune a qualsiasi forma di educazione sociale. Per risolvere la questione, «occorre una particolare cultura che sollevi l'esperienza elementare della solidarietà e della collaborazione scolastica al significato economico e politico del corporativismo»<sup>161</sup>. Non si trattava di una cultura che attingeva ad un sapere astratto, come poteva essere lo studio mnemonico delle leggi e dei principi del fascismo, la conoscenza storica del suo sviluppo, ecc., bensì una cultura che era in contatto vivo con l'esperienza della produzione corporativa e con la realtà sociale in cui si svolgeva. A questo scopo poteva essere utile l'introduzione a scuola di forme di lavoro manuale, finalizzato a soddisfare bisogni collettivi della scuola, come la pulizia, la manutenzione, ecc. Un secondo elemento fondante l'educazione corporativa era il mantenimento di rapporti fra la scuola e gli organi corporativi, come le singole associazioni sindacali e le Federazioni; un terzo elemento era, invece, costituito da quelle forme di mutualità scolastica presenti nei vari ordini di scuole e rafforzate per volere di Mussolini. «La mutualità è e deve essere sempre più educazione alla solidarietà, che superi la forma dell'*assicurazione* a finalità individuale; e tanto più lo sarà se una parte dei fondi sarà regolarmente devoluta a forme di assistenza collettiva e a bisogni e miglioramenti della scuola come unità, così che essa assuma le funzioni d'una *cooperativa scolastica*, nella quale gli alunni stessi possano essere chiamati a consultarsi e a far sentire la loro voce»<sup>162</sup>.

La scuola corporativa doveva anche rispondere ad altre esigenze, cioè quelle dell'orientamento e della selezione, grazie all'utilizzo di ausili come gli strumenti offerti dalla psicotecnica. Come affermato da Bottai qualche anno dopo in un suo discorso alla Camera: «l'attrezzatura corporativa deve cominciare proprio dalla scuola, non, certo, nel senso di fissare mestieri e professioni [...] ma in quello di aiutare alla selezione delle attitudini, non solo avviando ciascuno verso la strada, che è più sua ma

---

<sup>161</sup> *Ivi*, p. 408

<sup>162</sup> *Ivi*, pp. 410-411

anche rendendo la Scuola un agone, come è la vita, che vuole i migliori, cerne i valori e le competenze e dà a ciascuno il suo»<sup>163</sup>. La selezione professionale sulla base delle attitudini aveva aperto in quel periodo una serie di discussioni riguardo a come impostare l'orientamento professionale e quali strumenti utilizzare, *in primis* batterie di test e altri mezzi psicodiagnostici, per rilevare le attitudini all'esercizio di una determinata professione. Calò, facendo tesoro dei suoi studi di psicologia pedagogica condotti negli anni precedenti e delle più recenti formulazioni presentate da Leone Cimatti<sup>164</sup>, ammoniva che un'indagine, seppure analitica, delle caratteristiche inerenti i processi psichici non poteva, di per sé, rendere conto della complessità della crisi della pubertà, che Rousseau aveva definito con l'espressione «seconda nascita». Il processo di pubertà rivestiva, per Calò come già per Cimatti, un ruolo decisivo nello sviluppo dei caratteri propri dell'adolescenza<sup>165</sup>, intesa come periodo di «scoperta che l'uomo fa dell'uomo in se stesso»<sup>166</sup> e di neoformazione della sua personalità. Egli, però, era convinto che soprattutto per i ragazzi interessati a prepararsi a professioni di carattere tecnico o manuale, la cui scelta doveva avvenire prima di chi proseguiva nelle scuole di cultura classica, era meglio avere a disposizione strumenti per l'esame delle loro attitudini anziché non averli, poiché era preferibile affidarsi all'approssimazione e alla probabilità piuttosto che lasciare tutto al caso<sup>167</sup>. Calò sosteneva anche l'idea dell'importanza di riconoscere il primato delle funzioni preventive dell'orientamento professionale su quelle di carattere selettivo<sup>168</sup>, e la necessità di concepire la scuola di

---

<sup>163</sup> Cfr. G. Bottai, *Discorso alla Camera*, riportato in A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, cit., p. 195

<sup>164</sup> Cfr. L. Cimatti, *Orientamento professionale*, in «Supplemento a Scuola Italiana Moderna», cit., pp. 152-159

<sup>165</sup> Si rimanda agli approfondimenti dedicati al tema dalla rivista «Vita scolastica», in particolare E. Bonaventura, *Note sulla psicologia dell'adolescenza*, II, in «Vita Scolastica», n. 3, a. VI, marzo 1935

<sup>166</sup> Cfr. G. Vidari, *I dati della pedagogia*, cit., p. 311

<sup>167</sup> In particolare, Calò mostrava i vantaggi dei consigli di orientamento scolastico proposti dagli insegnanti, all'interno di un'organizzazione scolastica che doveva prevedere la possibilità di sbocchi laterali a ciascuna scuola, in maniera tale da favorire quei processi di «riadattamento», offerti sia agli studenti che avevano difficoltà nel raggiungere gli obiettivi formativi della scuola a cui si erano iscritti, sia a chi mostrava una «intelligenza globale non comune, che lo rendeva idoneo a studi di ordine superiore a quelli che aveva intrapreso» (cfr. Cfr. G. Calò, *Scuola unica e riforma della scuola secondaria*, in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, cit., p. 512)

<sup>168</sup> «Orientare alla fine della Scuola elementare non è dunque cosa agevole. Si può appena dare un consiglio per gli studi successivi o notare le nette incapacità all'apprendimento intellettuale. Ma per gli studi secondari intervengono fattori ambientali e familiari, né si può tenere sufficientemente conto delle inclinazioni individuali, poiché a dieci o undici anni che cosa sia la carriera magistrale o l'esercizio di una professione – quale quella del medico o dell'ingegnere – non lo si sa precisamente. [...] Poi a questa età non è ancora giunta quella crisi puberale che modifica il carattere e scuote tutto l'organismo, che



avviamento professionale come scuola di «orientamento professionale», poiché il suo scopo non era quello di formare il lavoratore, ma di mettere in evidenza ed educare le attitudini e convertirle in abilità. «[La scuola di avviamento professionale] è la scuola di pre-apprendistato, poiché l'apprendistato si dovrà compiere successivamente nelle botteghe artigiane o in officina, o nella scuola tecnica per coloro che aspirano a posti di specializzati»<sup>169</sup>.

## 8.7 La proposta di una rilettura di Kerschensteiner nel contesto italiano

In alternativa alla scuola corporativa, fin dal 1935 Calò si impegnò nel diffondere l'opera pedagogica di Kerschensteiner, il cui merito risiedeva nell'aver elaborato il concetto, gli ideali e i metodi della scuola di lavoro, sottraendoli sia al senso comune sia all'empirismo didattico in cui era caduta la pratica del lavoro manuale a scuola. Quest'ultimo era divenuto, con Kerschensteiner, «una categoria psicologica e pedagogica fondamentale», all'interno di un processo di educativo inteso come processo di cultura e di formazione spirituale, ove lo «sforzo speculativo» si intrecciava con l'«opera pratica rinnovatrice»<sup>170</sup>, tipica dell'*homo faber*.

Come dimostrato dalle tesi sostenute nel volume *Il concetto della scuola di lavoro*, tradotto per la prima volta in italiano proprio da Calò, il lavoro pratico<sup>171</sup> in Kerschensteiner rappresentava un insegnamento che cercava di coniugare il *learning by doing* con la promozione dell'educazione civica del fanciullo<sup>172</sup>. Per questo motivo,

---

influenza così profondamente l'intelligenza, sviluppa la fantasia facendola spaziare nei campi dell'irreale o disciplinandola in sogni che possono tradursi nella realtà» (cfr. L. Cimatti, *Orientamento professionale*, in «Supplemento a Scuola Italiana Moderna», *cit.*, p. 153)

<sup>169</sup> *Ivi*, p. 158

<sup>170</sup> G. Calò, *Giorgio Kerschensteiner*, in G. Kerschensteiner, *Il concetto di scuola di lavoro*, *cit.*, p. XXVII

<sup>171</sup> Kerschensteiner maturò la sua concezione di scuola del lavoro grazie anche alla visita di scuole a Berna, nella Germania settentrionale, nell'Austria e nella Svizzera, in cui veniva già praticato l'insegnamento del lavoro

<sup>172</sup> Il piano di riorganizzazione della scuola di complemento proposto da Kerschensteiner venne approvato nel 1900 dall'autorità locale di Monaco e dall'autorità statale, ma fino al 1906 non venne attuato a pieno regime a causa della mancanza di adeguate strutture, a cui si aggiungeva l'opposizione da parte della classe operaia, dovuta al timore che quel tipo di istituzione rappresentasse una forma di concorrenza sul piano del lavoro. Gli intenti pedagogici di Kerschensteiner furono, altresì, orientati a favorire una più ampia riforma, che trasformasse la scuola libresca, dove scuola e vita non avevano alcun legame, in una vera e propria scuola del lavoro. In questo contesto promosse l'introduzione, all'inizio in via sperimentale e poi obbligatoria, dell'insegnamento di cucina nelle VIII classi femminili e del lavoro di officina con il

Calò sottolineava i limiti di quell'interpretazione che vedeva in Kerschensteiner «[...] il fautore dell'insegnamento del lavoro manuale, non l'organizzatore d'un sistema dominato da un fine educativo, morale e civico, rispetto a cui il lavoro non era, nella scuola popolare, che un mezzo»<sup>173</sup>. Dai filosofi della cultura, come Dilthey, Spranger, Litt e Freyer, Kerschensteiner aveva ripreso la teoria della struttura per utilizzarla nell'ambito della teoria del lavoro come processo di cultura e, soprattutto, nella definizione del concetto di educazione, con particolare riguardo a quanto esposto da Spranger a proposito di *Berufsbildung und Allgemeinbildung* (formazione professionale e istruzione). L'educazione era per Kerschensteiner la «formazione dell'essere individuale, acquisita mediante gl'influssi della cultura, unitaria, articolata, evolutiva, e che rende l'individuo stesso capace di servire alla cultura con un lavoro fornito di valore obiettivo, e capace di partecipare spiritualmente ai valori obiettivi della cultura»<sup>174</sup>. Nei fondamenti psicologici ed assiologici della teoria dell'educazione elaborata da Kerschensteiner, Calò individuava anche l'influsso di autori differenti, come Simmel, Husserl, ma anche Freud, Adler, Jung e Kretschmer. Fondamentali erano rimasti, però, i riferimenti a Pestalozzi<sup>175</sup> e al *Wilhelm Meister* di Goethe: «pensiero e azione, azione e pensiero, questa è la somma di tutta la saggezza». La via della formazione dell'uomo ideale passava per l'uomo utile; l'azione era l'essenziale, il sapere era il mezzo; ciascuno doveva essere educato secondo la tendenza della propria natura.

---

legno e il metallo nelle VIII classi maschili. Tra gli altri provvedimenti suggeriti da Kerschensteiner, occorre annoverare: l'annessione di un giardino a ogni scuola, per farlo coltivare dagli allievi; la costruzione di acquari e terrari da far gestire ad insegnanti disponibili; la riforma dell'insegnamento del disegno, non più ridotto ad un mero «tirar linee con correttezza». Quest'ultima istanza era giustificata da Calò facendo riferimento all'interesse espresso da Kerschensteiner per l'educazione artistica e i disegni infantili, sui cui aveva influito anche la sua conoscenza del movimento d'Amburgo e i risultati del Congresso per l'educazione artistica tenutosi a Dresda nel 1902. Dalla raccolta e dall'analisi di circa mezzo milione di disegni infantili, Kerschensteiner elaborò una propria teoria (cfr. G. Calò, *Georg Kerschensteiner*, in G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, cit., pp. VI-XI)

<sup>173</sup> G. Calò, *Giorgio Kerschensteiner e la scuola di lavoro*, in Id., *Dall'Umanesimo alla scuola del lavoro. Studi e saggi di storia dell'educazione*, vol. II, cit., p. 192

<sup>174</sup> Calò citava G. Kerschensteiner, *Teorie der Bildung*, Leipzig. Berlin 1928, p. 56

<sup>175</sup> Secondo Giorgio Chiosso, Kerschensteiner mutuò la concezione del lavoro come strumento educativo più da Dewey che da Pestalozzi (cfr. G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., pp. 135-136). Rispetto a tale questione, occorre ricordare la differenza che Antimo Negri ha sottolineato fra il lavoro in Pestalozzi, quale strumento per la preparazione professionale delle classi più povere a trovare da soli i mezzi di sussistenza, e il lavoro in Froebel, Kerschensteiner e anche Dewey, ove esso rappresentava uno strumento educativo in quanto «l'uomo costruendo le cose formava se stesso» (cfr. le argomentazioni illustrate, in maniera più ampia, in A. Negri, *Filosofia del lavoro*, vol. VII, Il Novecento, Marzorati, Milano 1981, pp. 234-359)

La peculiarità della proposta di Kerschensteiner<sup>176</sup> risiedeva, quindi, nell'aver ispirato il suo agire educativo a una concezione di cultura intesa come prospettiva sulla vita dello spirito, evitando di cadere in una sorta di «feticismo del lavoro manuale». Il lavoro non rappresentava nella scuola di Kerschensteiner un insegnamento in più, o un esercizio applicativo di nozioni ricavate da altre materie, ma una «forma essenziale», una «legge del processo di cultura». Questo valeva anche per il lavoro manuale: esso andava inteso come «lavoro pedagogico», poiché era finalizzato all'elevamento dello spirito di ciascuno. «Ciascun individuo non si educa se non in quanto fa suoi quei beni di cultura in cui lo spirito umano si è realizzato ed espresso; e questo assimilare, questo appropriarsi, questo identificarsi col bene di cultura è sempre un'esperienza di valore, un rivivere interiormente il valore realizzato nell'oggetto, sentendone con gioia accresciuta e insieme ordinata la propria capitale energia»<sup>177</sup>. La riflessione sulla pratica del lavoro come mezzo educativo, che Kerschensteiner aveva maturato a partire dalla sua esperienza personale<sup>178</sup>, lo condusse all'elaborazione di una riflessione pedagogica e filosofica originale, che aveva il proprio fulcro nel legame fra lavoro, formazione del carattere ed educazione civica, per raggiungere quell'armonia fra principi, volontà ed azione di cui aveva scritto anche Förster. Come ricordato da Calò, «la preparazione

---

<sup>176</sup> Si veda anche la partecipazione di Kerschensteiner, in qualità di relatore, al II Congresso della *Società per la riforma della scuola* (Monaco, 1912), alla XXII Riunione della *Società per il progresso degli insegnamenti di matematica e di scienze naturali* (Monaco, 1913) e alla riunione dei maestri tedeschi a Kiel (1914)

<sup>177</sup> G. Calò, *Giorgio Kerschensteiner*, in G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, cit., p. XXII. Occorre ricordare che per Kerschensteiner ogni bene di cultura era energia psicologica che aveva una data forma che il suo creatore, fosse esso un individuo, una società o uno Stato nazionale, aveva trasfuso in esso. Grazie al lavoro educativo, questa energia «latente» veniva trasformata in energia «cinetica», dando avvio, così, al processo educativo. Si tratta di considerazioni che Giovanni Calò affermava di aver tratto da G. Kerschensteiner, *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Forderungen für die Schulorganisation*, Union Deutsche Gesellschaft, Berlin 1917, pp. 7 e segg.

<sup>178</sup> Kerschensteiner iniziò ad elaborare, seppure *in nuce*, la sua concezione di scuola di lavoro nel corso del suo insegnamento della Matematica presso il Ginnasio «Melantone» di Norimberga, in cui giunse come assistente nel 1883. L'opera di sistematizzazione di una vera e propria pedagogia del lavoro avvenne successivamente, grazie alla riflessione su testi come *Science and Education* di Thomas Huxley, letto nel 1907, e *How we think* di John Dewey, approfondito nel 1910 in occasione di un suo viaggio negli Stati Uniti. Non va, inoltre, dimenticata la sua esperienza di docente di Scienze naturali nelle scuole secondarie e di consigliere scolastico della città di Monaco (dal 1895), che gli consentì di maturare l'idea di organizzare un piano di insegnamento centrato sugli interessi pratici, prevalenti nei ragazzi dai 6 ai 13 anni. Sulle riflessioni di carattere teoretico riuscì ad innestare l'introduzione del lavoro pratico (insegnamento di lavoro dell'officina) negli ultimi anni della scuola popolare e nelle scuole di complemento postelementari (*Fortbildungsschulen*). Calò sottolineò, a tal proposito, l'errore di Elizabeth Huguenin, che indicò come anno dell'incontro fra Kerschensteiner e il pensiero di Dewey il 1909, anziché il 1910, in coincidenza con il suo viaggio negli Stati Uniti per tenere conferenze in alcune università (cfr. E. Huguenin, *Education et culture d'après Kerschensteiner*, Flammarion, Paris 1933, p. 43; G. Calò, *Giorgio Kerschensteiner e la scuola di lavoro*, in Id., *Dall'Umanesimo alla scuola del lavoro. Studi e saggi di storia dell'educazione*, II vol., cit., p. 186)

professionale non solo non è separabile dalla formazione del carattere, ma ne fa parte integrante ed è sostanzialmente una con essa»<sup>179</sup>.

Il «fare» promosso dalla scuola del lavoro non era il «fare» degli attivisti puri, degli spontaneisti o degli autonomisti puri, ma era un «fare» consapevole che la libertà di esperienza e la libertà di azione avevano di fronte a sé un limite. A partire da tale riconoscimento, era possibile lo sviluppo di un'autonomia responsabile che avesse come piano di riferimento il culto dei valori. «Tutte le qualità che sono condizioni dello sviluppo del carattere, volontà, chiarezza del giudizio, sensibilità, slancio interiore (questa la distinzione fatta dal Kerschensteiner), non si esercitano e non si sviluppano che in una scuola concepita come comunità di lavoro, perché in questa, e in questa soltanto, l'energia che scaturisce dall'interno trova il modo di soddisfarsi negli oggetti che le corrispondono, non solo, ma di estendersi, di disciplinarsi, di organizzarsi, insieme, traverso i problemi che quegli oggetti presentano nel processo di elaborazione e di assimilazione interiore, di disciplinarsi, anche, nei limiti determinati dalla comunità stessa in cui vive»<sup>180</sup>. Kerschensteiner venne presentato da Calò come l'emblema dell'educatore che aveva potuto effettuare una «continua trasfusione del pratico nel teorico e del teorico nel pratico», accogliendo il pragmatismo di Dewey e la filosofia dei valori di Windelband<sup>181</sup> e di Rickert. «I problemi pedagogici egli li ha anzitutto sentiti, l'insufficienza e il falso di certi metodi egli li ha anzitutto sperimentati, la via buona e i principi rigeneratori egli li ha anzitutto intravisti, li ha caldeggiati e seguiti per virtù d'istinto e di buon senso pratico assai prima che per convinzione scientifica o filosofica»<sup>182</sup>.

