

## La “breve parentesi” della Riforma Gentile del 1923 nell’educazione fisica

Fabio Togni

Dottorato in Scienze Pedagogiche  
Università di Bergamo

### Abstract

*The complex history of Physical Education (PE) of post-unit italian period highlights how the body has been the subject of a precise and specific policy attention. For this reason we can say that the recent history of PE in Italy coincides with particular policy actions on the body. In fact the construction of the new State is favored by a significant attention to the strategies of body "construction". In this historical context it seeks to put the episode of the Reform of Giovanni Gentile in 1923. This reform is reinterpreted as an event of departure from the earlier policy on the body in Liberalism and from the subsequent enslavement of the EP in Fascism.*

### La “camminata” di Kant e la “marcia” di Fichte

E' noto che Immanuel Kant, come raccontano le cronache del tempo - vere o false che siano –, fosse famoso per la sua indole metodica, tanto che i suoi concittadini a Königsberg potevano regolare i loro orologi sull'ora in cui il filosofo usciva per fare la sua passeggiata quotidiana<sup>1</sup>. Solo la lettura dell' *Emilio* di Rousseau lo avrebbe distolto una volta da tale pratica<sup>2</sup>. Ma esiste un secondo episodio altrettanto curioso. Un giorno Kant si svegliò e scoprì che l'orologio a pendolo di casa si era fermato, probabilmente perché non era stato caricato. Kant non aveva a disposizione nessun altro orologio; uscì comunque col suo passo metodico e costante per andare a trovare un suo amico che abitava a qualche decina di minuti da casa sua (non aveva mai fatto il conto esatto della distanza), rimase a conversare con lui per un po' di tempo, tornò a casa con il suo solito passo, e regolò esattamente la pendola. Prima di uscire per la visita al suo amico, Kant caricò la pendola e la fece partire, diciamo regolandola sul mezzogiorno. Arrivato dal suo amico, verificò che ora fosse. Controllò l'ora anche prima di andar via, in modo da sapere quanto tempo era rimasto a conversare. Una volta tornato a casa, verificò che ora segnava la sua pendola. A questo punto, Kant poté sapere che erano trascorse due ore e quaranta minuti; tolse le due ore di conversazione, aveva impiegato quaranta minuti per andare e tornare dal suo amico e visto che il suo passo era costante il ritorno era durato venti minuti. Essendo uscito da casa del suo amico alle 17, poté regolare la pendola sulle 17 e 20.

Questo piccolo racconto biografico ci fornisce la cifra di un approccio metodico e razionale al movimento<sup>3</sup>. Per Kant, infatti, suggestionato dall'opera di Rousseau, lo scopo

<sup>1</sup> L. De Breton, *Il mondo a piedi. Elogio della marcia* (2000), Feltrinelli, Milano 2001, p. 65. Vedi anche F. Lombardi, *Kant vivo. Con un saggio di commento alla Critica della ragion pura*, Sansoni, Firenze 1968, p. 146 e 242.

<sup>2</sup> E. Cassirer, *Rousseau, Kant, Goethe* (1991), Donzelli, Roma 1999, p. 3, sulla relazione tra Kant e Rousseau si veda pp. 3-16.

<sup>3</sup> Così egli si esprime nel *Trattato di pedagogia* al § 61: «L'attività che è nel lavoro non è gradita per se stessa, ma si intraprende con un altro fine. L'attività che è nel gioco, al contrario, è gradita per se stessa, è fatta senza pensare ad un'altra finalità. Quando si va a passeggio lo scopo è la passeggiata e dunque, più è lunga, tanto più è gradita. Se invece noi andiamo in qualche posto, lo scopo del nostro andare è la compagnia che si trova in quel posto o qualcos'altro e scegliamo volentieri la via più breve». Cfr. E. Kant,

dell'educazione era quello di «sviluppare le nostre disposizioni naturali in una giusta proporzione e conformemente al loro fine tanto da avviare tutta la specie umana verso la sua destinazione»<sup>4</sup>. Questo diveniva particolarmente necessario poiché le nostre disposizioni naturali non si sviluppavano da sé. Era quindi necessario un intervento prescrittivo metodico e, secondo l'autore, severo, riguardante anche il corpo; quest'ultimo diveniva oggetto di attenzione sin dai primi giorni di vita per garantire ad «esseri organizzati e ragionevoli» la «libertà di imparare a servirsi convenientemente delle loro forze»<sup>5</sup>. Per questo era necessario recarsi sempre alla stessa ora a compiere il medesimo allenamento poiché l'attività conoscitiva ne ricevesse indubbio beneficio. Infatti l'educazione fisica presidiava non solo l'uso dei movimenti volontari, ma soprattutto degli organi dei sensi e doveva riguardare tutta la vita. Poiché l'esperienza conoscitiva era esperienza sensibile l'educazione degli organi dei sensi doveva assumere un ruolo fondamentale tanto che il perfezionamento dei movimenti avveniva proprio attraverso l'addestramento delle facoltà sensibili. Ciò era necessario poiché la natura umana necessitava di ordinamento e governo e solo quest'ultimo la rendeva realmente libera. Al mero addestramento si univa non solo la sua relazione funzionale all'impresa conoscitiva, ma soprattutto la sua finalità etica. L'educazione del corpo aveva il compito di orientare verso il bene e verso la libertà: senza di essi l'uomo sarebbe cresciuto in modo disordinato al modo di una pianta di gramigna che estendeva i suoi rami in tutte le direzioni<sup>6</sup>.

La ginnastica aveva, quindi, il compito di permettere di intervenire sulla natura, garantendo ad essa un fine e permettendo una sintesi tra natura e libertà a livello sovrasensibile. La natura, al contempo, era un'opera della libertà e la sua condizione di possibilità. L'esperienza metodica e ordinata che essa garantiva era una via peculiare all'intuizione razionale del *dover essere* e per questo era da considerare fondamentale per vincere la mollezza costitutiva dell'uomo e abituare alla socialità<sup>7</sup>. Questo perché «nel senso più generale la natura è l'essere delle cose soggette a leggi»<sup>8</sup>. Essa doveva, poi, essere caratterizzata da uno sfondo concreto e non artificiale: ogni uomo doveva camminare, passeggiare o, con le stesse parole di Kant, «essere in grado di passare attraverso passaggi angusti, di scalare vette scoscese avendo intorno a sé l'abisso, di camminare su una tavola vacillante»<sup>9</sup>. A queste condizioni e con questo metodico allenamento l'uomo sarebbe divenuto ciò che avrebbe potuto essere. Una ginnastica, quindi, strettamente legata alla vita, non artificiale ma pienamente naturale e concreta atta a realizzare il *dover essere* di ciascun uomo.

Fu Fichte, in seguito, a prediligere una netta separazione dalla natura – sia nel senso personale di natura umana sia nel senso naturalistico di ambiente naturale - della ginnastica e un suo pieno asservimento alla logica della nazione<sup>10</sup>. Per il filosofo tedesco, infatti, il *dover essere* coincideva con la piena identificazione con lo spirito: non esisteva, quindi, dimensione morale individuale, ma la morale coincideva con la morale della nazione. Infatti: «lo spirito che deve dispiegarsi sente necessariamente un amore superiore per la propria patria, concepisce la vita terrestre come una vita eterna e la patria come l'immagine terrestre di questa eternità»<sup>11</sup>. In questo modo, con Fichte, l'educazione

---

*Trattato di pedagogia* (1803), in G. Formizzi (a cura di), *Antologia di scritti pedagogici*, Il segno dei Gabrielli Editore, S. Pietro in Cariano (VR) 2004<sup>2</sup>, p. 106.

<sup>4</sup> *Ibi*, p. 175.

<sup>5</sup> *Ibi*, p. 175-176.

<sup>6</sup> *Ibi*, p. 74.

<sup>7</sup> *Ibi*, p. 71, si veda tutto il §7.

<sup>8</sup> E. Kant, *Critica della ragion pratica* (1788), tr. it. F. Capra (a cura di), Laterza, Bari 1909, p. 50.

<sup>9</sup> *Id.*, *Trattato...*, op. cit., p.101.

<sup>10</sup> Si veda soprattutto L. Pareyson, *L'estetica dell'idealismo tedesco: Kant, Schiller, Fichte*, Edizioni di "Filosofia", Torino 1950.