La ripresa del pensiero di Kerschensteiner nel pieno del dibattito scolastico italiano degli anni Trenta consentì, a Calò, di entrare nel merito della proposta di una riforma della scuola, che rispondesse alla necessità di armonizzare il più possibile i principi dell'umanesimo, con quelli della tecnica e del lavoro. Significativo, in tal senso, fu il fatto che anche in occasione di una sua lezione tenuta per il ciclo di conferenze dedicato al ruolo del lavoro produttivo nella Carta della Scuola e organizzato nel 1939 presso la

---

<sup>179</sup> *Ivi*, p. 200

<sup>180</sup> *Ivi*, p. 201

<sup>181</sup> Di Windelband, Kerschensteiner riprese una delle leggi dell'interesse, secondo cui tutto ciò che in una rappresentazione era collegato con un oggetto di valutazione finiva, con il tempo, per essere assoggettato alla stessa valutazione (cfr. G. Calò, *Giorgio Kerschensteiner e la scuola di lavoro*, in *Id., Dall'Umanesimo alla scuola del lavoro. Studi e saggi di storia dell'educazione*, II vol., *cit.*, p. 197)

<sup>182</sup> *Ivi*, p. 196

Regia Università di Roma, Calò ripropose ancora la sua rilettura di Kerschensteiner come la prospettiva più interessante. La scuola di lavoro (*Arbeitschule*) rappresentava, per Calò, una valida alternativa alla scuola libresca (*Buchschule*), grazie al fatto che superava i pericoli del verbalismo e dell'enciclopedismo mettendo al centro una cultura che scaturiva dalla pratica. La scuola di lavoro si presentava, infatti, come una scuola popolare, finalizzata alla formazione della coscienza nazionale del popolo<sup>183</sup>, «al di là di qualsiasi deriva demagogica». In particolare, il nodo critico attorno al quale Calò legò la sua riflessione alla riforma della scuola italiana era rappresentato dal concetto di cultura, da lui inteso come realtà dinamica<sup>184</sup>, «sistema di attitudini, disciplina di potenze e di energie miranti all'azione: disciplina avente la sua base in un complesso di cognizioni, ma di cognizioni che da una parte chiariscano il soggetto a sé stesso e lo rendano padrone di sé [...] dall'altra costituiscano strumento al *fare*, alimento di quelle abilità onde l'uomo riesce non solo a contemplare e intendere il mondo, ma a costituire un *suo* mondo [...]»<sup>185</sup>. L'inserimento della scienza nel novero delle discipline che costituivano la cultura generale, o formativa, aveva favorito, per Calò, il processo di «integrazione» della cultura con il lavoro. Per Calò, non si poteva parlare di cultura se con essa non si intendeva anche lo sviluppo di attitudini al fare, che avevano per oggetto l'utilizzo e la manipolazione della materia e delle forze della natura. Fare scienza significava sperimentare, «provocare la natura», in altre parole lavorare, cioè esercitare una tecnica. Questa precisazione consentì a Calò di porre le basi per il superamento dell'antitesi fra lavoro direttivo e lavoro esecutivo, fra uomini «che pensano» e uomini «che eseguono», secondo i termini del dibattito che da Platone fino a Spengler<sup>186</sup> aveva impegnato gli studiosi a discettare sui danni del divorzio fra pensiero speculativo e lavoro manuale, fra cultura come sapere teoretico e attitudini tecniche ed esecutive. Il richiamo a questo

---

<sup>183</sup> Cfr. L. Lumbelli, *Kerschensteiner e il rinnovamento pedagogico tedesco*, La Nuova Italia, Firenze 1966, p. 93

<sup>184</sup> Si veda, a tal proposito, quanto scritto da Icea Picco sul pensiero di Georg Kerschensteiner, caratterizzato dal passaggio da una concezione meccanica della conoscenza ad una concezione dinamica (cfr. I. Picco, *La scuola del lavoro*, Viola, Milano 1951, p. 732)

<sup>185</sup> Cfr. G. Calò, *Cultura e professione*, in «Vita Scolastica», n. 4, a. IX, aprile 1938, poi ripubblicato in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, cit., p. 290, qui citato

<sup>186</sup> Cfr. O. Spengler, *L'uomo e la macchina. Contributo ad una filosofia della vita*, cit., pp. 1-50. La grandezza e il destino dell'uomo risiedevano per Spengler nell'essere creatore della tattica della sua vita, cioè della tecnica. «E la forma intima di questa vita creatrice noi chiamiamo civiltà, coltura; la chiamiamo possedere coltura, creare coltura, soffrire della coltura. Le creazioni dell'uomo sono espressioni di questa esistenza in forma *personale*» (O. Spengler, *L'uomo e la macchina. Contributo ad una filosofia della vita*, cit., p. 51)

problema mise Calò nelle condizioni di giustificare la sua concezione di scuola di lavoro come soluzione che attuasse il desiderato connubio fra pensiero e lavoro, affinché quest'ultimo non venisse concepito in maniera riduttiva secondo un «pregiudizio servile»<sup>187</sup>, ma venisse considerato «indispensabile prosecuzione del pensiero e strumento di pensiero», superando, così, la distinzione fra cultura e civiltà. L'allievo che misura, esplora, semina e raccoglie prodotti della terra, lavora su materiali di vario genere, dipinge, plasma, ecc. veniva assunto da Calò come paradigma antropologico dell'uomo formato secondo una cultura armonica. Calò precisava anche che il lavoro, l'addestramento professionale e, ancor più, la scuola professionale non erano di per sé educativi perché preparavano all'esercizio di una data forma di lavoro. «Altro è il lavoro inteso come elemento di cultura e di educazione, altro è il lavoro propriamente professionale: come in genere altro è la *cultura*, nel suo vero preciso significato, altro è il *sapere* indispensabile a una professione»<sup>188</sup>. Si tratta di una distinzione che venne sottolineata anche da Sergej Hessen a proposito della differenza esistente fra il lavoro come *trud*, in quanto strumento di sviluppo della personalità di ciascuno e di socializzazione, e il lavoro come *robot*, cioè fatica<sup>189</sup>. Solo il primo sarebbe divenuto il fulcro attorno al quale costruire la scuola del lavoro, secondo quanto già fatto emergere da John Dewey e da Georg Kerschensteiner, entrambi concordi nel negare «ogni finalità esclusivamente utilitaristica o tecnica imposta la lavoro manuale [...] I lavori manuali (in legno o in metallo, di cucitura o di tessitura, ecc.; anche in Dewey si tratta di lavoro artigianale) vanno utilizzati come strumenti mercé i quali la scuola è destinata a diventare una forma schietta di attiva vita in comune, anziché un luogo appartato dove si apprendono lezioni»<sup>190</sup>. Ne derivava che il lavoro assumeva una valenza educativa<sup>191</sup> nel momento in cui esso fosse esplicitazione di un precedente «lavoro spirituale»<sup>192</sup>, inteso come riflessione sulla pratica effettuata allo scopo di far

---

<sup>187</sup> Cfr. G. Bertagna, *Dal paradigma servile al paradigma signorile*, in A. Bramanti, D. Odifreddi (a cura di), *Istruzione formazione lavoro: una filiera da (ri)costruire*, FrancoAngeli, Milano 2003, pp. 39-58

<sup>188</sup> Cfr. G. Calò, *Cultura e professione*, in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, cit., p. 295

<sup>189</sup> Cfr. S. Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, [1923], tr. it., III ediz., vol. 1, Avio, Roma 1961, p. 131

<sup>190</sup> Cfr. G. M. Bertin, *Educazione alla socialità e processo di formazione*, cit., pp. 145-146

<sup>191</sup> Si vedano i *distinguo* riportati da Giorgio Chiosso in *Novecento pedagogico*, cit., p. 134

<sup>192</sup> G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, cit., p. 34

emergere quei valori culturali essenziali per la formazione della volontà<sup>193</sup>. Valenza educativa che coincideva, in Kerschensteiner, con un processo di elevamento spirituale, di crescita libera della personalità (*Erziehung*) e di formazione armonica (*Bildung*), secondo una linea di pensiero che sarebbe stata diffusa anche in Italia grazie alle riletture operate, secondo diverse modalità, da Antonio Banfi<sup>194</sup>, Raffaele Resta<sup>195</sup> e Giovanni Calò.

Il processo che aveva condotto nel corso dei decenni da una concezione empirica della formazione professionale allo sviluppo di scuole professionali vere e proprie in cui acquisire cultura, seppure concentrata attorno a finalità specifiche e pratiche, nascondeva dietro di sé un «*passage à la limite*» essenziale per Calò. Esso consisteva nella progressiva consapevolezza del fatto che «la via la quale conduce alla cultura generale di grado superiore passa per la professione e soltanto per la professione»<sup>196</sup>, dimostrando di aver accolto la lezione di Eduard Spranger riguardo la circolarità esistente fra «preparazione professionale» e «educazione generale» nella formazione di un cittadino professionalmente al servizio (*Weltbürger*) dell'intera umanità. Contro il rischio dell'unilateralità professionale, Spranger mise al centro della sua riflessione il concetto di *Beruf*, da intendersi sia come professione, sia come vocazione e missione. Calò lo riprese per dimostrare come esso rappresentasse la forza della scuola professionale, poiché offriva una cultura che rispondeva ad un interesse centrale, nel caso specifico con finalità di carattere professionale. Calò avvertì, però, il rischio di scambiare la centralità del *Beruf* con il predominio dell'interesse per una specializzazione professionale nell'età adolescenziale, confondendolo con quel processo di sviluppo che comportava anche l'emergere di interessi pratici, secondo quanto riscontrato da Kerschensteiner nelle sue esperienze di insegnamento<sup>197</sup>. «Se ben presto tanta parte della nostra cultura scolastica – purtroppo – finisce, spesso, col lasciare il

---

<sup>193</sup> «Solo quando l'attività manuale serve al conseguimento di sicuri valori culturali, come strumento sistematico di formazione della volontà e di affinamento del giudizio, e, naturalmente, solo quando essa sia applicata là dove sembra necessario e possibile secondo la natura delle cose, solo allora essa fornirà un elemento educativo rimasto estraneo finora alla nostra scuola» (cfr. S. Hessen, *La scuola serena di G. Lombardo-Radice. La scuola del lavoro di G. Kerschensteiner*, cit., p. 38)

<sup>194</sup> Cfr. A. Banfi, *Le correnti della pedagogia contemporanea tedesca*, in «Levana», nn. 4-5, luglio-ottobre 1925, pp. 41-67, e n. 6, novembre-dicembre 1925, pp. 135-148

<sup>195</sup> Cfr. R. Resta, *Il lavoro e la scuola di lavoro*, cit., p. 205

<sup>196</sup> Cfr. G. Calò, *Cultura e professione*, in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, cit., p. 297

<sup>197</sup> Cfr. G. Calò, *Georg Kerschensteiner*, in G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, cit., pp. IX-XIV

giovane indifferente e, talvolta, addirittura refrattario od ostile, non è perché egli sia precocemente dominato, dall'interno, da una preoccupazione naturale e incoercibile di specializzare la propria cultura, di darle un orientamento personale in vista d'un fine pratico, professionale, ma perché noi non sappiamo o non ci curiamo di trarre da ogni elemento di cultura un significato e un sapore di umanità, di metterlo in intimo, vitale rapporto con un interesse vivo dello spirito del giovane [...]»<sup>198</sup>. Calò riprendeva, a tal proposito, alcune sue considerazioni sulla centralità della cultura generale già espresse ad inizio '900 nel dibattito sul valore formativo della scuola classica e di quello della scuola moderna, in particolare quelle relative al valore soggettivo della cultura<sup>199</sup> in quanto attuazione concreta e piena dello spirito in tutte le sue attività. Ora egli recuperava questa sua presa di posizione per giustificare il valore formativo della scuola di lavoro, che consisteva nel superamento dei limiti della cosiddetta «cultura vocazionale» grazie al riconoscimento del primato della «cultura multilaterale» di ispirazione herbartiana. «Nessuna scuola professionale può sostituire, propriamente, la scuola di cultura. Essa la presuppone così come il ragioniere o l'ingegnere presuppongono l'uomo, come la vocazione, che è particolare, contingente e variabile determinazione dell'umanità, presuppone l'universale natura umana o presuppone, se volete, la prima fondamentale vocazione da sviluppare colla cultura, la *vocazione di uomo* [...]»<sup>200</sup>. Con questa affermazione, Calò volle sgombrare il campo da quella concezione di scuola professionale in antitesi alla scuola di cultura generale, per sostenere un'altra prospettiva, che rispondesse ad una concezione di educazione generale dello spirito promossa attraverso la «cultura delle individuali disposizioni e vocazioni»<sup>201</sup>, ispirata alla «multilateralità degli interessi» (*Vielseitigkeit des Interesses*).

---

<sup>198</sup> Cfr. G. Calò, *Cultura e professione*, in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, cit., p. 301

<sup>199</sup> Per Kerschensteiner, lo scolaro ricavava dalla formazione culturale, o *Bildung*, il valore oggettivo incorporato nei beni di cultura e li «riviveva» (cfr. M. Laeng (a cura di), *Georg Kerschensteiner. L'educazione dell'uomo e del cittadino*, La Scuola, Brescia 1961, p. XXXIII)

<sup>200</sup> Cfr. G. Calò, *Cultura e professione*, in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, cit., p. 305

<sup>201</sup> Per Calò, che partiva da una concezione antropologica di tipo realistico, lo spirito non era tutto in ogni cosa, ma era costituito da una molteplicità di aspetti e dimensioni distinte ed irriducibili; il loro sviluppo armonico necessitava di una cultura multilaterale, anche se elementare, come discusso da Herbart. In questo modo, parlare di cultura vocazionale o di cultura formale rigidamente intesa equivaleva, secondo lui, a cadere in un errore comune, cioè quello dell'«unilateralità dello sviluppo umano». Ne conseguiva che nessuna cultura o scuola professionale poteva raggiungere il suo scopo se non si radicava prima su una base di cultura generale, acquisita nel corso di una formazione precedente



Calò si collocava, in questo modo, lungo quel filone di pensiero, che passando da Goethe a Spranger e a Kerschensteiner, sottolineava la centralità della dialettica fra individuale e universale, fra professione e *Bildung* nella formazione di ogni individuo.

Per questo motivo, il processo di cultura che animava una scuola professionale nella concezione di Calò doveva rispondere ad almeno due requisiti: ogni disciplina studiata doveva stimolare e coltivare il maggior numero possibile di interessi spirituali; inoltre, andavano promossi altrettanti centri o focolai di esercizio di interessi e di attività spirituali<sup>202</sup>, tutti finalizzati all'acquisizione di una cultura armonica, in cui teoria e pratica, sapere e lavoro fossero strettamente intrecciati. In questo Calò si avvicinava a quanto avrebbe scritto Sergej Hessen su Kerschensteiner: «la cultura generale si fonda non sull'aspetto materiale del sapere, ma su quello formale. Ogni disciplina, la cucina come la grammatica latina, può essere insegnata in quanto oggetto di cultura generale o come speciale apprendimento artigiano. La cultura generale è, per sua natura, qualitativa, e tale qualità dell'insegnamento, per cui ogni particolare contenuto assume il valore di un bene formativo, sta nell'arte dell'insegnante di rappresentare la sua specialità nel microcosmo di una totalità. [...] La giusta via non corre dal cosiddetto uomo fornito di cultura generale all'uomo adibito ad una professione specifica, sebbene dall'uomo professionalmente inquadrato all'individuo fornito di cultura generale»<sup>203</sup>.

L'incremento della cultura, cioè dell'umanità, non poteva non giovare per Calò all'esercizio più compiuto e perfetto, cioè umano, di qualsiasi abilità professionale. La scuola professionale si collocava, in questo modo, al cuore del processo di acquisizione di una cultura formativa, e il suo contributo specifico era identificabile con la promozione del processo di inserimento di ciascun individuo nel sistema produttivo del paese. «Compito, tra gli altri, della scuola professionale è appunto quello di prendere in particolare considerazione, orientare, dirigere e affinare la coscienza economica dell'individuo. Ma non si tratta solo di questo: si tratta, in genere, di porre in valore le sue particolari attitudini, di far emergere più nettamente la sua individualità, impegnandola in un'attività produttiva che assume il carattere d'un vero *servizio sociale* e che perciò costituisce il complemento necessario della sua educazione, perché la

---

<sup>202</sup> Si veda, a tal proposito, quanto specificato da John Dewey riguardo al ruolo svolto dalle occupazioni attive, compreso il lavoro, nel rappresentare «centri di approfondimento della conoscenza scientifica di materiali e processi naturali» (cfr. J. Dewey, *Scuola e società*, cit., p. 13)

<sup>203</sup> S. Hessen, *La scuola serena di G. Lombardo-Radice. La scuola del lavoro di G. Kerschensteiner*, cit., pp. 35-36

trasforma in personalità consapevole della sua vera missione: quella di produrre, cioè di farsi organo attivo della vita collettiva, del soddisfacimento dei suoi molteplici bisogni, del suo progresso»<sup>204</sup>. Nessuna cultura umana era completa se non era anche cultura professionale.

Un'ulteriore precisazione di Calò chiariva che una scuola professionale non era scuola, cioè non educava, se non contribuiva allo sviluppo di una particolare coscienza etica della propria professione, anzi, se non promuoveva una vera e propria morale professionale, che evitasse un processo di «degenerazione» dell'agire professionale in una forma di «utilitarismo egoistico». In questo senso, Calò auspicava che l'esercizio professionale assumesse il carattere di un servizio civile<sup>205</sup>, secondo il quale l'operaio non solo pensava al soddisfacimento del proprio interesse economico, ma agiva consapevole e responsabile del fatto di svolgere anche un servizio a favore della comunità e della patria<sup>206</sup>. Calò trovava una giustificazione di carattere teoretico a quest'ultimo compito, facendo riferimento al concetto di sviluppo della tecnica come esperienza religiosa per via della solidarietà che stringeva tutti gli uomini nello svolgimento delle loro attività lavorative, presentato da Dessauer nella sua *Filosofia della tecnica*<sup>207</sup>. «In ogni forma di lavoro l'uomo può e deve arrivare a vedere un

---

<sup>204</sup> Cfr. G. Calò, *Cultura e professione*, in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante, cit.*, p. 311

<sup>205</sup> Calò dimostrava, in queste sue considerazioni, di voler riprendere il pensiero di Georg Kerschensteiner, secondo il quale la scuola di lavoro non doveva solamente rispondere a esigenze legate alla formazione professionale degli allievi, ma anche alla loro formazione come buoni cittadini, che sapessero inserirsi in maniera attiva e con alto senso civico nella vita adulta, favorendo in questo modo l'integrazione dei ceti popolari nella vita dello Stato (cfr. G. Chiosso, *Novecento pedagogico, cit.*, p. 133). Kerschensteiner attribuiva all'educazione la priorità della formazione del cittadino a servizio dello Stato, da cui conseguiva la formazione della sua personalità, al contrario di quanto sostenuto da Gaudig, che considerava il fine principale dell'educazione la promozione della personalità di ciascuno

<sup>206</sup> «Anzitutto è chiaro che nessuno può essere cittadino utile d'uno Stato [...] se non compia una funzione in questo organismo, se, quindi, non fornisca un qualche lavoro [...]; anche il lavoro di uno spazzino può acquistare un valore morale, se è compiuto colla coscienza della necessità di tale lavoro per la collettività» (cfr. G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro, cit.*, p. 19)

<sup>207</sup> Per Dessauer la tecnica era una scienza dei valori, era legata all'esistenza degli uomini, ai loro fini, bisogni ed azioni, pur condividendo con le scienze della natura la possibilità di un'esperienza oggettiva. Con le macchine «si possono valutare e si possono con esse creare valori, cioè dischiudere nuovi regni, trasferire nella sfera del possibile nuovi problemi» (cfr. F. Dessauer, *Filosofia della tecnica, cit.*, p. 159). L'essenza della tecnica risiedeva nella realizzazione dell'idea, cioè nel suo compimento. Dessauer si dichiarava contrario ad una concezione secondo cui la tecnica sarebbe eticamente indifferente ed estranea a Dio; inoltre, riteneva che la disposizione di un oggetto tecnico a produrre una sensazione estetica derivava dalla spiritualizzazione della forma nella visione dello scopo. La spiritualizzazione dell'opera tecnica nasceva, per Dessauer, dalla consapevolezza che esisteva anche un aspetto interiore della tecnica, non riducibile a quello esteriore (suo impiego per ogni genere di scopi). «La familiarità coll'essenza della tecnica e l'osservazione dello sviluppo delle sue forze autonome nell'umanità debbono condurre alla conclusione che la tecnica possiede un suo valore etico, che essa ha un valore religioso immanente, che,

compito morale, un contributo alla sempre maggiore perfezione, non solo materiale, ma morale della vita e della società umana; più ancora, egli può addirittura trasfigurarne la dignità in un senso religioso, vedendovi come una missione affidatagli da Dio per l'attuazione dell'ordine da lui voluto e per la fraterna unione di tutti gli uomini in lui»<sup>208</sup>.

Nel clima storico e politico che aveva portato all'adozione della Carta della Scuola (1939), la scuola professionale rappresentava per Calò il centro di promozione di una coscienza economica, che nel contempo era coscienza etico-religiosa e coscienza politica, facendo leva su una cultura generale (umanistica) che ogni allievo doveva già possedere. La sua proposta di una scuola di lavoro su modello di quella di Kerschensteiner non trovò un riscontro positivo nelle modalità con cui Luigi Volpicelli, «anima pedagogica» di Bottai, affrontava l'introduzione del lavoro nelle scuole di ogni ordine e grado come problema di cultura e problema spirituale, finalizzati alla promozione della coscienza dell'uomo moderno e del lavoro moderno. La lettura di Volpicelli, che si avvantaggiava di temi politici, sociali e pedagogici, era incentrata sulla qualificazione «produttiva» attribuita al lavoro dalla V Dichiarazione della Carta della Scuola<sup>209</sup>, e si concentrava sulla sua presenza nelle scuole di cultura, più che in quelle professionali. La natura e l'efficacia educativa del lavoro nella scuola era tale da non poterlo ridurre, per Volpicelli, ad un'ulteriore materia di insegnamento o a un metodo («attivo») per favorire l'insegnamento di determinate discipline; semmai, esso portava con sé un nuovo spirito e un nuovo concetto di scuola. Allo scopo di evitare i rischi dello scolasticismo e del «pressapochismo» insito in una certa «interpretazione vocabolaristica» dei principi contenuti nella Carta della Scuola, Volpicelli sottolineava il legame fra il lavoro produttivo a scuola e il momento storico in cui avveniva tale

---

usando il linguaggio religioso, essa non è estranea a Dio, bensì tale da condurre al trono di Dio». L'essenza della tecnica, per Dessauer, non coincideva con la forza etica secondo la concezione sostenuta da Paul Natorp: la tecnica, infatti, non era solamente un «mezzo per l'etica» (cfr. F. Dessauer, *Filosofia della tecnica*, cit., p. 166 )

<sup>208</sup> Cfr. G. Calò, *Cultura e professione*, in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, cit., p. 314

<sup>209</sup> «Il lavoro, che sotto tutte le sue forme intellettuali, tecniche e manuali, è tutelato dallo Stato come un dovere sociale, si associa allo studio e all'addestramento sportivo nella formazione del carattere e dell'intelligenza. Dalla Scuola elementare alle altre di ogni ordine e grado, il lavoro ha la sua parte nei programmi. Speciali turni di lavoro, regolati e diretti dalle Autorità scolastiche, nelle botteghe, nelle officine, nei campi, sul mare, educano la coscienza sociale e produttiva propria dell'ordine corporativo» (V Dichiarazione, in *Carta della Scuola: principi, fini e metodi della Scuola fascista*, riportata in appendice a: Ministero dell'Educazione Nazionale, *Dalla riforma Gentile alla Carta della Scuola*, cit., p. 899)

connubio, cioè la rivoluzione sociale del fascismo, chiarendo, in questo modo, la linea di continuità fra la Carta del Lavoro<sup>210</sup> e la Carta della Scuola. Il lavoro produttivo non era né un mezzo di espressione creativa, né un lavoro artigianale, ma un lavoro che esaltava l'essenza e le norme costanti del lavoro: oggettività, rigorosa disciplina e volontà di raggiungere una maggiore perfezione tecnica. Il lavoro nella scuola non era nemmeno uno «spasso», né, tantomeno, una formula riducibile al cosiddetto «lavoro educativo»: il suo intento, infatti, andava al di là della «riesumazione» di tutte le teorie precedenti sul lavoro manuale, compresa la «grammatica del lavoro» esaltata da Aristide Gabelli<sup>211</sup> nell'Ottocento. Esso corrispondeva a quanto dichiarato nella Carta del Lavoro, a proposito di un lavoro come «valore sociale» e «dovere sociale», frutto della «solidarietà fra i vari fattori della produzione, mediante la conciliazione degli opposti interessi dei datori di lavoro e dei lavoratori», all'interno di un sistema corporativo finalizzato all'«unità morale, politica ed economica» della nazione<sup>212</sup>.

Fra lavoro produttivo, uomo moderno e vita sociale esisteva una stretta equivalenza, che condusse Volpicelli a rivedere il concetto stesso di scuola ottocentesca, investita di una missione morale e sociale, a favore di una concezione di scuola come «fatto sociale». Quest'ultima rappresentava la base dalla quale Volpicelli formulò la propria critica al binomio scuola e vita, poiché quest'ultimo rappresentava in una formula «generica» l'ideale educativo e il compito principale della scuola del recente passato, degenerata in forme di scolasticismo. In questo senso, la proposta di una scuola di lavoro riletta da Calò alla luce del pensiero di Kerschensteiner risultava anacronistica, poiché non corrispondeva né alla concezione di scuola elaborata dal fascismo, né tantomeno alle necessità del sistema economico italiano, ormai caratterizzato dal primato delle attività industriali su quelle di carattere artigianale. La società italiana era avviata a divenire società di massa, non società di individui. In questo senso, il lavoro produttivo rappresentava un «guadagno spirituale» per la scuola, che doveva così «accettare il problema etico della rivoluzione sociale contemporanea», insito nella formazione di una

---

<sup>210</sup> Nell'interpretazione data da Volpicelli, la Carta della Scuola concepiva e raffigurava il lavoro produttivo nella complessità di un problema unitario di cultura, in cui rientrava quello politico-sociale quale suo momento qualificante

<sup>211</sup> Cfr. A. Gabelli, *Del lavoro manuale nelle scuole di Germania*, Bencini, Roma 1886; Id., *Rapporto sul lavoro manuale nelle scuole estere*, Roma 1888

<sup>212</sup> Cfr. F. Turati, G. Bottai, *La carta del lavoro: illustrata e commentata*, Edizioni del diritto del lavoro, Roma 1929

coscienza moderna<sup>213</sup>. Anche la questione del dualismo centro-periferia nel campo dell'istruzione doveva ora fare i conti con la società di massa e la conseguente necessità di rispondere all'«uguaglianza del bisogno», organizzandosi sul piano orizzontale delle abilità lavorative in un contesto dominato dal corporativismo<sup>214</sup>. Volpicelli rifiutava un concetto di umanesimo coincidente con la cosiddetta «cultura contemplante»<sup>215</sup>, al centro della scuola borghese ottocentesca, che fondava l'elevazione del mondo del lavoro su un piano in cui il lavoro non c'era più e che cercava di risolvere il problema della «zavorra» svalutando l'attività manuale e la dignità stessa del lavoratore. La polemica attorno alla «tradizione aristocratica della cultura» era presente anche nella riflessione pedagogica cattolica, come dimostrato da quanto asserito nel 1937 da Vittorino Chizzolini: «pesa su di noi [...] un umanesimo letterario che ignora le masse e quindi soffre una carenza di umanità ed è destinato a mummificarsi nelle biblioteche e nelle accademie. Il nuovo umanesimo, che non è né classico, né romantico, ma semplicemente cristiano e italiano, ha da consistere nella coscienza dei doveri del proprio tempo e del proprio mondo intimamente congiunta con la fede in una vocazione soprannaturale dell'uomo»<sup>216</sup>.

Volpicelli proponeva una risoluzione dell'antitesi fra mondo del lavoro e mondo della cultura sia dal punto di vista etico, sia da quello pratico, poiché dietro di essa si celava anche un'antitesi fra individuale e collettivo<sup>217</sup>. Il processo di «rispiritualizzazione»

---

<sup>213</sup> Cfr. L. Volpicelli, *Il lavoro nella Carta della Scuola*, in AA.VV., *Il lavoro produttivo nella Carta della Scuola*, G. D'Anna, Messina 1940, pp. 204-206; Id., *La Carta della Scuola. Verso un nuovo umanesimo: b) il lavoro*, in «Civiltà Fascista», n. 7, a. VI, luglio 1939, pp. 610-626; Id., *Scuola e lavoro*, Signorelli, Roma 1941

<sup>214</sup> Lo stato corporativo aveva sostituito ai diritti ascritti (come quelli di origine familiare o di censo) la centralità delle competenze professionali (cfr. A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, cit., p. 199)

<sup>215</sup> Le osservazioni di Volpicelli erano in linea con quanto affermato da Bottai in occasione della presentazione della Carta della Scuola al Gran Consiglio del Fascismo nel febbraio 1939: «la tecnica ha trasformato e ha reso sommamente difficile anche il lavoro manuale». Per Scotto di Luzio, la linea di ragionamento soggiacente alla proposta di Bottai, oltre a polemizzare con la formazione letteraria e umanistica contrassegno del carattere elitario della scuola liberale, metteva in evidenza che «il contenuto innovativo del lavoro manuale contesta la sua segregazione dalla sfera intellettuale sulla quale tradizionalmente si basa la separazione dei circuiti formativi delle *élite*. Al tempo stesso, Bottai legittima la disuguaglianza come trascrizione sociale della gerarchia delle abilità tecniche certificate dai titoli di studio [...]» (cfr. A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, cit., p. 196)

<sup>216</sup> [V. Chizzolini], *Scuola corporativa*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», suppl. al n. 9, novembre 1936, p. 133

<sup>217</sup> «E' compito della nuova scuola sanare questo dissidio risolvendo la problematicità in lavoro o la concezione del sapere in quella del saper fare. In tal senso, il problema assume profondi aspetti morali, e la tecnica avvia decisamente il mondo moderno verso una nuova etica. E nasce tutto un problema di nuovi rapporti tra individuo e collettività» (cfr. L. Volpicelli, *Il lavoro nella Carta della Scuola*, in AA.VV., *Il lavoro produttivo nella Carta della Scuola*, cit., p. 213)

della tecnica necessitava, per Volpicelli, di fare i conti con il fatto che la tecnica trasferiva il problema dall'individuo libero e spirituale alla totalità libera e spirituale: la scuola doveva saper dare una risposta a quel travaglio del mondo moderno, facendo i conti con il lavoro. Di conseguenza, introdurre il lavoro produttivo nella scuola non serviva ad altro che a portare in essa tutti quei problemi sociali, spirituali, empirici, etici, pratici e tecnici che si concentravano attorno al lavoro nel mondo moderno<sup>218</sup>. Il «guadagno spirituale» del lavoro produttivo nella scuola consisteva, quindi, nel promuovere un'educazione politico-sociale dei giovani<sup>219</sup>, un'intuizione unitaria della vita, un principio e un «pegno di cultura nuova».

Da qui la critica di Volpicelli all'interpretazione, a suo dire riduttiva, del lavoro produttivo come lavoro artigiano sostenuta da Kerschensteiner e ripresa in Italia da Calò, perché avrebbe comportato il permanere in un ordine spirituale e sociale che non corrispondeva a quello della società moderna, caratterizzata dal dominio della tecnica e dal tentativo di trovare un punto di conciliazione fra tecnica e umanesimo. «Se ci limitiamo al lavoro artigiano, facciamo l'arcadia e la reazione del lavoro, e, soprattutto, non metteremo mai i giovani in condizione di vivere quell'esperienza di lavoro, di lavoro tecnico industriale, necessaria per trovare le vie atte ad elevarsi ad una cultura unitaria»<sup>220</sup>. Il lavoro artigiano era proprio di una società individualistica, quello industriale, caratterizzato dall'«anonimia», era proprio di una società collettivistica. In questa seconda tipologia di lavoro, la vita sociale si affermava in senso unitario e rendeva necessaria la riconquista della spiritualità del lavoro facendo riferimento ad un principio etico-sociale. «Se il lavoro dovesse rimanere come nel Kerschensteiner, mezzo generico di formazione civica, non solo noi non avremo fatto nulla per rinnovare e rinvigorire l'educazione politica della Scuola; ma oggi che il mondo, tutto il mondo, vive in una tragica lotta intorno al lavoro, oggi che il problema del lavoro, con tutti i suoi connessi, è il problema che sconvolge la società degli Stati e il mondo della cultura, noi scolasticamente ci presenteremo ai nostri ragazzi parlando loro di lavoro che

---

<sup>218</sup> *Ivi*, p. 215

<sup>219</sup> «[...] Con il lavoro manuale e produttivo che si presenta a prima vista, proprio perché manuale e produttivo, come fatto manuale, è un grande fatto spirituale che entra nella Scuola: il principio di educazione sociale e politica»; si tratta di un principio che è storicamente rinvenibile nella tradizione politica della scuola italiana, soprattutto quella che ha recepito i principi del Risorgimento federalista» (Cfr. L. Volpicelli, *Il lavoro nella Carta della Scuola*, in AA.VV., *Il lavoro produttivo nella Carta della Scuola*, cit., p. 217)

<sup>220</sup> *Ivi*, p. 221

addestra l'intelligenza, che dà il senso della misura, che abitua all'ordine, seleziona il temperamento, [...] ma c'è di più [...] c'è il mondo dei poveri a contatto con l'esperienza dei ricchi [...] Se il lavoro dovesse essere solo elemento di una esperienza del mondo dei poveri a vantaggio dei ricchi, quale valore potrebbe avere per i poveri? Solo un valore professionale di abilità. E sarebbe scuola, questa?»<sup>221</sup>.

La posizione di Volpicelli dimostrava, in questo modo, di mettere al centro una concezione di scuola come mezzo per formare e rinnovare i quadri del Partito nazionale fascista, e strumento per dare nuova linfa alla «rivoluzione fascista»<sup>222</sup>, secondo quanto sostenuto da Giuseppe Bottai.

## 8.8 Umanesimo e scuola del lavoro

*Dall'Umanesimo alla scuola del lavoro* non era solamente il titolo di una raccolta di saggi di storia dell'educazione<sup>223</sup> pubblicata da Calò nel 1940 per la «Biblioteca Italiana» della Sansoni<sup>224</sup>, ma rappresentava il percorso teoretico che il pedagogista pugliese aveva compiuto nel corso dei suoi studi e che sul finire degli anni '30 lo portò vicino a correnti pedagogiche di stampo cattolico. Se l'umanesimo e la scuola del lavoro rappresentavano temi che, seppure in maniera disgiunta, Calò aveva già toccato in anni

---

<sup>221</sup> *Ivi*, p. 228

<sup>222</sup> Si rimanda, a tal proposito, a quanto scritto da Adolfo Scotto di Luzio riguardo l'accentuazione delle funzioni politiche dell'istruzione tecnico-professionale sul finire degli anni '30 e il conseguente sviluppo del linguaggio delle competenze come linguaggio ufficiale della politica scolastica italiana. «Questo linguaggio riflette un mito sociale: l'idea che la gerarchia dei titoli di studio corrisponda alla complessità dei contenuti cognitivi e delle abilità richiesti dal sistema in trasformazione dei mestieri e delle professioni» (cfr. A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, cit., pp. 192-193)

<sup>223</sup> Il primo volume comprendeva i saggi: *Rinascimento storico e umanesimo eterno*; *La genesi del primo trattato pedagogico dell'Umanesimo*; *Campanella e gli Scolopi. A proposito dell'Apologia delle Scuole Pie*; *Giovanni Amos Comenio*; *Francke e il pietismo nella storia della pedagogia*; *Un umanista educatore. Paolino Chelucci delle Scuole Pie*; *Rousseau*; *L'illuminismo pedagogico italiano*; *De Felice*, *Pilati*, *Carli*, *Gorani*, *Gioia*, *Gozzi*, *Torri*, *Genovese*, *Filangieri*, *Delfico*, *De Cosmi*, *Romagnosi*. Il secondo volume era costituito dai saggi: *Pedagogia rivoluzionaria e programmi autarchici alla fine del '700*; *Vincenzo Cuoco*; *Leopardi e l'educazione*; *Francesco De Sanctis educatore*; *Il Liceo primigenio di Firenze dopo l'annessione e una lettera inedita di R. Lambruschini*; *Educatori italiani in terra straniera. Gioberti e l'Istituto Gaggia a Bruxelles*; *De Sanctis*, *Pascoli* e *«Il Fanciullino»*; *Carducci e gli Scolopi*; *Il pensiero e l'opera filosofico-pedagogica di G. Vidari*; *Giorgio Kerschensteiner e la Scuola di lavoro*

<sup>224</sup> Si trattava della medesima collana nella quale venne pubblicata nel 1939 *La scuola dell'uomo* di Guido Calogero. La scelta di Calò di fare uscire la sua raccolta per Sansoni era dettata da diversi motivi: la sua vicinanza al Centro Nazionale di Studi sul Rinascimento e l'amicizia con il giovane Eugenio Garin, allievo di Ludovico Limentani e di Giorgio Pasquali a Firenze, e già coinvolto nella nuova Sansoni di Gentile. Non va, inoltre, dimenticato che in quell'anno Calò figurava tra i membri dell'Accademia d'Italia, in cui erano confluiti tutti quegli studiosi che come lui erano appartenuti all'Accademia dei Lincei.

precedenti in occasione del dibattito sulla scuola media di inizio '900 e la crisi della scuola italiana nel dopoguerra, va riconosciuto che essi erano divenuti una costante nei suoi interventi negli anni del ministero Bottai. In tali occasioni, Calò dimostrò di percorrere crinali paralleli a quelli del gruppo di studiosi raccolto attorno al «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», allontanandosi da posizioni più «laiche» assunte nei decenni precedenti. Va ricordato, a tal proposito, che le sue tesi principali sul tema avevano trovato una prima esposizione all'interno della conferenza su *Rinascimento storico e Umanesimo eterno*, tenuta a Firenze presso il salone Pucci il 29 gennaio 1939 su invito delle Associazioni Universitarie Cattoliche ad inaugurazione del nuovo anno di attività culturale e in presenza dell'arcivescovo Elia Dalla Costa. Esse vennero riproposte, in parte, anche per i lettori del «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna» del maggio 1939<sup>225</sup>.

La rilettura che Calò compì di alcuni autori della pedagogia italiana (ma non solo) dal Quattrocento al primo Novecento aveva come modello la cosiddetta «storia ideale eterna» di Giambattista Vico, alla ricerca di quel «qualcosa di vivo e vero per lo spirito umano», che si celava dietro ogni evento storico. Calò ripropose alcuni suoi lavori, già pubblicati o presentati in convegni, come se fossero le tappe di un unico percorso che collegava varie epoche storiche, all'insegna di quell'umanesimo eterno che non coincideva con il Rinascimento storico<sup>226</sup>, perché rappresentava un'istanza comune a vari momenti della storia dell'uomo. Tra le figure prese in considerazione, vi erano Comenio, a cui Calò aveva dedicato una voce nell'*Enciclopedia italiana*<sup>227</sup>, Vincenzo

---

<sup>225</sup> Cfr. G. Calò, *Verso il nuovo umanesimo*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», suppl. al fasc. n. 7, maggio 1939, pp. 206-209

<sup>226</sup> In particolare, Giovanni Calò fece riferimento agli studi di Vittorio Cian sul cosiddetto umanesimo medievale (ovvero presenza di istanze umanistiche già in epoca medievale, come esemplificato dalla scuola di Chartres) e sull'umanesimo quattrocentesco come prodotto di un Rinascimento in via di sviluppo, secondo la tesi di Giulio Bertoni (cfr. V. Cian, *Umanesimo e rinascimento*, in «La Rinascita», n. 3, a. I, 1938, pp. 9-35; G. Bertoni, *Vecchio e nuovo Umanesimo*, *ivi*, pp. 36-49). Calò rimandava anche a: I. Siciliano, *Medio-evo e Rinascimento*, Albright e Segati, Milano-Roma 1936

<sup>227</sup> Per l'*Enciclopedia Italiana Treccani*, Calò curò in qualità di collaboratore inserito nella lista del 1926 le seguenti voci: *Cavalleria. L'educazione cavalleresca* (vol. IX, pp. 541-542), *Coeducazione* (vol. X, pp. 694-695), *Gabelli Aristide* (vol. XVI, p. 235), *Girard Jean Baptiste Gregoire* (vol. XVII, p. 280), *Insegnanti* (Appendice I, 1938), *Istruzione* (vol. XIX, pp. 688-690), *Komensky Jean Amos* (vol. XX, pp. 248-250), *Maintenon Mad.e de* (vol. XXI, pp. 956-957), *Mann Orazio* (vol. XXII, p. 134), *Mayer Enrico* (vol. XXII, p. 637), *Neumann Ernesto* (vol. XXIII, p. 157), *Molino Colombini Giulia* (vol. XXIII, p. 579), *Mutuo Insegnamento* (vol. XXIV, pp. 173-174), *Niemeyer A. H.* (vol. XXIV, p. 304), *Naville Ernesto* (vol. XXIV, p. 460), *Naville F.* (vol. XXIV, p. 460), *Necker de Saussure Albertina* (vol. XXIV, p. 487), *Pape Carpentier M.* (vol. XXVI, p. 251), *Parravicini A.* (vol. XXVI, p. 403), *Pick Adolfo* (vol. XXVII, p. 159), *Pietismo. Educazione* (vol. XXVII, pp. 215-217), *Pizzigoni Giuseppina* (vol. XXVII, p. 467), *Ratke W.* (vol. XXVIII, p. 860), *Rayneri A.* (vol. XXVIII, pp. 881-882), *Reddie Cecil* (vol. XXVIII, p. 969),



Cuoco, secondo un ritratto già apparso nel volume *Pedagogia* dell'*Enciclopedia delle Enciclopedie* curato da Emilia Formigini Santamaria, il pietista Francke trattato nella voce *Pietismo* dell'*Enciclopedia Italiana*, Jean Jacques Rousseau, approfondito fin dai tempi della collana «Biblioteca Pedagogica» della Sansoni e successivamente riproposto per l'*Enciclopedia delle Enciclopedie*.