<sup>11</sup> J. G. Fichte, *Discorsi alla nazione tedesca* (1807-1808), tr. it. B. Allason, Utet, Torino 1957, p. 188.

fisica che per Kant era necessaria, diremmo in termini moderni, per realizzare la propria dimensione personale, diveniva funzionale alla costruzione e al rinsaldamento della comunità nazionale<sup>12</sup>. Il suo essere strumentale alla costruzione dell'identità collettiva<sup>13</sup> aveva superato la sua mera dimensione salutistica come era, ad esempio, in Guts Muths che ne sottolineava l'importanza pedagogica e la voleva saldamente ancora all'istituzione scolastica<sup>14</sup>, ed era divenuta responsabilità dello Stato che vedeva in essa un valido strumento di autocostruzione e di educazione nazionale. La *passeggiata* di Kant diveniva la *marcia* di Fichte.

### **L'educazione fisica in Italia nel XIX secolo: ginnastica, attività sportiva, addestramento militare**

Tali posizioni avevano avuto una qualche recezione in Italia? Si poteva ascrivere alla matrice tedesca fichtiana la trasformazione che l'educazione fisica ebbe in Italia, in particolare al tempo di Mussolini? Cosa è rimasto – ammesso che qualcosa ci sia - di tali posizioni nella proposta di riforma della scuola del Ministro Gentile? Quanto, poi, di fichtiano era presente nell'intenzione di tale riforma? E' possibile, infine, ascrivere la vicenda fascista dell'educazione fisica alle intenzioni di riforma gentiliane? Per rispondere a queste questioni è necessario inquadrare brevemente la vicenda della ginnastica in Italia, in particolare nei decenni immediatamente precedenti la riforma del 1923.

Il luogo propulsore della riflessione attorno al ruolo della ginnastica in Italia fu Napoli. Sin dalla fine del 1700, Gaetano Filangieri<sup>15</sup>, nel suo libro *Scienza della legislazione*, fedele al dettato illuministico e alla tradizione pedagogica e civile lockiana e rousseuana, aveva posto una relazione quasi di dipendenza necessaria tra lo sviluppo morale e lo sviluppo fisico. L'ideale della perfetta coincidenza tra *retta condotta* e *retta postura* era già stato esplicitato dal Genovesi che, nelle *Lezioni di commercio*, aveva indicato come la vita di un corpo cresciuto sano fosse la prova più certa di uno spirito sano<sup>16</sup>. Fu soprattutto il *Saggio di educazione fisica, morale e scientifica* di Nicola Micele da Senise<sup>17</sup> del 1822 a ribadire la necessità di porre attenzione a ciò che avveniva nella politica formativa d'oltralpe, propiziando una rinnovata attenzione istituzionale all'educazione fisica. Ci vollero i moti popolari di quasi trent'anni dopo per rendere consapevole l'allora Re Ferdinando II della necessità di una risistemizzazione non solo della relazione tra sudditi e sovrano, ma anche delle politiche sociali e soprattutto scolastiche della corona. Nel 1848, infatti, egli istituì una Commissione provvisoria per la riforma della Pubblica Istruzione. Segretario fu nominato Francesco De Sanctis forte della sua esperienza di insegnamento presso il Collegio Militare della Nunziatella<sup>18</sup>, cominciato nel 1841 e conclusosi nel 1848. Il suo impegno per il superamento del purismo, la sua matrice illuminista derivata dall'attenta lettura dei testi di Diderot, d'Alembert, Voltaire e soprattutto Rousseau, unita alla sua iniziale formazione come docente all'interno di un'istituzione militare, ne fecero un paladino dell'insegnamento della ginnastica che egli sostenne soprattutto nell'incarico assunto nel 1861 di Ministro della Pubblica Istruzione del Regno d'Italia, per il governo Cavour, prima, e Ricasoli, poi.

<sup>12</sup> F. Blättner, *Storia della pedagogia* (1968), Armando, Roma 1994, pp. 231-236.

<sup>13</sup> F. Ravaglioli, *Filosofia dello Sport*, Armando, Roma 1990, p. 57.

<sup>14</sup> J. C. F. Guts Muths, *Gymnastik für Jugend* (1793), Im Verlage der Buchhandlung der Erziehungsanstalt, Schnepfenthal 1793, pp. 169-170. Si veda in generale R. W. Field, *Rousseau and Guts Muths: the germination of the naturalistic curriculum in Physical education*, University of New Mexico, Santa Fe 1993, pp. 15-115.

<sup>15</sup> Cfr. G. Bianchetti, *Elogio a Gaetano Filangieri*, Francesco Andreola Tip., Venezia 1819, pp. 3-13.

<sup>16</sup> F. Venturi, *Riformatori napoletani*, Ricciardi, Napoli 1962, pp. 43-53.

<sup>17</sup> A. Di Muro, *Nicola Micele da Senise e la cultura fisica* in «Nuova Antologia», I/1915, pp. 573-585.

<sup>18</sup> G. Raya, *Francesco De Sanctis*, Ciranna, Napoli 1969, p. 10-11.

Se Napoli, per la sua tradizione navale, si dimostrò fucina, come spesso era accaduto nel diciassettesimo e diciottesimo secolo, della riflessione sul valore della ginnastica, la vera capitale dell'applicazione dell'educazione fisica fu Torino<sup>19</sup>. Il modello educativo-militare ai quali i Savoia si ispiravano risentiva di influenze legate alle Scuole reggimentali giuseppine, che già dalla fine del Settecento erano indicate a modello da influenti personaggi quali il conte Tommaso Valperga di Caluso, amico di Alfieri. Fu poi l'esperienza della repubblica cisalpina che diffuse il modello dei collegi militari per gli orfani francesi, soprattutto a Ferrara e Milano. Gli interventi anche legislativi del Regno d'Italia sin dai primi anni dell'ottocento, a seguito anche dell'opera compiuta da Giovanni Scopoli, portarono a compimento la militarizzazione dell'infanzia abbandonata e aprirono la strada a una diffusione dell'educazione ginnica in parallelo e in ausilio all'impresa unitaria<sup>20</sup>. Non stupisce perché proprio nella città della mole, allora centro nevralgico dell'attività dei Savoia, venne chiamato Rodolfo Obermann (1812-1869). Il suo compito era quello di dare ordine, secondo la tradizione teutonica e *sistematica* di Gunt Muths, Vith e Pestalozzi, all'addestramento fisico degli artiglieri e dei pontieri. Tale incarico fu l'occasione per riorganizzare l'attività di addestramento militare, suscitando il plauso dello stesso Lamarmora, che applicò i metodi dell'Obermann anche ai suoi bersaglieri. Era chiara la genesi militare dell'educazione fisica che, in quanto disciplina sistematica, era utilizzata per anticipare e preparare i soldati all'evento bellico anche se non mancavano iniziative sporadiche amatoriali e meno inquadrature militarescamente quali, ad esempio, la nascita della prima società di ginnastica italiana, sempre a Torino, nel 1844.

Quasi vent'anni dopo nel 1860, il ministro della Pubblica Istruzione Mamiani, invitava la società civile, esortando municipi e famiglie, affinché addestrassero «nell'esercizio delle armi i giovanetti che studiavano nei ginnasi, nei licei e in altre scuole»<sup>21</sup>, poiché il loro primario compito era quello di essere istruiti in tutti i campi, ivi compreso quello militare. In questo contesto di istruzione globale, Torino rappresentava un luogo peculiare di sviluppo dei giovani: infatti il Regolamento del 15 settembre 1860 si limitava a raccomandare l'esercizio della ginnastica nella scuola primaria; prescrittive erano invece le indicazioni per la secondaria ove gli esercizi militari divenivano obbligatori e parte del curriculum settimanale<sup>22</sup>. L'opera della scuola torinese, alla quale diedero il loro contributo anche Ricardo di Netro e in seguito Gamba e Valletti, non passò inosservata agli occhi del neoministro De Sanctis che chiamò proprio l'Obermann, nel 1861, a organizzare il primo corso magistrale di ginnastica. L'obiettivo era quello di dare una formazione specifica e costruire una nuova classe di docenti che contrastasse il clima di sospetto e di apprensione che contornava la neonata disciplina. Tale preoccupazione traspariva in una circolare di De Sanctis<sup>23</sup> che dava precise indicazioni anche sulle modalità di conduzione delle lezioni indicando modalità ginniche e finalità militari. L'intenzione del ministro non riuscì a sciogliere le opposizioni soprattutto clericale che vedevano in tale disciplina un preoccupante segno di declericalizzazione e secolarizzazione<sup>24</sup>.