L'operazione culturale promossa da Calò con l'opera *Dall'Umanesimo alla scuola del lavoro* si avvantaggiò della sua collaborazione alla neonata rivista «La Rinascita», organo del Centro Nazionale di Studi sul Rinascimento<sup>228</sup>, istituito a Firenze nel 1938 e guidato dal cattolico Giovanni Papini<sup>229</sup>. Nel 1939 Calò pubblicò su «Rinascita» una *Nota vergeriana. Il «De ingenuis moribus» e il supposto precettorato del Vergerio alla corte di Francesco Novello*, ripresa l'anno successivo come uno dei contributi chiave del primo volume della sua monografia dedicata all'umanesimo. In particolare, la vicinanza al Centro Nazionale diretto da Papini<sup>230</sup> e l'approfondimento dei temi da esso trattati consentirono a Calò di riprendere, come sfondo teorico della sua opera, una serie di riflessioni relative alla stretta continuità fra latinità e Medioevo e fra Medioevo e Rinascimento. In quel periodo, «Rinascita» era interessata a elaborare, in primo luogo, un'interpretazione del Rinascimento che superasse la «monomania filosofica» del neoidealismo, e le sue conseguenti riduzioni del trascendente all'immanente. In secondo luogo, scopo della rivista era quello di dimostrare che le letture proposte da vari

---

*Rein W.* (vol. XXIX, p. 9), *Rochow F. E.* (vol. XXIX, p. 533), *Rossi B.* (vol. XXX, p. 131), *Sailer M.* (vol. XXX, pp. 452-453), *Sallwürk E. von* (vol. XXX, p. 540), *Salzmann C. G.* (vol. XXX, p. 590), *Schiller Federico* (vol. XXXI, pp. 89-90), *Scuola* (vol. XXXI, pp. 249-257), *Taverna G.* (vol. XXXIII, p. 341), *Vidari Giovanni* (vol. XXXV, pp. 314-315), *Vives L.* (vol. XXXV, pp. 528-529), *Volontà* (vol. XXXV, pp. 558-560), *Trotzendorf Valentino* (Appendice I, p. 1071)

<sup>228</sup> Il Centro Nazionale di Studi sul Rinascimento venne istituito a Firenze, con sede in Palazzo Strozzi, ai sensi del R.D. 29 luglio 1937, convertito in legge in quello stesso anno. Dall'8 agosto 1942 assunse la denominazione di Istituto Nazionale di Studi sul Rinascimento. Il primo presidente fu Giovanni Papini, che diresse anche la rivista pubblicata dal Centro, intitolata «La Rinascita», pubblicata dal 1938 al 1944, inizialmente come trimestrale, poi come bimestrale. Sulle sue pagine vennero ospitati contributi frutto di ricerche di archivio, ricerche filologiche, bibliografie tematiche, rassegne relative a studi internazionali, testi inediti o poco conosciuti, anche lontani dall'orientamento culturale di Papini. Nel secondo dopoguerra, l'Istituto nazionale riprese le sue attività nel 1950 con la guida di Mario Selmi, successivamente sostituito da Eugenio Garin (già redattore, e condirettore con Selmi). La «Rinascita» riprese le pubblicazioni con il titolo di «Rinascimento» (cfr. G. C. Garfagnini (a cura di), *Indici e sommari*, supplemento a «Rinascimento», vol. XXIV, 1984, pp. V-VI)

<sup>229</sup> «[...] «il Centro di studi per il Rinascimento», nato quasi per caso, da un picciol seme, crebbe e ramificò presto fino a divenire, per merito del nostro Papini che lo presiedeva, una gran pianta. *Sicut granum senapis*. Il 16 maggio [1937] c'era stato a Firenze un convegno sul Rinascimento, presieduto da lui, che fece il discorso inaugurale. Di discorso in discorso, di discussione in discussione, fu deciso di dar vita a questo nuovo Centro» (cfr. R. Ridolfi, *Vita di Giovanni Papini*, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma 1987, pp. 167-168)

<sup>230</sup> In seguito alla riunione di Consiglio del 15 giugno 1940, Calò venne nominato socio ordinario

studiosi, come De Sanctis e Burchkardt, erano ormai «sorpasate e sorpassabili», e che non fosse «scandalosa» l'idea di un Rinascimento non radicalmente avverso al Cristianesimo. «Anche la vita religiosa del Rinascimento va studiata meglio, più davvicino, con miglior conoscenza dei testi, non tutti noti, senza isvide prevenzioni e sommarie condanne, con maggior rispetto della verità storica e scientifica»<sup>231</sup>.

Ponendosi lungo tale prospettiva, Calò predispose una struttura argomentativa che superasse quelle interpretazioni storiche centrate sull'antitesi fra la religiosità del Medioevo e il paganesimo del Rinascimento, la trascendenza e l'immanenza, la filosofia dell'essere (o dell'oggetto) e la filosofia della mente (o del soggetto), la concezione realistico-spiritualistica e la concezione idealistica. Nel contempo, egli fece i conti con un'interpretazione a suo dire «fuorviante», quella gentiliana<sup>232</sup>, che considerava la religiosità dell'Umanesimo, quale erede del «primitivo idealismo cristiano che era stato tradito dal naturalismo medievale, con l'eccezione di Dante»<sup>233</sup>. «Questa tendenziosa interpretazione idealistica del Rinascimento coincide in sostanza, almeno tendenzialmente, colla tesi dell'areligiosità o addirittura del paganesimo del Rinascimento; la quale a sua volta non è che l'estrema accentuazione della vecchia tesi, non certo priva di vero, del Burckhardt, che vedeva nel Rinascimento la scoperta o riscoperta dell'uomo, cioè, insomma, quel che diciamo, in senso non filologico, umanismo»<sup>234</sup>. La tesi di Calò si collocava in una posizione intermedia rispetto a quella di Burckhardt e a quella di Burdach, e vicina a quella di Giovanni Papini, benché dissentisse da quest'ultimo riguardo al tipo di accento posto sulla concezione di Rinascimento come conciliazione<sup>235</sup> di elementi classici e cristiani. Per Papini, «la grande scoperta del Rinascimento italiano fu, dunque, questa: restituire all'uomo i suoi diritti e la sua piena eredità, a tutto l'uomo, e non solo all'io sillogizzante e contemplante. Ma fu, ben guardando, una riscoperta cristiana, più che un ritorno al paganesimo»<sup>236</sup>. Il segreto della grandezza del Rinascimento era racchiuso nell'aver riunito Dio e l'uomo, nell'aver cioè restaurato l'uomo senza negare Dio. Il significato di

---

<sup>231</sup> La Rinasita, *Accusa senza scusa*, in «La Rinasita», n. 18, a. IV, marzo 1941, p. 166

<sup>232</sup> Cfr. G. Gentile, *Studi sul Rinascimento*, Vallecchi, Firenze 1923

<sup>233</sup> Cfr. E. Garin, *Giovanni Gentile interprete del Rinascimento*, in «La Rinasita», n. 35, a. VII, 1944, pp. 63-70

<sup>234</sup> Cfr. G. Calò, *Umanesimo eterno e Rinascimento storico*, in Id., *Dall'Umanesimo alla scuola del lavoro. Studi e saggi di storia dell'educazione*, vol. I, cit., p. 9. Si tratta di una versione più ampia di quella pubblicata su «Convivium» del 1939, in quanto corredata anche da note

<sup>235</sup> *Ivi*, p. 11, nota n. 1

<sup>236</sup> G. Papini, *Pensieri sul Rinascimento*, in «Rinasita», nn. 1-2, a. I, gennaio-aprile 1938, p. 6

Rinascimento come «armonia, riunione, conciliazione, unità», «Dioniso posto al servizio di Cristo, la Roma cesarea preparazione alla Roma petriana, l'Eden raggiunto passando attraverso il Parnaso»<sup>237</sup> era frutto di una conciliazione che, secondo Calò, era stata presentata da Papini come «qualcosa di troppo compiuto e di programmatico», senza che si chiedesse perché si era giunti a quel traguardo. Nonostante questo, egli concordava con Papini nel definire riduttive, «semplicistiche, esagerate e deformanti» le tesi opposte di Burdach e di Burckhardt, che solo in parte corrispondevano alla complessità della realtà umana e storica. Di Burdach, in particolare, Calò apprezzava la sottolineatura della presenza di idee, aspirazioni ed esperienze specificamente religiose nella maturazione di una coscienza propria dell'umanesimo e del Rinascimento. I limiti di tale interpretazione risiedevano, secondo Calò, nella confusione fatta fra alcune derivazioni erudite e marginali e le forze operanti nelle coscienze e nei gruppi sociali, e nella proposta di una spiegazione dell'umanesimo riferita in maniera quasi esclusiva a motivi di carattere religioso. Quest'ultima modalità di lavoro non avrebbe consentito a Burdach di chiarire quei processi di laicizzazione e di mondanizzazione da lui stesso attestati, precludendogli la via per un'interpretazione del Rinascimento nella sua integralità. All'estremo opposto andava collocato Burckhardt, che considerava il Rinascimento un'epoca di riscoperta e di riscossa dell'individuo in senso paganeggiante.

Del pari, Calò riteneva limitata anche la lettura svolta da Giuseppe Toffanin per il quale l'umanesimo era un fenomeno di reazione, di arresto, contro il moto particolaristico e anticattolico affermatosi con i Comuni fra il XII e il XIII secolo. Tale reazione si qualificava a favore di un ritorno a Roma e all'uso del latino come lingua comune, e coincideva con una riaffermazione della cattolicità della Chiesa<sup>238</sup>. Si trattava di una tesi vicina a quella di Giulio Bertoni, che scriveva a tal proposito di «Rinascimento romanico», intendendo con questa espressione la necessità di collocare l'origine del Rinascimento all'età del risveglio comunale in Italia, evitando di far apparire l'Umanesimo un prodotto del Rinascimento<sup>239</sup>.

---

<sup>237</sup> *Ivi*, p. 15

<sup>238</sup> Cfr. G. Toffanin, *Cosa fu l'Umanesimo: il Risorgimento dell'antichità classica nella coscienza degli italiani fra i tempi di Dante e la Riforma*, Sansoni, Firenze 1929

<sup>239</sup> Cfr. G. Bertoni, *Vecchio e nuovo umanesimo*, in «Rinascita», nn. 1-2, a. I, gennaio-aprile 1938, pp. 36-49

«L'umanesimo è in funzione del Rinascimento, anche se non pare, e non è spiegabile che così, cioè come un momento e, in certo senso, un prodotto di un rinascimento già in atto»<sup>240</sup>. Altrimenti, si rischiava, per Calò, di concepire il Rinascimento come una fase del tutto isolata dal moto della cultura e della civiltà moderna o di giungere a sostenere che era avvenuto un miracolo, perché da un moto di reazione (inteso come «momento negativo») si erano sviluppate energie creatrici. A prescindere dal rapporto di continuità o meno fra Medioevo e Rinascimento, per Calò permaneva l'importanza di sottolineare la lenta maturazione di un nuovo senso della possibilità e delle virtù produttrici e creatrici, che si erano espresse nel corso del Rinascimento.

Da tali premesse, Calò aveva elaborato una sua concezione del Rinascimento<sup>241</sup>, caratterizzata, in maniera peculiare, dal senso del limite<sup>242</sup> (che lo distingueva, per esempio, dal Romanticismo ottocentesco), dallo spirito realistico (che aveva dato vita alla scienza moderna galileiana) e dal culto della forma (secondo l'interpretazione data da Karl Borinski<sup>243</sup> e partecipata da Ernst Cassirer<sup>244</sup>). Calò si era soffermato, in particolare, sul problema della forma, che aveva preso il sopravvento sul problema del contenuto e ne aveva trasformato il senso e il valore, rendendo «augusto, esemplare e

---

<sup>240</sup> G. Calò, *Umanesimo eterno e Rinascimento storico*, in Id., *Dall'Umanesimo alla scuola del lavoro. Studi e saggi di storia dell'educazione*, vol. I, cit., p. 13

<sup>241</sup> «Giovanni Calò, con acume grande ed informazione larghissima, può, proprio alla luce di una più piena consapevolezza teorica, dire una parola equilibrata a proposito delle questioni più dibattute. Il Rinascimento, legato strettamente a tanti aspetti della vita medioevale, fu tuttavia nuovo e originale; religioso e cristiano, non fu né reazionario, né bigotto; tutto vibrante di amore per le lettere, fu ancor ricco di pensiero e padre della nuova scienza. Ed a questo proposito il Calò si richiama in particolare alle teorie del Borinski e del Cassirer per sottolineare, e molto giustamente, i tramiti molteplici che uniscono l'atteggiamento spirituale del Quattrocento con le posizioni del più maturo Cinquecento. Ove il concetto di *forma*, in cui si fondono e l'idea di una creazione artistica del tutto e il culto dell'attività *poetica* dell'uomo, è suscettibile – credo – di farsi base ad intendere la visione estetica dell'universo, le concezioni dell'animazione universale, le teorie dell'amore ed i loro legami con le posizioni naturalistiche e con i fondamenti metafisici delle intuizioni scientifiche. Ma sarebbe, questo, un troppo lungo discorso. Né ci soffermeremo più oltre sui vari, eccellenti, saggi del Calò concernenti il Rinascimento, uno dei quali, la dottissima nota vergeriana, fu già edita in *Rinascita*.

Ma a lui vogliamo unirci nell'auspicare un nuovo Rinascimento, sol che con lui si intenda, non come vagheggiamento di posizioni neopaganeggianti o di vuoti atteggiamenti retorici, ma come un più celere ritmo nella edificazione di quel regno dello spirito che, contro ogni onda di ritornante barbarie, fu annunziato una volta per sempre agli uomini di buona volontà» (cfr. E. Garin, *Interpretazioni dell'umanesimo*, recensione a G. Calò, *Dall'Umanesimo alla scuola del lavoro*, 2 voll., Sansoni, Firenze 1940, in «La Rinascita», n. 21, a. IV, settembre 1941, p. 758)

<sup>242</sup> Era stato Johan Huizinga, ne *La crisi della civiltà* (1935), a chiarire l'antitesi fra il concetto di limite, caratteristico della civiltà del Rinascimento in cui l'Umanesimo operò, e il concetto di illimitatezza che connotava la civiltà nata dal Romanticismo

<sup>243</sup> Calò citava K. Borinski, *Mittelalter, Renaissance, Barock*, Dieterich'sche Verlagsbuchhandlung, Leipzig 1914

<sup>244</sup> Cfr. E. Cassirer, *Filosofia delle forme simboliche*, [1923-1929], tr. it., 3 voll., La Nuova Italia, Firenze 1961-1966

magnifico» il mondo dell'antichità classica. Si trattava di una prospettiva già presente nella fase umanistica del Rinascimento e che Calò riprendeva per confutare la presenza di un rapporto antitetico fra il carattere erudito e filologico dell'Umanesimo e la fecondità artistica del Rinascimento. «Ciò che vi è di nuovo nell'atteggiamento della personalità rinascimentale verso l'antico è la tendenza a trarne una forma, quasi a inserirlo in sé come produttivo di una propria forma personale. L'esteticità tende a diventare modo di essere soggettivo, costruzione della propria persona come realtà avente valore analogo a quello che ha la realtà artistica. Nel che sta l'elemento di vero che vede nel Rinascimento il trionfo dell'individualismo»<sup>245</sup>. Questo atteggiamento, che per Calò non era frutto di un fenomeno di *élite* come sostenuto da Ernst Troeltsch<sup>246</sup> ma di una «crisi di crescita spirituale» passata anche attraverso l'affermarsi del volgare<sup>247</sup>, poteva essere descritto in ambito pedagogico con la categoria di «rinascita eterna»<sup>248</sup> esposta da Spranger<sup>249</sup> nell'omonimo saggio del 1916 e con il parallelismo fra rinascita e giovinezza sottolineato da Ferrière ne *L'école active*<sup>250</sup>. Calò trovò, in questo modo, un legame fra la sua posizione filosofica di spiritualismo realistico e l'umanesimo, grazie al fatto che nei processi formativi ogni giovane giunge a sentire e ad apprendere se stesso non come mera soggettività, ma come individualità distinta e piena, vero e proprio mondo spirituale ricco di valori e di esigenze. «Di un nostro umanismo noi abbiamo bisogno, qualunque sia per essere, precisamente, l'ideale che potrà fiorire da una nuova matura rinascita. Ne abbiamo bisogno perché esso è un'esigenza immanente di ogni cultura, di ogni educazione umana, di ogni civiltà. Ne abbiamo bisogno, se non

---

<sup>245</sup> Cfr. G. Calò, *Umanesimo eterno e Rinascimento storico*, in Id., *Dall'Umanesimo alla scuola del lavoro. Studi e saggi di storia dell'educazione*, vol. I, cit., p. 17

<sup>246</sup> Calò citava E. Troeltsch, *Renaissance und Reformation*, in «Gesammelte Schriften», IV, 1925, pp. 261-296

<sup>247</sup> Calò riprese da Vittorio Rossi la tesi secondo la quale il processo di origine del Rinascimento aveva le proprie radici nel «sorgere delle letterature in lingua volgare» e non nella rinascita della cultura latina (cfr. V. Rossi, *Quattrocento*, II ediz., Vallardi, Milano 1933, p. 3). Fu ancora Rossi a spiegare come, nel corso della storia, lo svolgimento dello spirito fosse avvenuto in modo progressivo e fosse volto ad acquisire consapevolezza di sé e delle proprie azioni

<sup>248</sup> «In realtà, tutte le volte che lo spirito abbia raggiunto una tale ricchezza e potenza di vita interiore da sentirsi traboccare di virtù creativa e da attingere, perciò stesso, una più chiara e netta coscienza della propria individualità, distinta da ogni tradizione, reagente a ogni passiva ricettività, allora, sempre, abbiamo il fenomeno che chiamiamo rinascita» (cfr. G. Calò, *Umanesimo eterno e Rinascimento storico*, in Id., *Dall'Umanesimo alla scuola del lavoro. Studi e saggi di storia dell'educazione*, vol. I, cit., p. 23)

<sup>249</sup> Calò citava E. Spranger, *Jean Jacques Rousseau. Die Erziehung der Frau zur Erzieherin Eros Von der ewigen Renaissance*, 1916

<sup>250</sup> Cfr. A. Ferrière, *L'école active*, cit., pp. 37 e segg. Calò precisava di non intendere il parallelismo fra giovinezza e rinascita in Ferrière come emblema del parallelismo fra idiogenesi e ontogenesi presente nella legge biogenetica, da lui ritenuta, al pari di altri pedagogisti, ormai superata

altro, per correggere i difetti e le angustie o per evitare i pericoli inerenti alla nostra civiltà odierna, per elevare il tono della vita spirituale, senza di che non sono da sperare non dirò rinascite, ma neppure progressi»<sup>251</sup>.

Questo umanismo non disdegnava il legame con la tecnica e con il lavoro, grazie al riferimento ad uno sfondo antropologico comune, rappresentato dalla concezione di *homo artifex fortunae suae*, secondo le precisazioni già illustrate da Oswald Spengler nella sua opera *L'uomo e la macchina* (1931)<sup>252</sup>. L'uomo è un essere vivente divenuto creatore (*artifex*) con la mano<sup>253</sup>, con l'arma e con il pensiero: l'azione è ciò che fa la mano pensante, e l'uomo è l'unico che pensa (fine e mezzo) un determinato procedimento tecnico (o arte). Al centro della nascita della civiltà vi è l'intrapresa, da intendersi come sistematica azione collettiva, che ha come presupposto l'esercizio del *lógos*: ogni parlata è di natura pratica, perché parte dal pensiero della mano. Come chiarito da Spengler, è nell'intrapresa guidata dal linguaggio che si è consumata la separazione delle attività del pensiero da quelle della mano, della meditazione dall'esecuzione, del lavoro direttivo da quello esecutivo. Di conseguenza, è venuto meno quel concetto di «intraprendere come *lavoro*, che rende possibile il lavoro manuale»<sup>254</sup> e sul piano antropologico si è affermata una teoria che vede la presenza di due «generi di uomini», che si differenziano per il possesso delle doti necessarie all'una o all'altra tecnica (del dirigere o dell'eseguire). Si spiega così l'esistenza di «uomini che comandano» e di «uomini che obbediscono», di uomini «soggetti del processo politico ed economico» e uomini «oggetti del processo politico ed economico»<sup>255</sup>. La medesima divisione si è riprodotta anche all'interno delle imprese, dove «il lato *politico* della vita si separa dall'economico, l'orientamento verso la *potenza* dall'orientamento verso la *preda*»<sup>256</sup>. In Spengler il dramma della civiltà della tecnica viene spiegato a partire dal fatto che l'uomo, quale piccolo creatore che si erge contro la natura (considerata sua

---

<sup>251</sup> Cfr. G. Calò, *Umanesimo eterno e Rinascimento storico*, in Id., *Dall'Umanesimo alla scuola del lavoro. Studi e saggi di storia dell'educazione*, vol. I, cit., p. 28

<sup>252</sup> O. Spengler, *L'uomo e la macchina. Contributo ad una filosofia della vita*, [1931], tr. it., Corbaccio, Milano 1931

<sup>253</sup> Per Spengler la mano dell'uomo si aggiungeva all'occhio (tipico dell'animale feroce, come del resto era l'uomo) in qualità di dominatrice pratica: l'uomo non era solo orientato verso la preda, ma anche verso la potenza

<sup>254</sup> Cfr. O. Spengler, *L'uomo e la macchina. Contributo ad una filosofia della vita*, cit., p. 94

<sup>255</sup> *Ivi*, pp. 92-93

<sup>256</sup> L'impresa è un esempio di organizzazione, intesa come «fissazione della vita attiva in forme solide, è la forma che assume l'impresa di qualsiasi genere» (cfr. O. Spengler, *L'uomo e la macchina. Contributo ad una filosofia della vita*, cit., p. 98 e p. 100)

«preda»), è divenuto schiavo della sua stessa creazione; la civiltà è divenuta prigioniera per l'uomo<sup>257</sup> in quanto «compendio di forme di vita artificiali». A questa prima constatazione se ne aggiunge una seconda: la fede nell'assolutezza della tecnica, propria del razionalismo, ha assunto le forme di una vera e propria religione materialistica, che ha come proprio simbolo quello della macchina. «La stessa civiltà è diventata una macchina che fa o vuole ogni cosa per mezzo di macchine»<sup>258</sup>: è l'apogeo della meccanizzazione del mondo, della macchina che si erge contro il suo stesso creatore, delle conseguenze ultime della teoria del *Deus sive natura*.

A partire da tali presupposti, Calò formulò una sua rivisitazione dell'umanesimo storico e dell'umanesimo come categoria ideale, in un contesto storico e culturale in cui vari intellettuali avevano preso posizione per far fronte all'esigenza di una formazione umana di carattere multilaterale del produttore, all'interno di un sistema economico e politico dominato dal corporativismo fascista. Riferimenti a tale problematica erano già rinvenibili nell'intervento di Giuseppe Bottai al *Congresso internazionale dell'istruzione tecnica* (Venezia, 1937): «Noi fascisti, noi romani [...] crediamo nell'uomo integro, pieno, assoluto contro l'uomo economico, e, posso aggiungere, contro l'uomo tecnico, perché crediamo che l'economia e la tecnica debbano servire all'uomo e non l'uomo servire alla tecnica ed all'economia. La tecnica, secondo noi, secondo la nostra fede nell'uomo, deve integrarsi in un ordine sociale superiore. [...] Attraverso la tecnica, noi otteniamo un arricchimento dello spirito umano [...] Signori: Voi tutti intendete, che io ho toccato nel vivo il dramma dell'uomo moderno, che deve sì tecnicizzarsi, che deve sì acquistare le esperienze particolari in ogni ramo della tecnica, ma non deve per questo disumanizzarsi; deve essere un buon tecnico, un buon operaio specializzato, ma deve pur rimanere uomo integro, capace d'intendere e di risolvere nel profondo della sua coscienza, i problemi del nostro tempo, che non sono solo problemi di tecnica ma sono anche problemi di fede, di religione, di alta fiducia nel destino dell'uomo».

---

<sup>257</sup> Secondo Spengler, l'individualismo è nato per sfuggire a questa supposta prigionia, perciò rappresenta una forma di contrasto alla «psicologia» della massa; «è l'ultima rivolta dell'anima della bestia feroce contro la prigionia in cui la tiene la civiltà, l'ultimo tentativo di sottrarsi al *livellamento* psichico e intellettuale che opera mediante il fatto del gran numero, ed è rappresentato da questo». In questo senso, l'idea di personalità è una «protesta contro l'uomo della massa» (cfr. O. Spengler, *L'uomo e la macchina. Contributo ad una filosofia della vita*, cit., p. 105)

<sup>258</sup> Cfr. O. Spengler, *L'uomo e la macchina. Contributo ad una filosofia della vita*, cit., p. 137

Anche nel testo del discorso pronunciato in occasione della sua visita al Centro Nazionale di Studi sul Rinascimento, pubblicato sulle pagine «Rinascita» dell'estate del 1940<sup>259</sup>, Bottai sottolineava la mancata identificazione dell'umanesimo con la tecnica classica e con la prassi manualistica, poiché esso rappresentava quella *vis unitiva* che sola poteva reggere una concezione di ordine universale. La «Carta della Scuola» aveva contribuito a creare l'unità culturale dell'Italia fascista, perché aveva articolato sul principio dell'umanesimo le istanze del mondo moderno; in questo senso, si spiegava perché «come l'Umanesimo fu una concezione di ordine universale, ove l'uomo è superiore a tutto il resto, il Fascismo è una concezione di ordine politico, che mette al punto di partenza la totalità del concreto, ma al punto di arrivo l'uomo d'una cultura, d'una patria»<sup>260</sup>. Le affermazioni di Bottai si collocavano in un frangente storico in cui il regime restituiva alla scuola un'attenzione centrata sul ruolo dei linguaggi centrali, umanistici, che in Italia erano connessi con la strutturazione della sfera statale nazionale. Come spiegato da Michel Ostenc, alla Carta della Scuola<sup>261</sup> era sottesa la volontà di creare una cultura fascista «autentica» nella prospettiva di un «nuovo umanesimo di regime», rispetto al quale le innovazioni introdotte dalla riforma Gentile risultavano anacronistiche. «Ci si può dunque chiedere se la Carta della scuola non sia stata la vera riforma fascista della scuola, proprio nella misura in cui essa cercò, al di là dell'autoritarismo amministrativo e del militarismo dei suoi predecessori, d'introdurre nell'insegnamento un umanesimo fascista. La più fascista delle riforme sarebbe dunque

---

<sup>259</sup> G. Bottai, *L'umanesimo nella scuola italiana*, in «Rinascita», nn. 13-14, a. III, giugno-agosto 1940, pp. 335-362

<sup>260</sup> *Ivi*, p. 360

<sup>261</sup> La Carta della Scuola venne presentata per la prima volta dal ministro Bottai al Gran Consiglio del Fascismo, il 15 febbraio 1939, allo scopo di «aggiornare la scuola al regime», secondo quei principi cardine riportati nelle 29 dichiarazioni della Carta. «Nell'unità morale, politica ed economica della Nazione italiana, che si realizza integralmente nello Stato fascista, la Scuola, fondamento primo di solidarietà di tutte le forze sociali, dalla famiglia alle Corporazioni e al Partito, forma la coscienza umana e politica delle nuove generazioni» (*I Dichiarazione*, in *Carta della Scuola. Principi, fini e metodi della scuola fascista*, riportata in appendice a: Ministero dell'Educazione Nazionale, *Dalla riforma Gentile alla Carta della Scuola*, cit., p. 898). Il fine della scuola fascista consisteva nel promuovere una «cultura del popolo», attraverso l'esercizio di una funzione integratrice, che coinvolgeva anche la famiglia e le organizzazioni fasciste giovanili (la GIL, o Gioventù Italiana del Littorio, e i GUF, Gruppi Universitari Fascisti). In altre parole, le organizzazioni fasciste dovevano essere talmente radicate nella scuola, tanto da costituire, insieme a questa, un servizio obbligatorio per i giovani dai primi anni di vita fino alla maggiore età. In tale prospettiva, andava letta anche la concezione di «scuola per la vita», che con la ricerca di un'interconnessione fra studio, allenamento fisico e lavoro manuale pratico, potesse contribuire a radicare il sistema scolastico nella vita di ciascun individuo e della nazione



quella di Bottai»<sup>262</sup>. Si tratta di un'osservazione sviluppata già nel gennaio 1939 in un quaderno speciale del «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna»<sup>263</sup>.

La prospettiva di un umanesimo fascista non trovava riscontro nella proposta culturale di Giovanni Calò, perché il pedagogista pugliese si era concentrato sull'approfondimento del nuovo umanesimo come esigenza immanente di ogni cultura, civiltà ed educazione umana, trovando un punto di convergenza fra l'umanesimo eterno di Villari e l'umanesimo integrale cristiano. «Poiché d'ogni progresso, anzi, d'ogni forma d'attività e di lavoro, sia d'armi o di macchine, di pensiero o di scalpello, d'aratro o di scuola, artefice è pur sempre l'uomo, e il risultato dipende sempre, in sostanza, da quello che l'uomo intimamente è, dal contenuto e dalla forma della sua vita spirituale da quel ch'egli è capace di essere e crede di dover essere, prima di mettersi a un qualsiasi lavoro»<sup>264</sup>. Umanesimo e centralità del lavoro rappresentavano, in questo modo, due istanze inscindibili, che spinsero Calò, di fronte al divenire troppo piccolo dell'uomo «nella grandiosità dell'edificio, dell'ingranaggio, del lavoro sociale in cui egli è preso» nella società moderna, ad appellarsi alla rinascita dell'umanesimo per promuovere nell'uomo «il gusto, la possibilità e l'orgoglio di essere un mondo dentro di sé stesso», «di conquistare a sé un valore totale, diverso da ciò che è solito fare e che la società gli chiede». Come già ricordato, lo scenario entro cui si collocarono queste sue riflessioni era quello di una conferenza sul tema *Rinascimento storico e Umanesimo eterno*, tenuta per le Associazioni Universitarie Cattoliche fiorentine. L'umanesimo di cui discuteva Calò era un umanismo centrato sulle dimensioni spirituali, poiché veniva dato rilievo al fatto che l'individualità, nell'affermarsi e nel realizzarsi, avvertiva l'impossibilità e il pericolo di un isolamento totale, e, nel contempo, il bisogno di una *religio*, di un'unità con l'essere trascendente.

Si veda, a tal proposito, la critica di Calò al concetto di individuo come unità frazionaria presentato nell'*Emilio* di Rousseau quale cifra caratteristica della società moderna. Per Calò, un individuo concepito in questo modo era volto quasi del tutto alla periferia, alle cose più che all'uomo, «all'*agibile* più che all'*agendum* che all'*agente*, il che significa, spesso, più al fine che ai mezzi: causa non ultima, spesso, di quel cinismo che è arbitrio

---

<sup>262</sup> M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, cit., p. 229

<sup>263</sup> Cfr. *Dalla riforma scolastica del 1923 alla riforma del 1939*, quaderno speciale, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», suppl. al fasc. n. 12, gennaio 1939

<sup>264</sup> G. Calò, *Verso il nuovo umanesimo*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., p. 206.

o culto della forza incurante della giustizia!»<sup>265</sup>. Anche i riferimenti a Schiller, a Leopardi<sup>266</sup> e a Huizinga<sup>267</sup> vennero rilette da Calò nell'ottica dell'uomo cristiano, che aveva realizzato appieno la sua unificazione interiore e che era in grado di distaccarsi dal compito specifico del suo lavoro e di esercitare su di esso un dominio tecnico ma soprattutto morale, perché era un uomo formato nella pienezza della sua umanità. Di fronte ai timori causati dallo spettro della tecnocrazia, Calò si affidava alla tesi del cattolico Friedrich Dessauer, che nella sua *Filosofia della tecnica* aveva sancito la necessità di «spiritualizzare la tecnica»<sup>268</sup> e di scoprire in essa la possibilità di attuare valori etici, affinché l'uomo *faber* si avvicinasse al Creatore supremo, «fino al contatto con quel mondo religioso da cui viene ogni potenza». In tale prospettiva, per Calò l'antidoto ad ogni primato del criticismo era la formazione di una coscienza umana, frutto di un rinnovato umanesimo, che aveva per motto il *nihil humani a me alienum puto* di Terenzio e che non si limitava a riaffermare il valore della storia, dell'armonia, della bellezza, della compattezza e della solidità virile celebrate dall'umanesimo quattrocentesco. «Una forma nuova ci occorre, in cui siano condensati valori più nostri: la nostra *charitas* cristiana, i nostri ideali sociali, il nostro culto del lavoro, i valori della tecnica, la coscienza nazionale, quale noi, oggi, dobbiamo e possiamo sentirla»<sup>269</sup>. Un «umanesimo puramente storicistico, declamato dal neoidealismo», a causa dei suoi risvolti immanentistici rischiava di far perdere di vista l'essenza profonda ed eterna dell'uomo, identificata da Calò con il mistero che vi è nell'uomo, e ancor prima in Dio. «Da una ad altra sua determinazione storica, concreta, finita, egli non passa mai se non passando attraverso una partecipazione dell'eterno, attraverso l'esigenza d'una verità o

<sup>265</sup> *Ibidem*

<sup>266</sup> Cfr. G. Calò, *Leopardi e l'educazione*, in J. De Blasi (a cura di), *Giacomo Leopardi*, Sansoni, Firenze 1938, successivamente ripubblicato in Id., *Dall'Umanesimo alla scuola del lavoro. Studi e saggi di storia dell'educazione*, vol. II, cit., pp. 67-104 e in Id., *Pedagogia del Risorgimento*, cit., pp. 32-58. Era il testo di una lettura tenuta da Calò presso il Lyceum di Firenze il 13 aprile 1938. Il Lyceum era un club internazionale per artiste e scrittrici, fondato nel 1908 da Constance Smedley su modello di quello aperto a Londra nel 1904, ispirato ad un femminismo moderato, che si batteva per chiedere il riconoscimento del diritto di voto alle donne. Tra le socie del Lyceum di Firenze vi era anche Laura Orvieto

<sup>267</sup> Cfr. J. Huizinga, *La crisi della civiltà*, [1935], Einaudi, Torino 1937

<sup>268</sup> Friedrich Dessauer (1881-1963) sosteneva che nell'opera del tecnico i fini umani e le leggi di natura si fondevano in un'unica cosa. Ciò che contrassegnava la tecnica umana era l'elemento finalistico, che non si esauriva nel prodotto della tecnica, ma nel lavoro che con tale prodotto si doveva compiere. L'essenza della tecnica si poteva cogliere mettendo in opera la tecnica; quest'ultima, per l'elemento spirituale da essa contenuto, educava l'uomo alla devozione completa all'opera: in questo risiedeva il suo valore pedagogico (cfr. F. Dessauer, *Filosofia della tecnica* [1926], tr. it., II ediz., Morcelliana, Brescia 1945, pp. 16-32)

<sup>269</sup> G. Calò, *Verso il nuovo umanesimo*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., p. 208

d'una bontà che sono fuori del tempo»<sup>270</sup>. La religione assumeva, così, un ruolo centrale nell'ideale umanistico di Calò: essa non era più qualcosa di giustapposto alla centralità dell'umano, ma ne diveniva parte essenziale, senza la quale l'umanesimo avrebbe perso il suo valore e sarebbe decaduto<sup>271</sup>. Calò ricordava come questa sua considerazione fosse stata suffragata anche dal protestante Lothar Helbing nel volume *Der dritte Humanismus* (1935), a proposito del fatto che l'umanesimo potesse trasformarsi da forza educativa in forza di vita, solamente quando andasse incontro alle esigenze religiose dello spirito. Il medesimo concetto aveva trovato riscontro anche nelle riflessioni del cattolico Jacques Maritain, che definì l'umanesimo cattolico come «umanesimo della grazia, quindi umanesimo integrale»<sup>272</sup>. «L'ideale umanistico è rimasto troppo a lungo o sospeso nella indifferenza religiosa d'un malinteso liberalismo o rinchiuso nei cancelli d'uno storicismo per il quale l'umanesimo non può avere altro contenuto e altra forma che quella stessa dell'uomo storico, relativi e passeggeri. Dobbiamo ravvivare la coscienza di verità eterne, di ideali eterni in cui solo si compie e si acquieta l'umana natura»<sup>273</sup>. L'insegnamento che Calò traeva dal Rinascimento e che intendeva diffondere con le sue riflessioni era sintetizzabile nel monito che «ad ogni opera grande di vita o d'arte o di pensiero occorrono insieme libertà e norma, impeto e freno, ricchezza e misura, creazione e tradizione. Solo da questo umanesimo noi possiamo attenderci la maturazione d'un nuovo rinascimento, cioè una nuova giovinezza del mondo»<sup>274</sup>.

---

<sup>270</sup> *Ibidem*

<sup>271</sup> «[...] Umanesimo, questo, che a noi italiani è più facilmente attuabile, quanto un ideale è mai attuabile dall'uomo; perché lo spirito italiano è veramente il più universale, il più adatto a farsi, pur nella vivente e concreta personalità del singolo, oltre che nell'indole delle istituzioni, tramite di verità eterne, organo di leggi universali: perché esso è insomma il meglio capace di accogliere, pur nello stampo dell'individualità inconfondibile e geniale, quella cattolicità onde Roma fu unificatrice del mondo e poi meritò che Cristo fosse e sia romano» (cfr. G. Calò, *Umanesimo eterno e rinascimento storico*, in Id., *Dall'Umanesimo alla scuola del lavoro. Studi e saggi di storia dell'educazione*, vol. I, cit., p. 35)

<sup>272</sup> Cfr. J. Maritain, *Umanesimo integrale*, [1936], tr. it., Borla, Roma 1980, pp. 65-86

<sup>273</sup> G. Calò, *Umanesimo eterno e Rinascimento storico*, in Id., *Dall'Umanesimo alla scuola del lavoro. Studi e saggi di storia dell'educazione*, vol. I, cit., p. 34

<sup>274</sup> *Ibidem*. «Dato questo, è evidente il significato particolare che assume il ripensamento di quella fase della storia della nostra cultura in cui tali esigenze si imposero con tipica peculiarità, quasi direi con la pretesa di erigersi, oltre il divenire temporale, a modelli eterni di vita. Ripensamento doppiamente delicato, che non solo ci pone di fronte al problema di comprendere un movimento estremamente complesso, ma ci impone insieme l'esigenza di chiaramente affermare il valore attuale di una indagine storica, il senso che il passato rivissuto ha rispetto al presente. Né si obietti che questo è problema vivo in ogni ricerca storica; se infatti l'osservazione è vera, è ancor vero che il Rinascimento pone la questione in termini particolarmente energici, come quello che consapevolmente sembrò proporsi come eterno modello un ideale che aveva avuto una sua realtà storica determinata: l'ideale classico. Non per nulla esso si presentò così spesso sotto le specie di un ritorno, piuttosto che di una conquista.