Un passo emblematico del testo didattico di Obermann utilizzato nel corso sottolineava come la ginnastica abbracciasse «l'insieme di quei tali esercizi i quali lasciata da parte ogni immediata applicazione, vennero dalla ragione e dall'esperienza riconosciuti

<sup>19</sup> Si veda M. Canella, S. Giuntini (a cura di), *Sport e Fascismo*, Franco Angeli, Milano 2009, pp. 9-14

<sup>20</sup> Cfr. S. Polenghi, *Fanciulli Soldati. La militarizzazione dell'infanzia abbandonata nell'Europa moderna*, Carocci, Roma 2003, pp. 81-85 e pp. 175-206.

<sup>21</sup> C.M. n. 69 del MPI del 27 marzo 1860.

<sup>22</sup> Cfr. G. Talamo, *La scuola dalla legge Casati all'inchiesta del 1864*, Giuffrè, Milano 1960.

<sup>23</sup> C.M. n. 116 del MPI del 15 febbraio 1862.

<sup>24</sup> Si veda A. L. Bruzza, *Pregiudizi popolari e norme intorno all'educazione fisica dei fanciulli*, in Id., *Compendio di igiene privata: pratica e popolare*, Tipografia del Commercio, Genova 1869.

più convenienti a rendere in breve tempo e con sistematica progressione il corpo atto e docile per l'uso più variato e il più vantaggioso delle proprie membra, a fortificare vieppiù la salute, a dargli una sistematica costruzione, ad aumentare la spontaneità ed il volume del suo sistema muscolare, a condurre l'individuo alla piena conoscenza delle sue forze fisiche ed a destare per tal modo in lui quel coraggio morale, che ne era una notevole conseguenza»<sup>25</sup>. In queste parole del maestro tedesco si poteva leggere tutta l'intenzione razionale e la finalizzazione morale della tradizione illuministico-teutonica. Come ebbe modo di segnalare il Wildt, tale preoccupazione scientifica rimase solo un indirizzo e un'intenzione che nella teoria e soprattutto nell'opera concreta dell'Obermann rimaneva carente<sup>26</sup>, a causa della sua preoccupazione e strumentalizzazione militaresca.

La netta distinzione tra sistematizzazione teorica e pratica effettiva caratterizzarono la scuola di Torino, alla quale ben presto si contrappose con impostazione apparentemente differente quella di Bologna. Morto Obermann, infatti, i suoi naturali continuatori e discepoli torinesi Ricardi di Netro (1816-1892) con un'impronta quasi ideologica<sup>27</sup>, Alberto Gamba (1822-1901), Felice Valletti (1845-1920), pur cominciando ad intuire il valore pedagogico della ginnastica non perdevano lo sfondo addestrativo e militare in cui essa era stata inserita sin dai suoi esordi. Soprattutto quest'ultimo, attento osservatore delle scuole di Berlino e di Stoccolma, affermava che tra la ginnastica generica si stagliava quella educativa la cui peculiarità era l'utilità pratica: doveva servire a qualcosa per essere educativa e come tale la migliore concretizzazione era quella militare. Non va dimenticato che l'intenzione scientifica era dominata dall'affermarsi a partire dalla metà del diciottesimo secolo dell'impostazione positivista in pedagogia che ebbe come effetto il recupero di tutti gli studi di tipo medico e fisiologico interni alla pratica della ginnastica. In questo le due scuole di Bologna e Torino non parevano essere difformi.

L'attenzione alla situazione concreta e sociale, la preoccupazione medica per l'igiene e la nascente situazione industriale divenne l'elemento peculiare della tradizione bolognese apparentemente meno attenta all'utilità militare. Costantino Reyer Castagna (1838-1931) prima, Pietro Gallo e soprattutto Emilio Baumann (1843-1917), indagando il contesto storico, potevano rinvenire il valore terapeutico della ginnastica contro le alienazioni dell'incipiente industrializzazione. In *La ginnastica ne' suoi rapporti con la medicina e l'igiene*, quest'ultimo, intuì che il venire meno del movimento fisico libero a causa della stereotipizzazione dei gesti nelle filiere industriali e la contrazione del tempo libero, rendevano vieppiù necessario un intervento sociale che favorisse un ruolo maggiore alla ginnastica come farmaco contro i difetti della società. La *ginnastica razionale* che egli proponeva aveva il compito di studiare gli elementi basilari dei movimenti, dando vita a gesti coreografici e controllati: per questo elaborava tassonomie di movimenti che riguardavano i singoli arti, che nascevano dalla scomposizione dei gesti quotidiani e, sostenute da un rigoroso studio fisiologico e medico, venivano ripetute al fine di permettere al singolo di recuperare quella condizione di salute che la permanenza in luoghi di lavoro chiusi gli precludeva. Questo approccio richiedeva una specifica preparazione di maestri competenti nel singolo ambito della ginnastica la cui soluzione era individuata da Baumann, nell'istituzione di scuole normali di ginnastica. L'insegnante di ginnastica doveva avere una preparazione fisiologica, anatomica, igienica e, infine,

<sup>25</sup> Cit. in M. Di Donato, *Indirizzi fondamentali dell'educazione fisica moderna*, Roma 1962, p. 130.

<sup>26</sup> K. C. Wildt, *Auswanderer und Emigranten in der Geschichte der Leibesübungen*, Stoccarda 1964, p. 98.

<sup>27</sup> Si veda in questo senso R. Di Netro, *Origine e scopo della scuola normale di ginnastica di Torino, ossia considerazioni e proposte raccolte da F. Valletti*, Torino 1876 e Id., *Sui veri confini della ginnastica e del canto delle scuole popolari: relazione al 6. Congresso pedagogico italiano*, Torino 1871. Soprattutto A. Magnanini, *La ginnastica a base della formazione militare del cittadino: "Dell'educazione nazionale" di Ernesto Ricardi di Netro*, in G. Genovesi (ed.), *Formazione nell'Italia unita: strumenti, propaganda, miti*, vol. I, FrancoAngeli, Milano 2002.

pedagogica. La base della formazione doveva essere quella che egli definiva *psicocinesi*, una sorta di unità armonica tra corpo, spirito e intelletto educando la dimensione interiore attraverso l'allenamento del corpo.

Si poteva leggere dietro tali impostazioni, l'influenza positivista che aveva caratterizzato in quegli anni la pedagogia<sup>28</sup>. Furono soprattutto i lavori di Saverio De Dominicis<sup>29</sup> a diffondere tale impostazione nel dibattito sull'educazione della fine dell'Ottocento<sup>30</sup> e a coinvolgere anche la riflessione attorno alla questione della ginnastica. De Dominicis riconosceva a Comte di essere stato il fondatore della "filosofia positivista" e di aver intuito il ruolo centrale assunto dalla razionalità scientifica nel mondo moderno. Oltre a ciò, il francese ebbe il merito di separare la filosofia dalla metafisica e di averne auspicato l'unità metodologica. Tuttavia il professore pavese, sosteneva che solamente la teoria di Darwin e la riflessione evoluzionistica aveva il potere di fornire un fondamento scientifico alla pedagogia<sup>31</sup>. L'unità intima e inscindibile tra la dimensione psichica e quella biologica di quest'ultimo, poteva spiegare l'esperienza sociale sia a livello biologico e fisiologico, sia a livello storico-culturale, riconnettendola anche ai principi della "razza" e della "nazione". Il darwinismo rappresentava una "nuova psicologia" che permetteva di fondare scientificamente la pedagogia. Questa psicologia fondata sulle leggi fondamentali dell'essere vivente, rischiarata dallo studio dell'organo fondamentale dell'attività psichica, il sistema nervoso, che costituiva l'elemento che permetteva di studiare il soggetto in relazione all'oggetto, l'uomo in relazione all'ambiente, tanto fisico quanto morale<sup>32</sup>. Da queste suggestioni derivava una certa attenzione a tutto l'ambito medico e fisiologico in campo educativo che influenzerà la neonata branca speciale della pedagogia e, in particolare, la riflessione sul valore della ginnastica nell'educazione.

Con questa ottica di interpretazione, i bolognesi ritenevano che la legislazione fosse insufficiente a tutelare una formazione sufficientemente scientifica per i docenti di ginnastica. La legge Casati (l. 3725 del 13-11-1859) all' art. 8 del Cap.1 precisava che: "La ginnastica e gli esercizi militari saranno insegnati in tutti gli istituti di istruzione secondaria a qualunque grado e a qualunque classe appartengono. Il capo dell'istruzione pubblica nominerà i maestri di ginnastica e l'istruttore militare". Non si precisava, però, la qualifica che questi ultimi dovessero avere questo nonostante la legge proponesse l'istituzione di corsi magistrali di ginnastica a Torino e a Genova nel 1861, a Napoli nel 1864. Evidentemente in essi non veniva realizzata quella formazione globale che Baumann si auspicava e che comprendeva conoscenze di medicina, di fisiologia e di storia alla quale egli attribuiva un ruolo critico. L'immagine baumaniana era quella di un insegnante dotato di criteri di valutazione multidisciplinari per poter dirimere ciò che era buono da ciò che non lo era, sia nella ginnastica presente, sia in quella passata<sup>33</sup>.

Nonostante la comune impostazione positivista, era evidente che tra le due scuole si consumasse una frattura che, nella pratica, consisteva in una sfumatura tra il valore *collettivo-addestrativo* della ginnastica torinese e quello *individual-salutista-farmaceutico* bolognese. Ancora De Sanctis tentò di ricomporre le due anime della tradizione italiana, quella più militare e quella più atletico-individualista, facendosi relatore della prima legge di riordino del settore presentata il 7 luglio 1878. Egli volle dare una impostazione logica alle

<sup>28</sup> F. Giuffrida, *Il fallimento della pedagogia scientifica*, Il solco, Città di Castello 1920, pp. 139-64.

<sup>29</sup> G. Flores d'Arcais, *La pedagogia di Saverio De Dominicis*, in «Rassegna di pedagogia», 9/1951, pp. 193-205.

<sup>30</sup> G. Gentile, *Le origini della filosofia contemporanea in Italia* (II ed.), vol. II, Sansoni, Firenze 1957, p. 192 e ss.

<sup>31</sup> S. De Dominicis, *Il concetto pedagogico di Augusto Comte*, Tipografia dello Stato, Palermo 1884.

<sup>32</sup> Id., *La pedagogia e il darwinismo*, Ed. Nicola Jovine, Napoli 1870.

<sup>33</sup> Si veda A. R. Rota, M. Ferrari, M. Morandi, *Patrioti si diventa. Luoghi e linguaggi di pedagogia patriottica nell'Italia unita*, FrancoAngeli, Milano 2009, pp. 101-114.

frammentarie disposizioni legislative sin allora emanate per regolare: ordinamenti, mezzi, programmi ed insegnanti al fine di impartire un regolare insegnamento della disciplina.

Con questa legge, preceduta da un tribolatissimo *iter* parlamentare, si rendeva finalmente obbligatorio l'insegnamento della ginnastica "educativa" nelle scuole secondarie, normali, magistrali ed elementari<sup>34</sup>.

Anche qui, come nella precedente legge Casati, si risentiva tuttavia dell'impronta "militareggiante" propria dei tempi; ma, a differenza del passato, questa legge prevedeva una ginnastica caratterizzata da finalità altamente educative. Nasceva dal tentativo di una ricomposizione tra le due scuole cercando di sottolinearne la comune impronta positivista. Tuttavia, il fatto che essa si proponesse come un tentativo di mediazione ebbe come effetto quello di dar vita a una sorta di chiarificazione all'interno delle due scuole di pensiero. In questo modo, si vennero, all'indomani del 1893, a creare quattro opposte fazioni che, come Di Donato ha sinteticamente individuato, erano così ripartite: «i cosiddetti "conservatori", che facevano capo ad Alberto Gamba di Torino; i cosiddetti "riformatori", sostenitori di una "ginnastica naturale", che avevano il maggior esponente in Emilio Baumann; i fautori dell'indirizzo sportivo e cioè della sostituzione della ginnastica con i "giuochi inglesi", guidati da Angelo Celli, docente di Igiene all'Università di Roma, e soprattutto da Angelo Mosso; i sostenitori della "ginnastica svedese", che facevano capo a Luigi Pagliani, docente di igiene all'Università di Torino»<sup>35</sup>.

Tali posizioni si erano venute a definire in seguito ad aperte polemiche in particolare tra Valletti e Baumann<sup>36</sup>. Il primo, attraverso uno studio delle pratiche ginniche antiche, proponeva uno specifico e peculiare ruolo per la ginnastica moderna soprattutto di matrice tedesco-svedese, sottolineandone il valore educativo e l'utilità pratica. Il secondo, si sforzava di dare avvio a una fondazione medico fisiologica alla pratica della ginnastica, elaborando vere e proprie tassonomie di esercizi che, a priori, venivano ritenute buone: era necessario poi, per valutarne la bontà sul singolo individuo, intraprendere una efficace opera di misurazione non solo dei risultati raggiunti ma dello stato della "macchina dell'atleta". Queste impostazioni, benché percorressero strade tra di loro differenti, e benché, almeno negli intenti, volessero prediligere i movimenti *naturali* rispetto a quelli *artificiali*, avevano in comune un approccio intellettualista alla pratica fisica. Era naturale che tali posizioni ne filiassero, per contrasto, una terza più attenta alla collocazione complessiva degli esercizi all'interno della pratica sportiva. Gli occhi si rivolgevano ad Arnold<sup>37</sup> per l'Inghilterra e a Clias<sup>38</sup> per la Francia e la Svezia. La tradizione anglosassone aveva studiato la pratica della ginnastica nella sua applicazione concreta soprattutto negli sport all'aria aperta e in particolare nel Rugby, Per Arnold, lo sviluppo del corpo e della morale era possibile solo all'interno della pratica sportiva effettiva alla quale bisognava

<sup>34</sup> Cfr. G. Bonetta, *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*, Franco Angeli, Milano 1990, pp. 82- 85.

<sup>35</sup> Cit. in T. De Juliis - M. Pescante, *L'educazione fisica e lo sport nella scuola italiana*, Ed. Le Monnier, Firenze 1990, pag. 6.

<sup>36</sup> M. Sibilio, *Il corpo intelligente. L'interazione tra le intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorio*, Ed. Ellissi, Napoli 2002, pp. 12 e ss. Soprattutto si veda A. G. Naccari, *Pedagogia della corporeità. Educazione, attività motoria e sport nel tempo*, Morlacchi, Perugia 2003, pp. 135-146.

<sup>37</sup> A. Thomas Arnold (1795-1842) si deve l'avvio della riflessione pedagogica sullo sport in Inghilterra. Realizza il suo metodo pedagogico innovativo quando viene nominato rettore nel collegio di Rugby nel 1828; qui definisce anche le regole del famoso gioco che prende il nome dalla città. Arnold concepisce lo sport come strumento educativo, utile a formare un *gentleman* capace di inserirsi con successo in società, nel pieno rispetto di sé e degli altri.

<sup>38</sup> Nel secolo XVIII si occupano della sistemazione della ginnastica francese lo spagnolo Francesco Amoros (1769-1847) e lo svizzero Enrico Clias (1782-1854), i quali, ispirandosi alle idee di Pestalozzi e Rousseau, sviluppano una pedagogia che riconosce alla ginnastica un'importanza centrale. Clias, in particolare, rappresenta il maggiore ispiratore della scuola svedese che riproponeva esercizi ispirati a situazioni concrete.

garantire autonomia. Solo la squadra avrebbe potuto aiutare l'individuo a realizzare i propri compiti di crescita attraverso il *self-government* che in essa veniva esercitato<sup>39</sup>. La scuola svedese cercava di mostrare come la ginnastica dovesse simulare situazioni di pericolo che l'uomo moderno avrebbe dovuto affrontare e risolvere tanto che Clias diceva che «in casi urgenti ognuno dovrebbe essere in condizione di scendere più piani senza incidenti per mezzo di una corda o di una pertica, e perfino aggrapparsi lungo i muri»<sup>40</sup>. Tali impostazioni potevano quindi essere tra di loro accomunate per il fatto che riproponevano ancora una volta la necessità di una profonda concretezza nella ginnastica.