La trasposizione sul piano pedagogico delle idee di Calò si giustificava sulla scorta del *continuum* fra umanesimo e scuola del lavoro, che egli aveva individuato nella connessione fra la concezione del processo educativo secondo Kerschensteiner e la concezione di umanesimo eterno mutuata da Vico e da Villari. «In fondo, ciò che v'è di propriamente educativo, per il Kerschensteiner, è il rifar nostri i beni di cultura, cioè i prodotti dell'attività spirituale umana, mediante un lavoro personale che è sostanzialmente identico a quello ond'essi storicamente sono nati, un ricreare soggettivamente ciò che è storicamente divenuto; che è appunto quel che sostanzialmente diceva il Vico, cioè intendere il mondo umano perciò appunto che l'uomo stesso l'ha fatto»<sup>275</sup>. Da qui Calò sarebbe partito per formulare una prospettiva pedagogica nuova, che l'avrebbe visto protagonista nella pedagogia italiana del secondo dopoguerra.

---

Se non erro, son questi i problemi più generali che hanno spinto il Calò nella stesura del saggio iniziale, Rinascimento storico e umanesimo eterno, in cui trovano espressione chiara e spiegazione esauriente i motivi molteplici che percorrono l'opera, che assume in tal modo un suo aspetto nitidamente unitario. E ad esso conviene in particolar modo riferirsi qui, data la sua notevolissima importanza per la comprensione del moto rinascimentale. La questione agitata, come si è detto, è duplice, ma in ogni suo aspetto assai grave a chi si volga allo studio del Rinascimento non per curiosità erudita, ma per intimo bisogno spirituale, per quella simpatia che unica permette, non solo la comprensione delle epoche storiche, ma anche la loro efficacia sul nostro vivere. Si tratta, infatti, di vedere quale sia l'essenza della Rinascita; si tratta, insieme, di precisare in che misura questa essenza, liberandosi da ogni contingenza temporale possa divenire termine ideale alla nostra coscienza. In qualche modo il problema fu posto e risolto proprio dagli uomini del Rinascimento che videro l'eterno del mondo classico quando, svincolandolo dalla classicità storica, lo rivissero al lume dell'esperienza cristiana alimentandosi ormai del travaglio spirituale di secoli. Quando, cioè, non ripresero la classicità come determinazione storica, ma come forma operante in un piano ideale di vita spirituale» (Cfr. E. Garin, *Interpretazioni dell'umanesimo*, recensione a G. Calò, *Dall'Umanesimo alla scuola del lavoro. Studi e saggi di storia dell'educazione*, 2 voll., Sansoni, Firenze 1940, in «La Rinascita», *cit.*, pp. 756-757)

<sup>275</sup> G. Calò, *Giorgio Kerschensteiner*, in G. Kerschensteiner, *Il concetto di scuola di lavoro*, *cit.*, p. XXVI. La considerazione espressa sul lavoro come momento per realizzare il principio di Giam Battista Vico «*verum ipsum factum; verum et factum convertuntur*» venne ripreso anche da Aldo Agazzi nel 1940, per spiegare la sua concezione di «lavoro educatore integrale» (cfr. A. Agazzi, *Il lavoro dalla vita alla scuola*, La Scuola, Brescia 1941, p. 251)

## Bibliografia

### TESTI DI GIOVANNI CALÒ CONSULTATI

\* Nella seguente bibliografia sono stati riportati solamente i testi di Giovanni Calò consultati per la redazione del seguente elaborato. Nelle citazioni e nelle note a piè di pagina si è preferito, in presenza di articoli ripubblicati in monografie, fare riferimento ai testi contenuti nelle monografie, perché arricchiti di note e di rimandi critici non presenti nelle versioni originali.

Calò G., *Filippo Villani e il "liber de origine civitatis florentiae et eiusdem famosis civibus"*, Licinio Cappelli editore, Rocca S. Casciano 1904

Calò G., *Il V congresso internazionale di psicologia*, in «Il Marzocco», n. 20, a. III, 14 maggio 1905, p. 3

Calò G., *Un congresso sintomatico*, in «Hermes», nn. 8-9, a. III, ottobre-novembre 1905, pp. 85-87

Calò G., *Intorno al progresso odierno del prammatismo e ad una nuova forma di esso*, Premiato stabilimento tipografico succ. Bizzoni, Pavia 1905

Calò G., *L'interpretazione psicologica dei concetti etici*, in S. De Sanctis (a cura di), *Atti del Congresso internazionale di psicologia*, Tipografia Forzani e C., Roma 1906, pp. 413-426

Calò G., *Il problema della libertà nel pensiero contemporaneo*, Sandron, Palermo 1906

Calò G., *L'individualismo etico nel secolo XIX*, Stab. A. Tessitore e c., Napoli 1906

Calò G. (con F. De Sarlo), *Principii di scienza etica*, Sandron, Palermo 1907

Calò G., *La psicologia dell'attenzione in rapporto alla scienza educativa. Saggio*, Tip. Cooperativa, Firenze 1907

Calò G., *Per una scienza dell'educazione*, in «Cultura filosofica», n. 1, a. I, 1907, pp. 13-18

Calò G. (con G. Gentile), *Il concetto dell'educazione e la possibilità d'una distinzione tra Pedagogia e Filosofia dello spirito*, in «Cultura filosofica», n. 3, a. I, 1907, pp. 74-77

Calò G., *Teorie recenti intorno al valore*, in «Cultura filosofica», n. 4, a. I, 1907, pp. 106-108

Calò G., *La pedagogia sociale*, in «Cultura filosofica», n. 10, a. I, 1907, pp. 262-268

- Calò G., *Un critico onesto: Giovanni Gentile*, in «Cultura filosofica», n. 10, a. I, 1907, pp. 280-284
- Calò G., *Per finirla con il critico onesto*, in «Cultura filosofica», n. 12, anno I, 1907, p. 344
- Calò G., *La Scuola pedagogica di Firenze*, in «Rivista Pedagogica», n. 1, a. II, 1908, pp. 104-105
- Calò G., *Emilio Boutroux*, in «Cultura filosofica», n. 1, a. II, 1908, pp. 18-26
- Calò G., *Concezione tetica e concezione sintetica del giudizio*, in «Cultura filosofica», n. 2, a. II, 1908, pp. 337-368
- Calò G., *Riforme teoriche e riforme pratiche nel campo della pedagogia*, in «Cultura filosofica», n. 11, a. II, 1908, pp. 498-516
- Calò G., *Profili pedagogici (Vittorino da Feltre, Rabelais, Montaigne, Comenio, Locke, Rousseau, Talleyrand, Pestalozzi e Herbart)*, in «Cultura filosofica», n. 1, a. III, 1909, pp. pp. 264-287; nn. 1-2, a. IV, 1910, pp. 76-81; n. 3, a. V, 1911, pp. 209-229
- Calò G., *Le ragioni dello spiritualismo*, in «Rivista di filosofia», n. 4, a. II, 1910, pp. 468-486
- Calò G., *Fatti e problemi del mondo educativo*, Mattei Speroni e C. editori, Pavia 1911
- Calò G., *Gli studi di storia religiosa del Tocco*, in «Cultura filosofica», nn. 5-6, a. V, 1911, p. 483
- Calò G., *I due nuovi Accademici di Francia. Emilio Boutroux*, in «Il Marzocco», n. 45, a. XVII, 1912, pp. 1-2
- Calò G., *Morale e sociologia*, in «Cultura filosofica», n. 1, a. VI, 1912, pp. 68-83
- Calò G., *La funzione educatrice dell'Università nel tempo presente*, in Regio Istituto di Studi Superiori Pratici e di Perfezionamento in Firenze, *Annuario per l'anno accademico 1912/13*, Galletti e Cocci, Firenze 1913, pp. IX-LXIII
- Calò G., *Il problema della coeducazione*, in «Rivista pedagogica», nn. 10-11, a. VI, 1913, pp. 783- 806 e pp. 928-953
- Calò G., *Psicologia pedagogica e pedagogia psicologica*, in «Psiche-rivista di studi psicologici», n. 2, a. III, aprile-giugno 1914, pp. 121-145
- Calò G., *Il liceo moderno, l'insegnamento classico e la filosofia*, in «Cultura filosofica», n. 1, a. VIII, 1914, pp. 59-96

Calò G., *Il problema della coeducazione e altri studi pedagogici*, Società editrice Dante Alighieri, Milano-Roma-Napoli 1914

Calò G., *L'educazione degli educatori*, Perrella, Napoli 1914

Calò G., *I doveri del cittadino in tempo di guerra*, Ravà & C. editori, Milano 1915

Calò G., *Gli insegnanti toscani per il popolo in guerra*, in «Il Marzocco», n. 8, a. XXI, 1916, pp. 2-3

Calò G., *Poche parole di presentazione a: Il messaggio di Wilson*, tr. it. a cura di G. Ferrando, Stab. Tipo-litografico E. Ducci, Firenze 1917, pp. 2-5

Calò G., *La riforma della scuola normale*, in «Marzocco», n. 12, a. XXIII, 24 marzo 1918, pp. 2-3

Calò G., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, Bemporad, Firenze 1919

Calò G., *Il congresso per la cultura popolare*, in «Marzocco», n. 12, a. XXVI, 23 marzo 1919, p. 2

Calò G., *L'Italia e il mondo nuovo delle Nazioni (14 febbraio 1919)*, in A. Tanzella, *L'album della vittoria*, [1920], Alfieri & Lacroix, Roma 1923, pp. 224-228

Calò G., *Discorso alla Camera dei Deputati sull'indirizzo di risposta al discorso della Corona*, in «Atti Parlamentari, Camera dei Deputati», Legisl. XXV, tornata 12 dicembre 1919

Calò G., *Sulle condizioni della scuola industriale. Discorso alla Camera dei Deputati*, in «Atti Parlamentari, Camera dei Deputati», Legisl. XXV, tornata 12 luglio 1920

Calò G., *Lo Stato, la scuola e le classi sociali*, in «Rivista di filosofia», n. 1, a. XIII, gennaio-marzo 1921, pp. 19-42

Calò G., *La politica interna del Governo*, in «Atti Parlamentari, Camera dei Deputati», Legisl. XXV, tornata 1° febbraio 1921

Calò G., *Le Sezioni scientifiche negli Istituti superiori di Magistero femminili*, in «Atti Parlamentari, Camera dei Deputati», Legisl. XXV, tornata 7 febbraio 1921

Calò G., *La riforma della Burocrazia e la scuola*, in «Atti Parlamentari, Camera dei Deputati», Legisl. XXVI, tornata 30 luglio 1921

Calò G., *Per la concessione dei pieni poteri. Amministrazione pubblica e scuola di Stato*, in «Atti Parlamentari Camera dei Deputati», Legisl. XXVI, tornata 23 novembre 1922

Calò G., *Antologia pedagogica*, 2 voll., Sansoni, Firenze 1924

Calò G., *Il maestro artista, cioè una nuova retorica*, in «Marzocco», n. 20, a. XXIX, 18 maggio 1924, p. 1

Calò G., *Un maestro di dizione e d'arte drammatica: Luigi Rasi*, in «Nuova Antologia», vol. 316, a. LIX, 1° dicembre 1924, pp. 315-320

Calò G., *La Mostra didattica nazionale (Firenze, 1 marzo- 15 aprile 1925)*, in «I diritti della scuola», n. 14, a. XXII, 25 gennaio 1925, p. 209

Calò G., *La scuola e la Nazione (discorso di inaugurazione della Mostra Didattica Nazionale, Firenze, 5 marzo 1925)*, in «Rivista Pedagogica», n. 3, a. XVIII, 1925

Calò G., *Per un Museo didattico nazionale*, in «I diritti della scuola», n. 39, a. XXII, 1925, pp. 610-611

Calò G., *Lambruschini, Gambaro e il sottoscritto*, in «Nuova Rivista Storica», n. 4, luglio-agosto 1925, pp. 384-402

Calò G., *Ancora intorno al Lambruschini. Seconda e ultima risposta a Monsignor Gambaro*, in «Nuova Rivista Storica», nn. 2-3, a. X, marzo-giugno 1926, pp. 247-250

Calò G., *Federigo Froebel e «L'educazione dell'uomo»*, in «Rivista d'Italia», n. 2, a. XXI, 15 febbraio 1927, pp. 172-187

Calò G., *Ferrante Aporti e gli asili infantili*, in «Rivista d'Italia», n. 9, a. XXX, 15 settembre 1927, pp. 63-93

Calò G., *Pestalozzi, Aporti, gli asili infantili. Valutazioni gesuitiche*, in «Rivista Pedagogica», n. 2, a. XXI, 1928, pp. 81-106

Calò G., *Intorno al Pestalozzi e all'Aporti. Polemica: P. Enrico Rosa della S. I. e Giovanni Calò della R. Università di Firenze*, in «Rivista Pedagogica», n. 8, a. XXI, ottobre 1928, pp. 549-551

Calò G., *Ancora per Pestalozzi e Aporti (polemica con p. Enrico Rosa, direttore della «Civiltà Cattolica»)*, in «Rivista Pedagogica», nn. 9-11, a. XXI, ottobre-dicembre 1928, pp. 759-761

Calò G., *Il nostro programma*, in A. Ferrière, *La scuola attiva*, [1922], Bemporad, Firenze 1929, pp. V-VI

Calò G., *Istituto magistrale e tirocinio*, in «Vita Scolastica», n. 2, a. 1, marzo 1929, pp. 1-5

Calò G., *L'ombra sua torna... pedagogia e filosofia*, in «Vita Scolastica», n. 8, a. I, giugno 1930, pp. 1-4



Calò G., *Dottrine e opere nella storia dell'educazione. Profeti, critici, costruttori, maestri*, Carabba, Lanciano 1932

Calò G., *Problemi di scuola e di cultura e scuole italiane nel Sud-America. Dopo una missione*, in «Vita Scolastica», nn. 7-8, a. III, settembre-ottobre 1932, pp. 4-5

Calò G., *Scuola umanistica ed «educazione nuova»*, in «Vita scolastica», n. 1, a. IV, gennaio 1933, pp. 1-12

Calò G., *Il pensiero etico di Francesco De Sarlo*, Perrella, Napoli 1933

Calò G., *Scuole...fuori classe*, in «Vita Scolastica», n. 9, a. IV, ottobre-novembre 1933, pp. 1-7

Calò G., *Il liceo scientifico*, in «Vita Scolastica», n. 10, a. V, 1934, pp. 1-8

Calò G., *Problemi vivi e orizzonti nuovi dell'educazione nazionale*, Barbera, Firenze 1935

Calò G., *Il tirocinio come avviamento all'esperienza didattica*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», suppl. al n. 39, a. III, 8 settembre 1935, p. 130

Calò G., *La scuola come vita*, in «Vita scolastica», n. 3, a. VII, marzo 1936, pp. 1-8

Calò G., *Scuola democratica e scuola aristocratica*, in «Vita Scolastica», n. 7, a. VII, settembre 1936, pp. 1-10

Calò G., *Educazione rurale*, in «Vita scolastica», n. 1, a. VIII, gennaio 1937, pp. 1-7 e n. 2, a. VIII, febbraio 1937, pp. 1-14

Calò G., *Scuola unica e riforma della scuola secondaria*, in «Vita Scolastica», n. 10, a. VIII, dicembre 1937, pp. 1-9 e n. 1, a. IX, gennaio-febbraio 1938, pp. 1-5

Calò G., *Insegnanti*, in *Enciclopedia italiana*, appendice I, 1938, p. 731

Calò G., *Il pro e il contro della scuola attiva*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», fasc. monografico n. 3, marzo 1938, pp. 142-151

Calò G., *Cultura e professione*, in «Vita Scolastica», n. 4, a. IX, aprile 1938

Calò G., *Scuola e corporativismo*, in «Vita Scolastica», n. 5, a. IX, maggio 1938

Calò G., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, La Scuola, Brescia 1939

Calò G., *Verso il nuovo umanesimo*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», suppl. al fasc. n. 7, maggio 1939, pp. 206-209

Calò G., *Rinascimento storico, umanesimo eterno*, in «Convivium», n. 3, 1939, pp. 246-264

Calò G., *Dall'Umanesimo alla scuola del lavoro. Studi e saggi di storia dell'educazione*, 2 voll., Sansoni, Firenze 1940

Calò G., *L'ultimo discorso a Matera*, in «Il Centro», fasc. doppio, a. XIX, 1970, p. 26

## TESTI RELATIVI ALLA PRIMA PARTE DELLA TESI

Albertazzi L., Cimino G., Gori-Savellini S. (a cura di), *Francesco De Sarlo e il laboratorio fiorentino di psicologia*, Laterza, Bari 1999

Albertazzi L., *Franz Brentano e Francesco De Sarlo. La psicologia descrittiva in Italia*, in K. Feilchenfeldt, L. Zagari (hrsg. von), *Die Brentano. Eine europäische Familie*, Niemeyer, Tübingen 1992, pp. 92-114

Albertazzi L., *Immanent realism. An introduction to Brentano*, Springer, Netherlands 2006

Albertazzi L., *Introduzione a Brentano*, Laterza, Bari 1999

Albertazzi L., *Scienza e avanguardia nella Firenze del primo Novecento*, in «Axiomathes», nn. 2-3, a. II, 1994, pp. 243-278

Alberti A., *Classicismo e filologia. La politica culturale di «Atene e Roma», 1897-1916*, in «Atti e Memorie dell'Accademia Toscana di Scienze e Lettere "La Colombaria"», vol. III, a. XXXV, 1985, pp. 259-302

Anonimo fiorentino [Cosimo Ceccuti], *Firenze giolittiana. Fra cronaca e storia*, Casa editrice Bonechi, Firenze 1976

Battistini A., Raimondi E., *Retoriche e poetiche dominanti*, in AA.VV., *Letteratura italiana*, vol. III, *Le forme del testo*, tomo I, *Teoria e poesia*, Einaudi, Torino 1984, pp. 158-178

Bausola A., *Conoscenza e moralità in Franz Brentano*, Vita & Pensiero, Milano 1968

Boero P., Merlanti F., *Lettere a «La Riviera Ligure»*, vol. 3, 1910-1912, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma 2003

Bonaventura E., *La psicologia nel pensiero e nell'opera di Francesco De Sarlo*, in «Logos», n. 16, a. XX, 1933, p. 308

Brunetière F., *Après une visite au Vatican*, in «Revue des Deux Mondes», n. 1, a. CXVII, 1895, pp. 97-118

Carocci G., *Giolitti e l'età giolittiana*, Einaudi, Torino 1961

Castelnuovo Frigessi D., *La cultura italiana del '900 attraverso le riviste. Leonardo, Hermes, Il Regno*, in *Storia della letteratura*, vol. *Letteratura e istituzioni culturali*, III ediz., Einaudi, Torino 1960

Ciliberto M., *La filosofia tra Pisa e Firenze*, in P. Rossi, C. A. Viano (a cura di), *Le città filosofiche. Per una geografia della cultura filosofica italiana del Novecento*, Il Mulino, Bologna 2004

Colapietra R. (a cura di), *Lettere inedite di Benedetto Croce a Giuseppe Lombardo Radice*, in «Il Ponte», n. 8, a. XXIV, 1968, pp. 976-997

Cordeschi R., Mecacci L., *La psicologia come scienza "autonoma": Croce, De Sarlo e gli "sperimentalisti"*, in «Per un'analisi storica e critica della psicologia», nn. 4-5, a. II; 1978, pp. 3-32