L'indirizzo *intellettualista* (torinese e bolognese) e l'indirizzo *concreto*, con le diverse sfumature che tali posizioni permettevano, confluirono all'interno della Commissione per l'educazione fisica nata in seno al progetto di riforma della scuola voluta dal ministro Martini nel 1893. In essa si vide l'affermazione della posizione tradizionale di Baumann attraverso l'opera del suo allievo Jerace (1868-1931), pronto ad accogliere anche la linea di Valletti, comunque positivista e critica rispetto all'identificazione della ginnastica con lo sport. Si andava quindi delineando, nonostante qualche accenno alla dimensione sportiva, la linea razionalista, in cui l'educazione fisica era legata a un sistema di esercizi sostenuti da un profondo legame con la fisiologia e la scienza. Con la riforma del 1893 la tradizione militaresca, coreografica della ginnastica veniva confermata e con essa il sistema pedagogico positivista che nella ginnastica aveva un luogo di valida affermazione grazie ai suoi potenti risvolti medico-scientifici<sup>41</sup>.

Così sul finire degli anni Novanta nell'affermarsi di apparenti contrapposti indirizzi, si andò via via affermando «l'istanza di un'istruzione e di un'educazione fisica in grado di sostenere l'affermazione ideologica e militare dell'incipiente e moderno nazionalismo»<sup>42</sup>. Tale progetto era più ampio e complessivo, ma coinvolse anche l'educazione fisica che forniva elementi di sicuro interesse rispetto al progetto di educazione nazionale mediante l'istituzione scolastica in atto nel periodo giolittiano<sup>43</sup>. Tuttavia non avendo facilità di inserimento all'interno della scuola soprattutto per motivi finanziari, la ginnastica troverà diffusione nel contesto associativo e non istituzionale, divenendo un potenziale e potente luogo di diffusione dell'identità collettiva, opera che il fascismo maturo, come vedremo porterà a compimento. Un disegno questo non dissimile da un non lontano progetto di legge del Ministro della Pubblica Istruzione Baccelli, che nel 1881 aveva proposto l'istituzione di una scuola popolare che completasse l'istruzione obbligatoria, quotidiana, serale e rivolta ai giovani dai 16 ai 18 anni. La domenica questa scuola si sarebbe dovuta trasferire in piazza dove i giovani avrebbero svolto esercizi militari e ginnici<sup>44</sup>. Oltre l'evidente analogia con i successivi sabati fascisti, la proposta mostrava come la scuola non riuscisse a tenere dentro di sé l'educazione fisica benché se ne riconoscesse il valore indiscusso ai fini della costruzione dell'identità nazionale.

La definitiva consacrazione del positivismo militaresco e razionale si ebbe, tuttavia, con la legge n. 805 del 26 dicembre del 1909. Le disposizioni della legge Rava-Daneo riconfermavano l'insegnamento dell'educazione fisica che conteneva al suo interno la ginnastica propriamente detta, il canto corale, il tiro a segno e i giochi ginnici, senza alcun esplicito riferimento alla pratica sportiva. Doveva essere insegnata per mezz'ora al giorno

<sup>39</sup> Stanley, *The life and the correspondence of Th. Arnold*, Harvard University Press, Harvard 1846, p. 11.

<sup>40</sup> Cit in J. Ulmann, *Nel mito di Olimpia* (1965), Armando, Roma 2004, p. 278.

<sup>41</sup> Si veda, M.P.I., *L'educazione fisica e la ginnastica educativa in Italia nel secolo XIX*, Cecchini, Roma 1900.

<sup>42</sup> G. Bonetta, *Corpo e nazione...*, cit., p. 85.

<sup>43</sup> G. Vidari, *Il nazionalismo e la scuola* in «Rivista pedagogica», 1/1911, pp. 1-11 e G. Chiosso, *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, La Scuola, Brescia 1983.

<sup>44</sup> Cfr. Atti Parlamentari Camera Deputati, *Istituzione della scuola popolare di completamento dell'istruzione obbligatoria*, in « Documenti », legislatura XIV, sess. 1880-1881, n. 240, p. 1.



nella primaria e per complessive tre ore nella media. Si auspicavano interventi di edilizia scolastica che dotassero gli istituti di idonei spazi e strutture per la pratica dell'educazione fisica e si normavano per la prima volta le condizioni che permettevano l'esonero. Per quanto concerne la formazione dei docenti si obbligavano coloro che avessero aspirato all'insegnamento nelle scuole medie a frequentare specifici corsi magistrali di educazione fisica presso le facoltà di medicina con contenuti di fisiologia, anatomia e medicina generale. Infine si trasformavano le Scuole Normali di Ginnastica di Torino, Roma e Napoli in Istituti di magistero con finalità abilitante per gli insegnanti di educazione fisica<sup>45</sup>.

Questi interventi avevano il merito di mostrare come l'operazione di costruzione dell'identità nazionale, avevano nella ginnastica uno degli elementi più cristallini per educare l'anima del paese, favorendo l'auspicata sincronizzazione con la produzione economica, sociale e culturale. Ben curare il corpo diveniva quindi la strategia per ben curare la nazione per contrastare, come predicava Pasquale Turiello, la rovina e la decadenza di un'Italia appena risorta dal Risorgimento. Era auspicabile che si dotasse di «un comune abito educativo, che rimonti la fibra moderna de' cittadini, come faceva degli antichi, e come il clima rigido la rimonta subito, naturalmente ai popoli transalpini»<sup>46</sup>. Solo una generazione più virile avrebbe potuto raccogliere l'eredità risorgimentale: per questo non era auspicabile un gradualismo sul modello della ginnastica svedese, ma un approccio più 'latino' attraverso una ginnastica *patriotica*<sup>47</sup>. La stessa critica era stata mossa da Leone Carpi qualche anno prima. Egli contestava alla borghesia italiana, con i suoi interessi privatistici, la disorganicità. L'assenza di compattezza e di unità e l'alimento di odi, divisioni, vendette e concorrenze faceva venire meno lo spirito nazionale. Infatti:

«Non può dirsi un popolo di fibra e sicuro di sé, anche nell'imperversare degli avvenimenti, quello che non abbia nell'ordine morale, come nel fisico, linee tipiche comuni, comunanza di aspirazioni riguardo la sua unità ed alla sua indipendenza, orbita ben definita nella quale con unanime consenso tutto si svolga con il maggior decoro e colla maggior potenza nazionale, alto e fiero sentire, senza distinzione di partiti, nella politica amministrativa e nella propria dignità cittadina, decisione e prontezza individuale e collettiva ad ogni sacrificio, pur di propugnare la difesa»<sup>48</sup>.

Solo uno Stato forte avrebbe potuto contrastare l'individualismo strisciante attraverso politiche di addestramento che coinvolgessero non solo i costumi, ma anche il corpo. Rimaneva ancora aperta la questione di porre l'educazione fisica all'interno delle finalità della scuola. Esistevano troppi elementi che contro-agivano rispetto a queste intenzioni.

All'inquadramento ordinamentale con la sua predilezione per la ginnastica, infatti si contrapponeva un lento e progressivo movimento di rivalutazione dell'attività fisica in chiave sportiva, costellato dalla nascita di numerose società e istituzioni che in ambiti extra-scolastici e non-formali avevano favorito la diffusione dello sport in Italia. Durante l'evento bellico, poi, anche in Italia si era assistito, tra l'altro, anche alla diffusione del Corpo Nazionale dei Giovani Esplorativi<sup>49</sup>. Restava comunque complesso stabilire se tali esperienze informali avessero la funzione implicita di costruzione dell'identità nazionale. Come sottolineato in precedenza, infatti, la difficoltà di inglobare l'educazione fisica nella

<sup>45</sup> M. Gotta, *Leggi ed ordinamenti dell'educazione fisica nella scuola italiana*, Roma 1957-1964, vol I, p. 133 e ss.

<sup>46</sup> P. Turiello, *Politica contemporanea*, Luigi Pierro Ed., Napoli 1894, p. 98.

<sup>47</sup> P. Fambri, *La ginnastica bellica*, Casa Ed. Italiana, Roma 1895, pp. 48-50.

<sup>48</sup> L. Carpi, *L'Italia vivente. Aristocrazia di nascita e del denaro, borghesia, clero, burocrazia. Studi Sociali*, Vallardi, Milano 1878, p. 518.

<sup>49</sup> V. Fiorini, *Il Convegno di Roma del corpo nazionale dei giovani esploratori (29 agosto- 2 settembre 1918): per un programma d'azione*, Ed. delle Mantellate, Roma 1919.

scuola aveva anche favorito un valorizzazione dello strumento educativo delle associazioni sportive.