Croce A. (a cura di), *Benedetto Croce. Lettere a Giovanni Gentile (1896-1924)*, Arnoldo Mondadori editore, Milano 1981

Croce B., *A proposito di una recensione*, in «Critica», n. 2, a. II, 1904

Croce B., *Critica e cortesia*, in «Critica», 3, a. III, 1905, p. 535

Croce B., *Il prof. De Sarlo e i problemi della logica filosofica*, in «Critica», n. 2, a. V, 1907, pp. 165-169

Croce B., *Pagine sparse*, vol. I, *Letteratura e cultura*, Napoli, Ricciardi, 1940

Croce B., *recensione a I dati della esperienza psichica*, in «Critica», n. 2, a. II, 1904, pp. 140-143

Croce B., *recensione a La coscienza estetica*, in «Critica», n. 5, a. IV, 1906, pp. 373-377

Croce B., *Una seconda risposta al prof. De Sarlo*, in «Critica», n. 3, a. V, 1907, pp. 243-247

Cutinelli Rendina E. (a cura di), *Carteggio Croce-Vossler (1899-1949)*, Bibliopolis, Napoli 1991

De Ruggiero G., *La filosofia contemporanea: Germania, Francia, Inghilterra, America, Italia*, [1912], vol. II, II edizione, Laterza, Bari 1920

De Sarlo F., *Esame di coscienza. Quarant'anni dopo la laurea, 1887-1927*, Stab. Tipografico Bandettini, Firenze 1928

De Sarlo F., *Gentile e Croce. Lettere filosofiche di un superato*, Le Monnier, Firenze 1925

De Sarlo F., *I dati dell'esperienza psichica*, Galletti & Cocci, Firenze 1903

De Sarlo F., *Il concetto dell'anima nella psicologia contemporanea*, prolusione letta il 1° marzo nell'Istituto di Studi Superiori di Firenze da F. De Sarlo, professore di Filosofia Teoretica, Tip. E. Ducci, Firenze 1900

- De Sarlo F., *La classificazione dei fatti psichici*, in «Rivista di Psicologia», n. 14, a. II, 1913, pp. 313-332
- De Sarlo F., *Lo spiritualismo al recente congresso di Psicologia*, in «Studi religiosi», V (1905), n. 3, pp. 3-15
- De Sarlo F., *Pro Psychologia*, in «Ricerche di psicologia», vol. 1, a. I, 1905, pp. III-VII
- De Sarlo F., *Scienza e filosofia*, in «Scientia», n. CCXVI, vol. 47, a. XXI, 1930, pp. 239-241
- De Sarlo F., *Un ritorno alla dialettica*, in «La Cultura filosofica», n. 2, a. I, 1907, pp. 29-34
- Elia G., Laneve C., *Pedagogia e scuola in Giovanni Calò*, Schena editore, Fasano 1987
- Ferrari M., *Il neocriticismo francese e la cultura filosofica italiana a cavallo tra Ottocento e Novecento*, in R. Raghianti, A. Savorelli (a cura di), *Francia/Italia. Le filosofie dell'Ottocento*, Edizioni della Normale, Pisa 2007, pp. 141-164
- Ferrari M., *Non solo idealismo. Filosofi e filosofie in Italia tra Ottocento e Novecento*, Le Lettere, Firenze 2006
- Garin E., *Cronache di filosofia italiana, 1900-1960*, vol. I, Laterza, Bari 1997
- Garin E., *Francesco Brentano. Nota*, in «Giornale critico della filosofia italiana», n. 14, a. XCI, 1960, p. 320
- Garin E., *Lo spiritualismo di Francesco De Sarlo*, in «Archivio di storia della filosofia italiana», n. 3, a. V, 1938, p. 299
- Gentile E., *Le origini dell'Italia contemporanea. L'età giolittiana*, Laterza, Bari 2003
- Gentile G., *Ancora del prof. De Sarlo e della sua scuola*, in «Critica», n. 6, a. V, 1907, pp. 498-501
- Gentile G., *Le origini della filosofia contemporanea in Italia*, vol. III/1, Principato, Messina 1921
- Giammancheri E., *I primi critici di Gentile*, in «Pedagogia e vita», n. 5, a. XXIV, 1975, pp. 485-510
- Giannetti R., *La presenza di Franz Brentano in Italia agli inizi del Novecento*, in «Rivista di filosofia neoscolastica», n. 1, a. CXIX, 1977, pp. 86-102
- Gori-Savellini S., Luccio R., *Francesco De Sarlo*, in G. Cimino, N. Dazzi (a cura di), *La psicologia in Italia: i protagonisti e i problemi scientifici, filosofici e istituzionali (1870-1945)*, LED, Milano 1998, pp. 371-390

Guarnieri P., *La Rivista filosofica (1898-1909): conoscenza e valori nel neokantismo italiano*, La Nuova Italia, Firenze 1981

La Redazione, *Che cosa facciamo e che cosa vogliamo*, in «Cultura filosofica», n. 12, a. II, 1908, p. 526

La Redazione, *Dopo un anno di vita*, in «Cultura filosofica», n. 12, a. I, 1907, p. 319

La Redazione, *Nota di apertura*, in «Cultura filosofica», n. 1, a. I, 1907, p. 1

Lamanna E. P., *Il realismo psicologistico nella nuova filosofia italiana*, in «Logos», n. 1, a. XI, 1924, pp. 121-123

Luccio R. e Primi C., *De Sarlo e Brentano*, in L. Albertazzi, R. Poli (a cura di), *Brentano in Italia. Una filosofia rigorosa, contro positivismo e attualismo*, Guerini, Milano 1993, pp. 103-120

Luti G., *Introduzione alla letteratura italiana del Novecento*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1985

Malusa L., *La storiografia filosofica italiana nella seconda metà dell'Ottocento*, vol. 1, *Tra positivismo e neokantismo*, Marzorati, Milano 1977

Masella L., Salvemini B. (a cura di), *Storia d'Italia. Le regioni dall'Unità ad oggi. La Puglia*, Einaudi, Torino 1989

Montano A., *Il prisma a specchio: percorsi della filosofia italiana tra '800 e '900*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2002

Moretti M., *Il libro dei sorprendenti vent'anni*, [1931], Mondadori, Milano 1955

Olivieri A., *L'insegnamento della filosofia nell'Istituto di Studi Superiori di Firenze, 1859-1924*, in «Annali dell'Istituto di Filosofia», vol. IV, a. IV, 1982, pp. 111-151

Parente A., *Croce per lumi sparsi. Problemi e ricordi*, La Nuova Italia, Firenze 1975

Ponzano G., *L'opera filosofica di F. De Sarlo*, Rondinella, Napoli 1940

Santucci A., *Il pragmatismo in Italia*, Il Mulino, Bologna 1962

Sava G., *La psicologia filosofica in Italia: studi su Francesco De Sarlo, Antonio Aliotta, Eugenio Rignano*, Congedo, Galatina (LE) 2000

Sciacca M. F., *Il secolo XX*, vol. I, Bocca, Milano 1947

Scotto di Luzio A., *Madri e figli: conflitti affettivi, ethos, fratture generazionali nella crisi dell'Italia liberale*, in «Acropoli», n. 6, a. X, 2009, pp. 574-594

Tocco F., *Studi kantiani*, Sandron, Milano 1909

Turi G., *Giovanni Gentile. Una biografia*, UTET, Torino 2006

Vailati G., *Scritti filosofici*, a cura di G. Lanaro, La Nuova Italia, Firenze 1980

Varisco B., recensione a *Il problema della libertà nel pensiero contemporaneo*, Milano-Roma-Palermo, Sandron 1906, in «Rivista di filosofia e scienze affini», nn. 3-4, a. X, pp. 1907, pp. 290-305

Varisco B. (insieme a G. Calò), *Discussioni (Sulla libertà: G. Calò, B. Varisco)*, in «Rivista filosofica», n. 10, a. IX, 1907, pp. 556-569

Verri A. (a cura di), *La filosofia italiana attraverso le riviste, 1900-1925*, Milella, Lecce 1983

Villa E., Boero P. (a cura di), *La Riviera Ligure*, Canova, Treviso 1975

## TESTI RELATIVI ALLA SECONDA PARTE DELLA TESI

Archivio centrale dello Stato, *Fonti per la storia della scuola. L'istruzione classica (1860-1910)*, a cura di G. Bonetta e G. Fioravanti, Ministero per i beni culturali e ambientali, Ufficio per i beni archivistici, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma 1995

Assagioli R., *Il "Circolo di Studi psicologici" di Firenze*, in «Psiche-rivista di studi psicologici», n. 1, a. II, febbraio-marzo 1913, p. 71

Barausse A., *La scuola pedagogica di Roma*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 10, a. X, 2003, pp. 57-116

Barausse A., *La scuola pedagogica di Roma*, Morlacchi, Perugia 2004

Barth P., *Principi di pedagogia e didattica fondati sulla moderna psicologia e filosofia*, [1906], tr. it., II ediz., Bocca, Milano Torino Roma 1917

Bertagna G., *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008

Bertagna G., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010

Bonetti P., *Introduzione a Croce*, [1984], III ediz., Laterza, Bari 2000

Cambi F., *Riforma della secondaria e ricerca dell'«asse culturale» tra età giolittiana e primo dopoguerra*, in AA.VV., *L'istruzione secondaria superiore in Italia da Casati ai giorni nostri*, atti del IV Convegno nazionale CIRSE, Cacucci, Bari 1988, pp. 193-242

- Campodichiaro E. (a cura di), *Carteggio Gentile-Pintor, 1895-1944*, Le Lettere, Firenze 1993
- Canfora L., *Intellettuali in Germania tra reazione e rivoluzione*, De Donato, Bari 1979
- Canfora L., *Ideologie del classicismo*, Einaudi, Torino 1980
- Cavallera H. A., *I docenti di Pedagogia nelle Scuole pedagogiche*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 10, a. X, 2003, pp. 11-36
- Charnitzski J., *La scuola italiana nello Stato liberale (1861-1922)*, in Id., *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, [1994], tr. it., La Nuova Italia, Firenze 2001, pp. 21-91
- Chiarini G., *La riforma della scuola classica in Italia*, in «Nuova Antologia», n. 15, vol. 52, a. XXIX, 1° agosto 1894, pp. 433-457
- Chiosso G., *Educazione e valori nell'epistolario di Giovanni Vidari*, La Scuola, Brescia 1984
- Chiosso G., *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, La Scuola, Brescia 1983
- Codignola E., *Il pensiero pedagogico italiano contemporaneo*, in «Civiltà fascista», n. 5, a. V, maggio 1938, pp. 518-531
- Collard V. F., *Méthodologie de l'enseignement moyen*, II ediz., Castaigne, Bruxelles, 1911
- De Sarlo F., *L'istrionismo in filosofia*, in «Cultura filosofica», n. 6, anno I, 1907, pp. 170-172
- Di Carlo E., recensione a *Giovanni Calò- L'individualismo etico nel secolo XIX. Opera premiata dalla R. Acc. di sc. mor. e pol. di Napoli- Napoli*, Tessitori, 1906, in «Rivista filosofica», n. 4, a. IX, 1907, pp. 537-544
- Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie, *Atti del VII Congresso nazionale degli insegnanti delle scuole medie*, Tip. Succ. Vestri, Prato 1909
- Festa N., *Per la scuola secondaria classica*, Tip. Salesiana, Roma 1906
- Fouillée A., *La démocratie politique et sociale en France*, Alcan, Paris 1910
- Fouillée A., *La France au point de vue moral*, Alcan, Paris 1900
- Fraccaroli G., *La questione della scuola*, Bocca, Torino 1905



Gentile G., *Del concetto scientifico della pedagogia*, in Id., *Educazione e scuola laica*, [1921], V riveduta e accresciuta, Le Lettere, Firenze 1988, pp. 1- 37

Gentile G., *La nuova scuola media*, [1925], Le Lettere, Firenze, 1988

Gentile G., *recensione a Giovanni Calò- L'individualismo etico nel secolo XIX. Opera premiata dalla R. Acc. di sc. mor. e pol. di Napoli- Napoli, Tessitori, 1906*, in «Critica», n. 4, a. V, 1907, pp. 384-391

Gentile G., *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, vol. I – Pedagogia generale, [1913], Le Lettere, Firenze 2003

Giannantoni S. (a cura di), *Lettere a Benedetto Croce*, vol. IV, Sansoni, Firenze 1980

Kerbaker M., *Osservazioni sul riordinamento dell'istruzione secondaria*, in «Rendiconti delle tornate e dei lavori dell'Accademia di Archeologia, Lettere e Belle Arti», Napoli, giugno e dicembre 1898, pp. 195-227

La Base del Marzocco, *Il Convegno di Firenze*, in «Il Marzocco», n. 40, a. X, 1° ottobre 1905, p. 1

Landucci G., *Studi su Herbart: un inedito di Felice Tocco. Appunti sull'herbartismo in Italia*, in «Atti e memorie dell'Accademia Toscana di scienze e lettere – la Colombaria», XLVIII, n. s. XXXIV, pp. 47-146

Malatesta M., *Professioni e professionisti*, in *Storia d'Italia*, annali 10, *Professionisti e gentiluomini*, Einaudi, Torino 1996, pp. XV-XXXII

Meschiari A., *Per una storia dell'herbartismo in Italia*, in «Rivista di Filosofia », n. 16, a. CXXII, febbraio 1980, pp. 98-124

Ministero della Pubblica Istruzione, Commissione reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia, *Relazione*, 2 voll., Tipografia Ditta Ludovico Cecchini, Roma 1909

Monti A., *Scuola classica e vita moderna*, [1920], Einaudi, Torino 1968

Orlando V. E., *La riforma della scuola classica*, in «Nuova Antologia», vol. 203, 16 ottobre 1905, pp. 627-650

Pettoello R., *Introduzione a Herbart*, Laterza, Bari 1988

Piazzì A., *Libertà o uniformità nelle scuole medie?*, in «Rivista filosofica», vol. 1, a. I, 1899, pp. 77-96

Raicich M., *Itinerari della scuola classica dell'Ottocento*, [1993], in Id., *Storie di scuola da un'Italia lontana*, Archivio Guido Izzi, Roma 2005, pp. 189-223

Relazione della commissione giudicatrice del concorso alla cattedra di Pedagogia nella Regia Università di Catania, in «Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica», n. 10, vol. I, a. XXXIX, 29 febbraio 1912, pp. 887-890

Romano S., *Giovanni Gentile. La filosofia al potere*, Bompiani, Milano 1984

Salvemini G., Galletti A., *La riforma della scuola media*, [1908], in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, Feltrinelli, Milano 1966, pp. 269-633

Sava G., *Psiche (1912-1915). Sui primi percorsi della psicologia italiana*, Congedo Editore, Galatina (LE) 2004

Scotto di Luzio A., *Il liceo classico*, Il Mulino, Bologna 1999

Scotto di Luzio A., *La scuola degli italiani*, Il Mulino, Bologna 2007

Società italiana per la diffusione e l'incoraggiamento degli studi classici, *Il convegno fiorentino per la Scuola classica, settembre 1905*, Tip. Galileiana, Firenze 1907

Sotto-commissione dell'educazione della Commissione alleata in Italia, *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943, con cenni introduttivi sui periodi precedenti e una parte conclusiva sul periodo post-fascista*, Garzanti, Milano 1946

Spadafora G., *Gentile e la pedagogia (1891-1902)*, in Id. (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*, Armando, Roma 1997, pp. 158-163

Telmon V., *La filosofia nei licei italiani*, La Nuova Italia, Firenze 1970

Vidari G., *Elementi di pedagogia*, Hoepli, Milano 1916

Volpicelli I., *Giovanni Gentile interprete di Herbart*, in G. Spadafora (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*, Armando, Roma 1997, pp. 229-244

## TESTI RELATIVI ALLA TERZA PARTE DELLA TESI

AA.VV., *Il nazionalismo e i problemi del lavoro e della scuola*, Società Editrice "L'Italiana", Roma 1919

AA.VV., *XI° Congresso Nazionale Insegnanti Medi*, in «L'istruzione media», n. 10, a. XX, novembre 1920

AA.VV., *La cultura italiana tra '800 e '900 e le origini del nazionalismo*, Olschki, Firenze 1981

Amendola G., *Carteggio*, a cura di Elio D'Auria, vol. IV (1919-1922), Lacaíta, Manduria 2003

- Banti A. M. et al., *Storia contemporanea*, Donzelli, Roma 2002
- [Barbera M.], *Il disegno di legge sull'«esame di Stato» ed il recente congresso dei professori medi*, in «Civiltà Cattolica», vol. 4, 1920, pp. 363-366
- Baudrillart A. (a cura di), *La guerra tedesca e il cattolicesimo*, [1915], tr. it., Bloud e Gay, Parigi 1915
- Capone A., *Giovanni Amendola e la cultura italiana del Novecento (1899-1914). Alle origini della «nuova democrazia»*, vol. 1, Editrice Elia, Roma 1974
- Carli F., *L'altra guerra*, Treves, Milano 1916
- Carli F., *Il reddito nazionale e i compiti di domani*, Treves, Milano 1917
- Carocci G., *Giovanni Amendola nella crisi dello Stato italiano, 1911-1925*, Feltrinelli, Milano 1956
- Cazzaniga G. M., *La Massoneria*, in *Storia d'Italia*, annali 21, Einaudi, Torino 2006
- Cives G. (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ad oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1990
- Codignola E., *La riforma della cultura magistrale*, Battiato, Catania 1917
- Coggese R., *L'insegnamento professionale e la sua crisi*, in «Il Marzocco», n. 21, a. XIX, 24 maggio 1914, pp. 3-4
- Colarizi D., *Dopoguerra e fascismo in Puglia: 1919-1926*, Laterza, Bari 1971
- Comitato nazionale di propaganda per la scuola*, in «La cultura popolare», n. 2, a. VIII, 28 gennaio- 15 febbraio 1918, p. 99
- D'Amico N., *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, Zanichelli, Bologna 2010
- Decleva E., *Etica del lavoro, socialismo, cultura popolare. Augusto Osimo e la Società Umanitaria*, FrancoAngeli, Milano 1985
- Fava A., *Assistenza e propaganda nel regime di guerra (1915-1918)*, in M. Isnenghi (a cura di), *Operai e contadini nella Grande Guerra*, Cappelli, Bologna 1982, pp. 174-212
- Fava A., *La guerra a scuola: propaganda, memoria, rito (1915-1940)*, in «Materiali di Lavoro», nn. 3-4, a. IX, 1986, pp. 53-126
- Fava A., *Il Fronte interno e la propaganda di guerra*, in AA.VV., *Fronte interno. Propaganda e mobilitazione civile nell'Italia della Grande Guerra*, Biblioteca di Storia Moderna e Contemporanea, Roma 1988, pp. 9-22

Fava A., *War, 'national education' and the Italian primary school, 1915-1918*, in J. Horne, *State, Society and Mobilization in Europe during the First World War*, Cambridge University Press, Cambridge 1997, pp. 53-70

Fazio-Allmayer V., *La scuola popolare e altri discorsi ai maestri*, Battiato, Catania 1914

Gemelli A., *L'esame di Stato e il Congresso di Napoli degli Insegnanti Medi*, in «Vita & Pensiero», n. 89, vol. X, a. VI, dicembre 1920, pp. 760-768

Gentile G., *Guerra e fede*, [1919], Le Lettere, Firenze 1989

Gentile G., *Il problema scolastico del dopoguerra*, [1919], Ricciardi, Napoli 1920

Ghizzoni C., *Educazione e scuola all'indomani della Grande Guerra. Il contributo de «La Civiltà Cattolica» (1918-1931)*, La Scuola, Brescia 1997

Goblot E., *Taylorismo scolastico*, in «La coltura popolare», n. 9, 28 agosto - 15 settembre 1918, pp. 668-670

Hersent G., *Problèmes d'après guerre. La réforme de l'éducation nationale*, Hachette, Paris 1917

*Intorno a un recente Congresso italiano di filosofia*, in «Civiltà Cattolica», vol. 4, quad. 1889, 28 ottobre 1920, pp. 193-207

Izzo D., *La guerra e l'educazione: la pubblicistica*, in F. Cambi (a cura di), *La Toscana e l'educazione. Dal Settecento ad oggi: tra identità regionale e laboratorio nazionale*, Le Lettere, Firenze 1998, pp. 325-338

Luti G., Balduino A., *Storia letteraria d'Italia*, vol. XI, nuova edizione a cura di A. Balduino, Piccin Nuova Libreria Casa Editrice Vallecchi, Milano 1989

Mascolini L., *Il ministero per le armi e munizioni (1915-18)*, in «Storia contemporanea», n. 6, a. XI, dicembre 1980

Miozzi U. M., *La mobilitazione industriale italiana (1915-18)*, La Goliardica, Roma 1980

Missiroli M., *Il papa in guerra*, Stabilimento Tipografico Emiliano, Bologna 1915

Molinelli R., *Per una storia del nazionalismo italiano*, Argolia Editore, Urbino 1966

Osimo A., *L'insegnamento professionale per le maestranze*, in «La Coltura popolare», n. 3, a. VI, 28 febbraio - 15 marzo 1916, pp. 249-255

Osimo A., *L'organizzazione dell'opera dell'Unione Italiana dell'Educazione Popolare*, in «La cultura popolare», n. 11, a. II, 28 ottobre - 15 novembre 1912, pp. 865-868

Pecout G., *Il lungo Risorgimento: la nascita dell'Italia contemporanea (1770-1922)*, Mondadori, Milano 1999

Pertici R. (a cura di), *Intellettuali di frontiera. Triestini a Firenze (1900-1950)*, 2 voll., Olschki, Firenze 1985

Pertici R., *Chiesa e Stato in Italia: dalla Grande Guerra al nuovo Concordato, 1914-1984*, Il Mulino, Bologna 2009

Prezzolini G., *Diario 1900-1941*, Rusconi, Milano 1978

Quadrotta G., *Il Papa, l'Italia e la Guerra*, con pref. di F. Scaduto, Ravà, Milano 1915

Quercioli A., *Irredenti, irredentisti e fuoriusciti*, in M. Isnenghi, D. Ceschin, *Gli italiani in guerra. Conflitti, identità, memorie dal Risorgimento ai nostri giorni*, vol. III, tomo I, *La Grande Guerra: dall'Intervento alla «vittoria mutilata»*, UTET, Torino 2008, pp. 114-127

Sabbatucci G., *I combattenti nel primo dopoguerra*, Laterza, Bari 1974

Salvemini G., *Carteggio*, vol. III, Laterza, Bari 1985

Scottà A., *Papa Benedetto XV. La Chiesa, la Grande Guerra, la pace (1914-1922)*, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma 2009

Sturzo L., *I problemi del dopoguerra*, «L'Italia» società anonima editrice, Milano s.d.