Nonostante le alterne e, a volte, sfortunate vicende di tali società e istituzioni; nonostante il disastro che la guerra aveva portato al tessuto sociale italiano, al termine del conflitto bellico si andavano delineando tre tendenze che Giovanni Gentile si trovò a dover dirimere con la sua riforma. La prima era incarnata da un discepolo di Baumann, Giuseppe Monti (1861- 1938) che sosteneva un complesso sistema di esercizi fondamentali e speciali il cui luogo peculiare di insegnamento doveva essere la scuola. Una seconda tendenza era quella capeggiata dall'operato di Romano Guerra (1862-1936) che, ispirandosi alle posizioni di Clias, Ling e Arnold, propiziava un modello anglo-svedese in cui l'educazione fisica si dovesse inquadrare all'interno della pratica sportiva di squadra al di fuori dell'istituzione scolastica. Infine, una linea minoritaria che vedeva l'esercito come unico tenentario dell'educazione fisica<sup>50</sup>.

Era necessario quindi chiarire se l'educazione fisica dovesse essere una specifica competenza dell'istituzione scolastica e se il suo valore dovesse essere legato al luogo – la scuola - che già De Sanctis aveva individuato come luogo principe di edificazione dello spirito Italiano. Era necessario, poi, chiarire se l'indirizzo più positivista della tradizione torinese e bolognese, che con la sua sistematicità richiedeva un'istituzione come la scuola in cui svolgere programmi e trasmettere contenuti, fosse il migliore per realizzare gli intenti dell'educazione fisica. Questo imponeva una scelta tra *l'educazione fisica come ginnastica*, basata su tassonomie di esercizi per costruire positivisticamente con l'allenamento l'atleta, e tra *l'educazione fisica come sport*, basata sull'agonismo collettivo in una situazione ludica concreta.

Dietro l'opzione ordinamentale e normativa si trattava di affermare una precisa linea pedagogica che riguardava tutto lo spirito dell'educazione. Il compito che Gentile si assumeva nella sua riforma non era solo quello di riorganizzare, era piuttosto quello di affermare una precisa corrente di pensiero che, come egli ebbe modo di denunciare già dieci anni prima, all'indomani della pubblicazione del primo volume del *Sommario di Pedagogia Generale come scienza filosofica* a Palermo nel 1914, era decisamente antipositivistica.

### **«Il corpo è quale noi ce lo facciamo»<sup>51</sup>: il Sommario di pedagogia generale di Gentile**

La sezione specifica del *Sommario*<sup>52</sup> di Giovanni Gentile dedicata all'educazione fisica è da collocare nel quadro più ampio della sua definizione di corpo. Esso è un prodotto della volontà poiché «il soggetto è quello che in quanto si fa.[...] E se la volontà si serve del corpo, questo è segno certo che il corpo si è prodotto dalla volontà»<sup>53</sup>. Ogni soggetto, pur sentendo che la propria corporeità è modificata dall'esterno, è comunque protagonista della propria modificazione. Così il corpo si forma e si fa crescendo con la volontà. Non esiste passività corporea poiché tutto è riassorbito dal soggetto e, poiché la verità del soggetto è lo spirito, il corpo, mediante la volontà, è essenzialmente spirituale. Non si possiede, quindi, un corpo, si è corpo: non esiste un corpo dato ma un soggetto attualmente corporeo. Per questo Gentile può dire, data la profonda unità tra corpo e Spirito nell'atto, che: «il vero corpo potente, il vero io, è tutto l'universo, da cui un granello

<sup>50</sup> M. Canella, S. Giuntini (a cura di), *Sport e Fascismo*, op. cit, pp. 119-132.

<sup>51</sup> G. Gentile, *Sommario di Pedagogia generale come scienza filosofica* (1913), V ed., Vol. I, Ed. Le lettere, Firenze 2003, p. 261.

<sup>52</sup> Il *Sommario di Pedagogia Generale come scienza filosofica* fu pubblicato in due volumi nel 1913 e nel 1914; il volume I è del 1913.

<sup>53</sup> *Ibi*, p. 103.

di sabbia non si può sottrarre, senza che il tutto non precipiti e ruina»<sup>54</sup>. Da questo ne consegue che non esiste dimensione originaria da recuperare con l'educazione come aveva predicato Rousseau, la vera natura, il *dover essere* non sta alle spalle e nemmeno davanti al soggetto come una certa interpretazione kantiana potrebbe dare ad intendere. Gentile intuisce che l'idea di natura in Rousseau ha un valore regolativo e non reale ma l'aver messo tra parentesi il principio dell'immanenza dello Spirito nella natura fa sì che essa risulti al di fuori dell'atto stesso<sup>55</sup>. Per il filosofo di Castelvetrano, infatti, esiste solo l'atto, al presente, dello Spirito che tutto ricomprende e unifica «contiene e risolve tutte le opposizioni: corpo e anima, necessità e libertà, natura e io, soggetto ed oggetto, concetto ed essere»<sup>56</sup>.

Questa posizione genera due ovvie conseguenze: da un lato, il corpo non è educabile come un'entità a sé stante rispetto allo spirito. Anzi, ogni educazione, poiché il suo criterio di verità è la dimensione spirituale<sup>57</sup>, è educazione nell'unità e della totalità dello Spirito. E' quindi intrinsecamente e attualisticamente intellettuale e corporea «laddove la spiritualità viene ad essere la forma definitiva ed assoluta in cui, pensando, finiamo col concepire ogni reale»<sup>58</sup>. Non esiste quindi un 'tempo del corpo' e un 'tempo della ragione' poiché tutti questi momenti sono riassorbiti nello Spirito.

La seconda conseguenza è che non sono necessarie concretizzazioni, operazionalizzazioni o programmazione dei contenuti della conoscenza poiché lo Spirito si fa non al modo di un *progetto* che va scomposto in passi ma al modo di un *processo*: quest'ultimo è guidato dallo spirito stesso senza provvedimenti, impalcature o istruzioni impartite dall'esterno.

Gentile è quindi fermamente convinto che «il corpo come corpo non si educa» poiché «il corpo che si educa non è il corpo materiale, ma un corpo che ha un principio di spiritualità, ciò non dimostra punto che ci sia quel corpo schiettamente naturale, non creato dalla stessa attività spirituale»<sup>59</sup>. Avviene reale educazione nel momento in cui avviene reale spiritualizzazione.

Qualche anno dopo, rivolgendosi ai maestri triestini, affrontando tematicamente il ruolo dell'educazione fisica egli affermava:

«l'educazione fisica dunque non si aggiunge all'educazione dello spirito: è anch'essa educazione dello spirito. Essa è la parte fondamentale di questa educazione; poiché il corpo è il fondamento, nel senso che abbiamo detto, della nostra spirituale personalità. Vivere è farsi il corpo: perché vivere è pensare; e pensare è aver coscienza di sé: di cui non si ha coscienza, se uno non si oggettiva; e l'oggetto come tale è il corpo (il *nostro* corpo). Tale coscienza, tale corpo; non c'è pensare che non sia fare. Il pensare vi fa il cervello, ma vi fa tutto il resto del corpo. Chiamatelo pure volere, ma non c'è un atto solo di pensiero che non sia quell'attività che risponde nella mente a questa parola. Senza volere voi non avete corpo, perché il corpo è prima di tutto, e sempre, vita; e vivere non si può senza volere»<sup>60</sup>.

La posizione evidentemente si discostava da qualunque tendenza positivista e la critica indiretta alla tradizione baumaniana è quanto mai chiara. Gentile, infatti, concludeva la riflessione del *Sommario* dicendo: «Educativa non è la ginnastica che fa dell'uomo non più un forte e agile animale (un atleta), ma quella che dell'uomo fa un forte e agile uomo: forte al lavoro in cui si realizzano tutte le forme della spiritualità, agile e pronto al dovere,

<sup>54</sup> *Ibi*, p. 106.

<sup>55</sup> *Ibi*, p. 200-202.

<sup>56</sup> G. Gentile, *La riforma della dialettica hegeliana* (1913), III ed., Ed. Le Lettere, Firenze 2003, p. 83.

<sup>57</sup> *Ibi*, pp. 176- 181.

<sup>58</sup> *Id.*, *Sommario...*, op. cit. p. 259.

<sup>59</sup> *Ibi*, p. 258.

<sup>60</sup> *Id.*, *Educazione fisica e carattere*, in *Id.*, *La riforma dell'educazione. Discorsi ai maestri di Trieste* (1920), VI. Ed. Sansoni, Firenze 1975, p. 156.

che richiede sempre sollecitudine»<sup>61</sup>. Obiettivo principe dell'educazione fisica è il lavoro e il dovere. Individuando nella prospettiva attualista l'elemento reale di coesione nazionale, egli poteva criticare l'atletismo coreografico delle scuole ufficiali e inaugurare il primato dell'educazione in chiave spirituale. Così l'educazione della volontà, della morale, del corpo non erano tra di loro disgiungibili ma nell'atto del pensare venivano tra di loro riunificati. L'unità, compresa quella nazionale, era frutto dell'atto del pensare e ogni altra educazione era da ricomprendere in questo principio di partecipazione allo Spirito.

A questo punto, si tratta di capire se tali posizioni si siano realmente riversate nella sua riforma o se l'avvento e l'appartenenza al governo fascista abbiano in qualche modo 'nazionalizzato' la sua visione dell'educazione fisica. E' chiaro che il ministro Gentile era portatore di una rigorosa e precisa impostazione filosofica che si era consolidata nel periodo palermitano che non lo portava ad acconsentire ad aperture ad altre linee di tendenza. Proprio gli anni precedenti la riforma del 1923 videro la compagine gentiliana contrapporsi continuamente alle politiche ministeriali al fine di stimolare una riforma dell'istituzione scolastica. Gentile aveva quindi ben chiaro che la propria proposta culturale fosse la migliore e la più adeguata per condurre tale riforma.

### La breve parentesi "sportiva" della Riforma del 1923

«Oggi "restaurare" è la nostra parola d'ordine: restaurare lo Stato. Lo Stato non si restaura se non si restaurano le forze morali che nello Stato trovano la loro forma concreta, organizzata, perfetta. Lo Stato non si restaura se non si restaura la scuola. La scuola non si può restaurare senza la famiglia, e nella famiglia senza l'uomo che è la sostanza della famiglia, della scuola, dello Stato»<sup>62</sup>. Con queste parole, sei mesi dopo il suo arrivo alla Minerva, Gentile sosteneva il proprio programma di riforma all'insegna della *Restaurazione*.

Con tale termine, egli voleva mostrare come lo spirito intimo dell'attualismo fosse quello di incarnare e riportare il vero senso della lezione risorgimentale; con esso, tuttavia, egli intendeva rinsaldare lo spirito del governo Mussolini che aveva, a suo dire, il compito di restaurare non tanto l'uomo rinascimentale quanto l'eroe del Risorgimento. Per realizzare tale compito era necessario impostare una nuova idea dell'istituzione scolastica che avesse al suo centro il merito e l'eccellenza. L'inutile zavorra che popolava l'allora scuola media doveva essere scremato e reindirizzato<sup>63</sup> al fine di far emergere coloro che fossero stati meritevoli. Tale opera di selezione operata mediante lo statuto degli *esami* di ammissione, idoneità e finali<sup>64</sup>, avrebbe dato vita a un gruppo di persone che avrebbero rappresentato i modelli di tutti gli altri giovani italiani, ingenerando un effetto di emulazione che avrebbe portato a un innalzamento complessivo della qualità scolastica. L'idea era quella di una scuola non *elitaria* ma di una scuola *eroica* in cui la sana competizione e il desiderio di affermazione avessero fatto da traino al rinnovamento dell'istituzione scolastica<sup>65</sup>.

Questo progetto comportava, da un lato, un alleggerimento della pletorica struttura amministrativa dell'istituzione scolastica al fine di non distogliere, causa interessi

<sup>61</sup> Id, *Sommario...*,cit., p. 261.

<sup>62</sup> Id, *L'educazione nella famiglia*, in Id., *Il Fascismo al governo della scuola (novembre '22 – aprile '24). Discorsi e interviste raccolti e ordinati da F. E. Boffi*, Sandron, Palermo 1924, p. 94.

<sup>63</sup> Id., *La nuova scuola media* (1909), II ed. a cura di H. Cavallera, Le lettere, Firenze 2003, p. 111-117.

<sup>64</sup> G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008, p. 112.

<sup>65</sup> Si veda A. Lo Schiavo, *La riforma scolastica del 1923*, in AA.VV., *Enciclopedia '76*, vol II, pp. 543-557. G. Tognon, *La riforma scolastica del ministro Gentile*, in G. Spadafora (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola*, Armando, Roma 1997, pp. 319-340. M. Ostenc, *La scuola italiana durante in Fascismo*, Laterza, Bari 1981, pp. 11- 181; J. Charnitzky, *Fascismo e Scuola. Politica scolastica del regime (1922-1943)*[1994], La Nuova Italia, Firenze 1996, pp. 93-192.

provinciali e di parte, il progetto unitario del Ministro e, dall'altro, l'istituzione di una nuova tipologia ordinamentale che, assommando le competenze della scuola tecnica ormai in crisi rispetto ai fasti dei primi anni del Novecento, permettesse una scolarizzazione anche alla massa di coloro che non avrebbero potuto intraprendere la strada liceale. Tale fu il compito della scuola complementare triennale<sup>66</sup>.

Per quanto atteneva le modalità di insegnamento, poi, Gentile era fermamente convinto, in virtù della sua concezione spirituale dell'educazione, che fosse necessario favorire e sostenere la libertà di insegnamento senza produrre programmi di insegnamento veri e propri quanto piuttosto programmi d'esame. Anche nella scuola primaria, l'opera riformatrice condotta con Lombardo Radice, pur proponendo programmi, lo faceva per offrire più un metodo di lavoro che un elenco prescrittivo delle conoscenze da affrontare. Il principio fondamentale che si voleva sottolineare era quello della libera espressione e creatività personale dei docenti nell'insegnare e degli alunni nell'apprendere che intendeva il classico adagio della *mens sana in corpore sano* nella nuova forma di *corpus sanum et mente sana*. Il principio dal quale egli muove è il seguente: «dallo spirito sano, dalla volontà sana, il copro sano; così nella società come nell'individuo»<sup>67</sup>

Lombardo Radice riservò la creatività anche all'insegnamento dell'educazione fisica nella scuola primaria. L'educazione fisica, di fondo, mirava a realizzare un triplice compito: quello morale, quello igienico<sup>68</sup> e quello educativo<sup>69</sup>. Infatti: «l'educazione fisica appare pertanto come l'*arte di farci un corpo* non diversa in valore dall'arte di disegnare, di parlare, di contare e operare coi numeri ecc. ecc.»<sup>70</sup> Tale indicazione pareva accordare credito a tutte le diverse tendenze che si erano venute ad esplicitare nelle diverse proposte dell'allora dibattito sull'educazione fisica. Tuttavia, il principio della spontaneità e della creatività portava a una netta critica all'impostazione razionalistica della ginnastica attraverso movimenti coreografici, condannando qualunque indulgenza estetica del corpo. Ciò che invece andava privilegiato era il gioco e in particolare il gioco collettivo: attraverso esso, si sarebbero potute sviluppare tutte le potenzialità educative della ginnastica. Era netta, quindi, la predilezione per la linea che prospettava un modello sportivo di matrice anglo-svedese. La scuola primaria aveva il compito non di istruire su esercizi semplici o complessi, quanto piuttosto di favorire la libera espressione, lasciando libero lo Spirito di esprimere tutte le sue potenzialità in un modo non rigidamente preordinato. Così «una scuola [...] che dà agli italiani la coscienza del dovere supremo dell'uomo» avrebbe dovuto essere strutturata in modo tale che ognuno potesse essere «se stesso»<sup>71</sup>. Da qui discendeva il valore del gioco e della ricreazione, momenti informali all'interno della scuola, non strutturati o stereotipati, ma fonte di espressione dell'alunno.

Il vero senso dell'educazione fisica, così definita per la prima volta nella Riforma Daneo del 1909, e prima ancora della ginnastica, appare da questi pochi provvedimenti nella riforma Gentile così come si può evincere dal lavoro del discepolo Lombardo

---

<sup>66</sup> Il progetto era più antico ed era precedente la guerra. L'idea di una scuola triennale che seguisse la primaria e fosse dislocata nei piccoli centri era legata al tentativo di non favorire la mobilità sociale. Le scuole complementari si mostrarono da subito poco professionalizzanti e incontrarono il malcontento delle famiglie. Già dall'anno scolastico 1923-1924, Gentile si adoperò per organizzare sia un percorso biennale che permettesse il passaggio al Liceo Scientifico sia a favorire un passaggio alle scuole d'arte e professionali che era di competenza del Ministero dell'Economia Nazionale.