Sturzo L., *I discorsi politici*, Istituto L. Sturzo, Roma 1951

*Unione Italiana dell'Educazione popolare*, in «La cultura popolare», n. 5, a. VIII, 28 aprile - 15 maggio 1918, p. 312

Veneruso D., *La vigilia del fascismo: il primo ministero Facta nella crisi dello stato liberale in Italia*, Il Mulino, Bologna 1969

Ventrone A., *La seduzione totalitaria: guerra, modernità, violenza politica (1914-1918)*, Donzelli, Bologna 2003

Vidari G., *Il corso popolare come scuola di preparazione generica alla vita operaia*, in «La cultura popolare», nn. 17-18, a. VI, 1916, pp. 788-800

Viguzzi B., *Da Giolitti a Salandra*, Vallecchi, Firenze 1969

## TESTI RELATIVI ALLA QUARTA PARTE DELLA TESI

AA.VV., *Dalla riforma scolastica del 1923 alla riforma del 1939*, quaderno speciale, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», III, serie VI, suppl. al n. 12, gennaio 1939

AA.VV., *Il lavoro produttivo nella Carta della Scuola*, G. D'Anna, Messina 1940

AA.VV., *Editori a Firenze nel secondo Ottocento*, Olschki, Firenze 1988

Agazzi A., *Educazione corporativa*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», suppl. al fasc. nn. 1-2, settembre-ottobre 1937, pp. 39-45

Agazzi A., *Il lavoro dalla vita alla scuola*, La Scuola, Brescia 1940

Agosti M., *La formazione degli educatori. Una iniziativa nostra*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», suppl. al n. 9, novembre 1936, pp. 47-56

Agosti M., *Riflessi di vita corporativa nella scuola*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», suppl. al fasc. n. 38, agosto 1937, pp. 264-266

Agosti M., *Riflessi di vita corporativa nella scuola*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», suppl. al fasc. nn. 1-2, settembre-ottobre 1937, pp. 46-51

Ascenzi A., Sani R. (a cura di), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo: l'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori, 1923-1927*, Vita & Pensiero, Milano 2005

Ascenzi A., Sani R. (a cura di), *Il libro per la scuola nel ventennio fascista: la normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della seconda guerra mondiale, 1923-1945*, Alfabetica, Macerata 2009

Banfi A., *Le correnti della pedagogia contemporanea tedesca*, in «Levana», nn. 4-5, luglio-ottobre 1925, pp. 41-67, e n. 6, novembre-dicembre 1925, pp. 135-148

[Barbera M.], *Giovanni Enrico Pestalozzi e i fallimenti della pedagogia umanitaria*, in «Civiltà Cattolica», vol. III, quad. 1850, 1927, pp. 97-118

[Barbera M.], *Le scuole infantili e l'abate Aporti. A proposito di un centenario*, in «Civiltà Cattolica», vol. IV, quad. 1858, 1927, pp. 289-302

[Barbera M.], *Le scuole infantili e l'abate Aporti*, in «Civiltà Cattolica», vol. I, quad. 1865, 1928, pp. 385-401

[Barbera M.], *Idoli della pedagogia laica*, in «Civiltà Cattolica», vol. I, 1929, pp. 131-141

Bertagna G., *Dal paradigma servile al paradigma signorile*, in A. Bramanti, D. Odifreddi (a cura di), *Istruzione formazione lavoro: una filiera da (ri)costruire*, FrancoAngeli, Milano 2003, pp. 39-58

Bertin G. M., *Educazione alla socialità e processo di formazione*, Armando, Roma 1968

Bertoni G., *Vecchio e nuovo umanesimo*, in «Rinascita», nn. 1-2, a. I, gennaio-aprile 1938, pp. 36-49

*Bilancio di una settimana*, in «Non Mollare. Bollettino di informazioni durante il regime fascista», n. 20, 25 luglio 1925, p. 2

Binet A., *Les idées modernes sur les enfants*, Flammarion, Paris 1909

Bottacchiari R., *Problemi della scuola. La scuola media a occhio nudo*, in «Nuova Antologia», vol. 812, a. LXIX, 16 luglio 1934, pp. 305-308

Bottai G., *L'umanesimo nella scuola italiana*, in «Rinascita», nn. 13-14, a. III, giugno-agosto 1940, pp. 335-362

Brambilla M., Fantoni G., *Resistenza liberale a Firenze*, Elidir, Roma 1995

Cambi F. (a cura di), *Raffaello Lambruschini. Pedagogista della libertà*, Firenzelibri S.r.l., Firenze 2006

Cantagalli R., *Storia del fascismo fiorentino, 1919-1925*, Vallecchi, Firenze 1972

Casotti M., *La pedagogia di Raffaello Lambruschini*, Vita & Pensiero, Milano 1929

Casotti M., *La scuola media unica*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», fasc. monografico n. 2, dicembre 1938, pp. 197-205

Chiosso G. (a cura di), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Bibliografica, Milano 2008

Chiosso G., *I classici della pedagogia tra positivismo e riforma Gentile*, in G. Cives, G. Genovesi, P. Russo (a cura di), *I classici della pedagogia*, FrancoAngeli, Milano 1999, pp. 33-52

Chiosso G., *L'opposizione democratica alla riforma Gentile: il caso della «Rivista pedagogica»*, in «Quaderni del Centro Studi C. Trabucco», n. 7, Torino 1985, pp. 115-152

Chiosso G., *La questione educativa nel neokantismo italiano*, in «Idee», nn. 7-8, a. III, 1988, pp. 41-54

Chiosso G., *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1830-1943)*, La Scuola, Brescia 1997

Chiosso G., *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997

Chiosso G., *La pedagogia cattolica e il movimento dell'educazione nuova*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre*, La Scuola, Brescia 2003, pp. 287-357

Chizzolini V., *L'orientamento al lavoro e la Scuola. II. Il problema educativo*, in «Scuola Italiana Moderna», vol. 13, 20 dicembre 1930, pp. 143-144

Chizzolini V., *La nostra scuola serena e il movimento dell' "educazione nuova"*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», suppl. al n. 12, dicembre 1933, p. 60

Chizzolini V., *Esame delle principali correnti attuali della scuola attiva dal punto di vista cattolico*, in AA.VV., *La moralità professionale*, atti della XVIII Settimana sociale dei cattolici, Vita & Pensiero, Milano 1935, pp. 321-337

[Chizzolini V.], *Scuola corporativa*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», suppl. al n. 9, novembre 1936, pp. 132-133

Christiaens A. G., *Une méthode d'orientation professionnelle*, III ediz., Lamartin, Bruxelles 1934

Cian V., *Umanesimo e rinascimento*, in «La Rinascita», n. 3, a. I, 1938, pp. 9-35

Ciasca R., *Un personaggio del Risorgimento: il Lambruschini*, in «Nuova Rivista Storica», n. 6, a. VIII, novembre-dicembre 1924, pp. 636-640

Cimatti L., *Orientamento professionale*, in «Supplemento a Scuola Italiana Moderna», suppl. al n. 25, marzo 1938, pp. 152-159

Cives G., *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*, La Nuova Italia, Firenze 1983

Codignola E., *Educatori moderni*, Vallecchi, Firenze 1926

D'Arcangeli M. A., *Luigi Credaro e la Rivista pedagogica (1909-1938)*, Pioda, Roma 2000

Damiano E. (a cura di), *La centralità dell'amore. Esplorazioni sulla pedagogia di Vittorino Chizzolini*, La Scuola, Brescia 2009

De Ruggiero G., *recensione al volume di Sganzi*, in «Critica», n. 11, a. XXV, 20 novembre 1927, pp. 382-388



- De Ruggiero G., *Revisioni idealistiche*, in «L'educazione Nazionale», n. 3, a. XV, marzo 1933, pp. 138-145
- Dessauer F., *Filosofia della tecnica* [1926], tr. it., II ediz., Morcelliana, Brescia 1945
- Dewey J., *La scuola e il fanciullo*, [1913], tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1974
- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, [1929], tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1990
- Ferrière A., *La scuola attiva*, [1922], tr. it., VI ediz., Bemporad, Firenze 1951
- Franzinelli M. (a cura di), *Non Mollare. Con saggi di Gaetano Salvemini, Ernesto Rossi e Piero Calamandrei*, Bollati Boringhieri, Torino 2008
- Gambaro A., *A proposito di una recensione e di un nuovo studio sul Lambruschini*, in «Nuova Rivista Storica», n. 1, a. IX, gennaio-febbraio 1925, pp. 149-152
- Gambaro A., *Ancora intorno al Lambruschini*, in «Nuova Rivista Storica», n. 1, a. X, gennaio-febbraio 1926, pp. 108-112
- Gambaro A., *I due apostoli degli asili infantili in Italia*, in «Levana», nn. 1-2, gennaio-aprile 1927, pp. 1-104, n. 6, novembre-dicembre 1927, pp. 401-455, nn. 2-3, marzo-giugno 1928, pp. 105-190
- Gambaro A., Calò G., Agazzi A., *Ferrante Aporti nel primo centenario della morte, con carteggi e documenti inediti illustrati da A. Gambaro e bibliografia ragionata a cura del medesimo*, Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, Brescia 1962
- Garfagnini G. C. (a cura di), *Indici e sommari*, supplemento a «Rinascimento», vol. XXIV, 1984
- Gentile G., *Gino Capponi e la cultura toscana nel secolo XIX*, [1922], III ediz., Sansoni, Firenze 1942
- Gentile G., *Studi sul Rinascimento*, Vallecchi, Firenze 1923
- Giorgi P. (a cura di), *Dal Museo nazionale della scuola all'INDIRE. Storia di un istituto al servizio della scuola italiana (1929-2009)*, Giunti, Firenze 2010
- Hessen S., *Difesa della pedagogia*, [1930], tr. it., Avio, Roma 1950
- Hessen S., *I fondamenti filosofici della pedagogia*, [1923], tr. it., III ediz., vol. 1, Avio, Roma 1961
- Hessen S., *La scuola serena di G. Lombardo-Radice. La scuola del lavoro di G. Kerschensteiner*, [1933], tr. it., Avio, Roma 1954

Isnenghi M., Ceschin D. (a cura di), *Gli italiani in guerra. Conflitti, identità, memorie dal Risorgimento ai giorni nostri*, vol. IV, tomo I, *Il Ventennio fascista. Dall'impresa di Fiume alla Seconda guerra mondiale, 1919-1940*, UTET, Torino, 2008

Kerschensteiner G., *Il concetto della scuola di lavoro*, [1911], tr. it., Bemporad, Firenze 1935

Laeng M. (a cura di), *Georg Kerschensteiner. L'educazione dell'uomo e del cittadino*, La Scuola, Brescia 1961

Lambruschini R., *Due lettere di Gabriele Pepe già Colonnello napoletano al Marchese Gino Capponi, Firenze per V. Battelli e figli. Proseguimento e fine*, in «Guida dell'educatore», nn. 8-9, a. I, agosto-settembre 1836, p. 284

Lombardo Radice G., *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, [1913], III ediz., Sandron, Palermo 1924

Lombardo Radice G., *Accanto ai maestri. Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, Paravia, Torino 1925

Lombardo Radice G., *Museo didattico nazionale*, in «L'Educazione Nazionale», n. 4, a. VII, 1925, p. 52

Lombardo Radice G., *Pedagogia e critica didattica*, in «L'Educazione Nazionale», n. 6, a. VIII, maggio 1926, pp. 1-6

Lombardo Radice G., *Il metodo attivo nelle Scuole medie: visite, gite, viaggi scolastici*, in «L'Educazione Nazionale», n. 10, a. VIII, ottobre 1926, pp. 1-14

Lombardo Radice G., *Pedagogia di apostoli e di operai*, Laterza, Bari 1936

Lombardo Radice G., *Didattica viva. Problemi ed esperienze*, antologia a cura di E. Codignola, La Nuova Italia, Firenze 1951

Lumbelli L., *Kerschensteiner e il rinnovamento pedagogico tedesco*, La Nuova Italia, Firenze 1966

Maritain J., *Umanesimo integrale*, [1936], tr. it., Borla, Roma 1980

Martelli G. (a cura di), *Testimonianze per un centenario- Contributi a una storia della cultura italiana, 1873-1973*, Sansoni, Firenze 1974

Mc Donald R., Mazzoni G., Calò G., King B., Okey T., *Per Gaetano Salvemini*, in «La Rivoluzione Liberale», 5 luglio 1925

Ministero dell'Educazione Nazionale, *Dalla riforma Gentile alla Carta della Scuola, Direzione Generale dell'ordine superiore classico*, Vallecchi, Firenze 1941

Modugno G., *Tirocinio magistrale e scuola attiva*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», suppl. al fasc. n. 1, settembre 1934, pp. 10-11

Modugno G., *L'urgente problema della scuola media*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», fasc. monografico n. 2, dicembre 1938, pp. 33-39

*Mostra didattica nazionale di Firenze. Relazioni dei professori Vidari, Saraz e Galletti*, in «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», n. 33, vol. II, atti di amministrazione, a. LII, 6 agosto 1925, pp. 2436-2458

Negri A., *Filosofia del lavoro: storia antologica*, vol. 1, Marzorati, Milano 1980

Ostenc M., *La scuola italiana durante il fascismo*, [1980], tr. it., Laterza, Bari 1981

Palla M., *Firenze nel regime fascista (1929-1934)*, Olschki, Firenze 1978

Panella A., *Il pensiero religioso del Lambruschini*, in «Marzocco», n. 48, a. XXIII, 1° dicembre 1918, pp. 3-4

Papini G., *Pensieri sul Rinascimento*, in «Rinascita», nn. 1-2, a. I, gennaio-aprile 1938, p. 15

Pedullà G., *Il mercato delle idee. Giovanni Gentile e la casa editrice Sansoni*, Il Mulino, Bologna 1986

Pertici R., *Intellettuali, politici e soldati nell'Album della vittoria di Angelo Tanzella (1920)*, in AA.VV., *Culture e libertà. Studi di storia in onore di Roberto Vivarelli*, Edizioni della Normale, Pisa 2006, pp. 315-316.

Picco I., *La scuola del lavoro*, Viola, Milano 1951

Pistelli E., *Il processo Salvemini*, in «Battaglie fasciste», 25 luglio 1925

Pistelli E., *Le pistole d'Omero*, [1923], VIII ediz., Bemporad, Firenze 1937

Polenghi S., *Aportiana*, in «History of Education & Childrens' Literature», n. 2, a. IV, 2009, pp. 387-396

Resta R., recensione a G. Calò, *Antologia pedagogica*, voll. I e II, Sansoni, Firenze 1925, in «Rivista pedagogica», n. 12, a. XVIII, dicembre 1925, p. 557

Resta R., *Il lavoro e la scuola di lavoro*, Soc. Dante Alighieri, Milano 1928

[Rosa E.], *La questione delle scuole infantili e dell'abate Aporti secondo nuovi documenti*, in «Civiltà Cattolica», vol. III, quad. 1867, 1928, pp. 219-232

Rossi V., *Quattrocento*, III ediz., Vallardi, Milano 1933

Sacchi G., *Il metodo naturale applicato al primo ammaestramento dell'infanzia e della puerizia*, Pirola, Milano 1881

Salvemini G., *Scritti sul fascismo*, vol. II, Feltrinelli, Milano 1966

Sganzini C., *G. E. Pestalozzi*, Sandron, Palermo 1927

Sideri C., *Ferrante Aporti. Sacerdote, italiano, educatore. Biografia del fondatore delle scuole infantili in Italia sulla base di nuova documentazione inedita*, FrancoAngeli, Milano 1999

Spengler O., *L'uomo e la macchina. Contributo ad una filosofia della vita*, [1931], tr. it., Corbaccio, Milano 1931

Spranger E., *Types of men: the psychology and ethics of personality*, Nyemeyer, Halle 1928

Stefanini L., *Mens cordis: giudizio sull'attivismo moderno*, CEDAM, Padova 1933

Suraci V., *Note aportiane: Calò e Vidari*, in «Rivista Pedagogica», n. 3, a. XXI, marzo 1928, pp. 231-234

Toffanin G., *Cosa fu l'Umanesimo: il Risorgimento dell'antichità classica nella coscienza degli italiani fra i tempi di Dante e la Riforma*, Sansoni, Firenze 1929

Tönnies F., *Comunità e società*, [1887], tr. it., Edizioni di Comunità, Milano 1963

Tranfaglia N., Vittoria A., *Storia degli editori italiani. Dall'Unità alla fine degli anni '60*, Laterza, Bari 2000

Turati F., Bottai G., *La carta del lavoro: illustrata e commentata*, Edizioni del diritto del lavoro, Roma 1929

Vidari G., *Scuole mutue e asili d'infanzia agli albori del Risorgimento*, in «Rivista pedagogica», n. 1, a. XX, gennaio 1927, pp. 3-12

Volpicelli L., *La Carta della Scuola. Verso un nuovo umanesimo: b) il lavoro*, in «Civiltà Fascista», n. 7, a. VI, luglio 1939, pp. 610-626











**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO**

Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche

Dipartimento di Scienze della Persona

Ciclo n. XXIII

**GIOVANNI CALÓ NEL PANORAMA FILOSOFICO E  
PEDAGOGICO ITALIANO DAL 1900 AL 1940**

Supervisore

Chiar.mo Prof. Adolfo Scotto di Luzio

Tesi Dottorato di Ricerca

Evelina Scaglia

Matricola n. 34595

ANNO ACCADEMICO 2010 / 2011