<sup>67</sup> G. Lombardo Radice, *Lezioni di Didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Firenze 1951, p. 487.

<sup>68</sup> Così egli afferma: «Parte integrante di una educazione economica, nel senso di esercizio di volontà per una intelligente ricerca dell'utile, è l'igiene, cioè il buon uso e la difesa della salute». Ibi, p. 467.

<sup>69</sup> G. Bonetta, *Genesi e formazione della concezione scolastica gentiliana*, in G. Spadafora (a cura di), *Giovanni Gentile...*, op. cit., pp. 247- 288, in part. p. 267.

<sup>70</sup> G. Lombardo Radice, *Lezioni di Didattica ...*, cit., p. 489.

<sup>71</sup> Id., *Conversazione in Tessino*, in «L'Educazione nazionale», 1 settembre 1924, pp. 25-27.

Radice<sup>72</sup>. Infatti, il ministro non poté agire in modo più ampio anche nella scuola media poiché lì, la storia della “militarizzazione” attraverso la coreografizzazione positivista di questo insegnamento era cominciata prima del 1923. L’educazione fisica godeva, infatti, di un’attenzione particolare da parte di Mussolini che già nel 1921, con esponenti di altre forze parlamentari aveva costituito un gruppo finalizzato a favorirne la diffusione<sup>73</sup>. Tale iniziativa portò alla creazione dell’ Ente Nazionale dell’Educazione Fisica (ENEF) con regio decreto n. 682 del 15 marzo 1923 prima a Milano e poi a Roma, dove ne fu assegnata la direzione al generale Saverio Grazioli; pur essendo formalmente legato al Ministero della Pubblica Istruzione, esso fu dotato di un proprio bilancio<sup>74</sup>. L’idea iniziale era quella di devolvere tutte le competenze in materia di edilizia scolastica a questo ente: la situazione era gravosa come emergeva dal resoconto a cura dello stesso ente che sottolineava come nel 1923 non vi fossero, di fatto se non un istituto su due che potesse vantare una palestra<sup>75</sup>. A questa competenza si aggiunse anche quella relativa alla formazione e alla retribuzione dei docenti di educazione fisica, nonché alla stesura dei relativi programmi d’insegnamento. L’ente tuttavia dovette dichiarare fallimento di lì a quattro anni, quando tutte le sue competenze vennero devolute all’ Opera Nazionale Balilla.

La linea della separazione tra scuola ed educazione fisica era, di fatto, consumata indipendentemente dalle disposizioni della Riforma Gentile. Anticipi della proposta si potevano rinvenire nella linea di coloro che dichiaravano il fallimento dei tentativi di valorizzazione della presenza della ginnastica nell’istituzione scolastica, sostenendo il fronte militar-sportivo e notando i fallimenti delle disposizioni del 1893 e prima ancora dei tentativi di rinascita propiziati dalla Riforma Daneo del 1909. Così Santoni, dalle pagine di *Nuova Antologia*, poteva dichiarare: «credo che il meglio che si possa fare sia di separare completamente l’educazione fisica dalla scuola, lasciando a questa solo il diritto e l’obbligo di controllare che a quel ramo dell’educazione venga in altro modo provveduto»<sup>76</sup>. Tale separazione era sostenuta dalla convinzione che l’educazione fisica non potesse essere ridotta ai meri esercizi coreografici o razionali ma dovesse coincidere con l’attività sportiva vera e propria. Poiché l’attività sportiva si era diffusa in contesti extrascolastici, non era pensabile che l’istituzione scolastica la riassorbisse per motivi pratici legati alla carenza di strutture e alla rigidità dei curricoli. Di fondo, quindi, i provvedimenti di Gentile possono essere ricondotti a due caratteristiche.

In primo luogo, rispetto alle linee di pensiero che si erano andate delineando nel dibattito attorno all’Educazione fisica, Gentile sosteneva l’indirizzo di coloro che spingevano per un inquadramento della ginnastica nell’ambito della tradizione anglo-svedese. La sua impostazione idealistica non ammetteva alcuna deriva positivista e razionalista. Di qui la *debacle* della linea baumaniana che, volendo ricondurre l’educazione fisica a una scienza medico-meccanica degli esercizi, pur avendo fini igienici e prediligendo una finalità estetica, faceva venir meno il valore finemente pedagogico dell’esperienza sportiva. Gentile riteneva che il fine della ginnastica non fosse la trasformazione dell’uomo in una macchina atletica: l’attività fisica e sportiva doveva piuttosto formare l’uomo nella sua totalità spirituale. Ciò era perfettamente coerente con la

<sup>72</sup> In modo più diffuso si veda A. Ascenzi, R. Sani, *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 (1923-1928)*, Vita e Pensiero, Milano 2005.

<sup>73</sup> *La costituzione di un gruppo parlamentare per l’educazione fisica* in *Il Popolo d’Italia*, 23 giugno 1921 e *Educazione fisica e L’istruzione preliminare*, lvi, 22 gennaio e 26 gennaio 1922.

<sup>74</sup> S. Finocchiaro, *L’educazione fisica, lo sport scolastico e giovanile durante il regime fascista*, in M. Canella, S. Giuntini (edd.), *Sport...*, op. cit. p. 119- 132.

<sup>75</sup> ENEF, *Relazione sull’opera e sul funzionamento dell’ ENEF nell’anno scolastico 1923-1924*, Milano 1924, p. 3.

<sup>76</sup> S. Santoni, *L’educazione fisica nelle scuole italiane*, in *Nuova Antologia*, CXVII/IV/803-1905, p. 547.

riflessione sulla corporeità che era stata esposta dieci anni prima della Riforma nel *Sommario di Pedagogia Generale*.

In secondo luogo, la ginnastica doveva essere presente nella scuola primaria nella sua forma collettiva, ricreativa e ludica così come aveva esposto Lombardo Radice, poiché la scuola primaria era la scuola di tutti e per tutti. Nel grado medio, essa doveva cedere il passo ai saperi speculativi e pratici. A questo si dovevano aggiungere motivazioni di ordine pratico dettati dalla contingenza. Da un lato, il Ministro siciliano intendeva la riforma come elemento di restaurazione dello Stato ma non intendeva far coincidere la Scuola con lo Stato. Quest'ultimo era più ampio e conteneva tutte quelle espressioni sociali, tra cui le molte società sportive nate nei primi vent'anni del novecento, che per motivi anche economici non potevano essere riassorbite nell'istituzione scolastica. Inoltre la linea politica sulla ginnastica era stata già decisa dagli interventi di Mussolini del 1921 e certamente il filosofo non intendeva disconfermarle o contrastarle.

Resta da dire che pur avendo la Riforma Gentile contribuito a un divario tra l'educazione fisica e la scuola essa non ne fu la causa principe. Gli indizi del divorzio si consumavano già molto prima di essa. Con le sue disposizioni egli sostenne la linea di coloro che intendevano l'educazione fisica come educazione "sportiva" e questo fu il suo reale contributo. La scienza razionale del movimento cedeva il passo all'agonismo sportivo che poteva essere anche vissuto nella scuola.

Non è neppure vero che in modo chiaro la sua riforma intese la ginnastica in chiave militaresca. I temi e le radicalizzazioni fichtiane che percorsero tutto il movimento di nazionalizzazione italiana a cavallo dei due secoli, non facevano parte in modo tematico della riforma di Gentile. Egli intendeva piuttosto Restaurare nello spirito risorgimentale lo spirito dello Stato Italiano attraverso la riforma della scuola. Le derive più fichtiane, covate lungamente nell'ottocento italiano, esploderanno piuttosto con l'opera di fascistizzazione che coinvolse la sua stessa riforma dal 1925 in poi. Per questo la breve parentesi sportiva che l'educazione fisica aveva assunto nella riforma del 1923 si chiuse a vantaggio della massiccia opera di militarizzazione e coreograficizzazione operata soprattutto dall'Opera Nazionale Balilla di Renato Ricci<sup>77</sup> che, ereditando uno *status quo* che né De Sanctis né la Riforma Daneo Credaro erano riusciti a contrastare, non solo ampliò il divario tra educazione fisica e scuola ma lo piegò e connotò chiaramente in chiave nazionalfascista.

---

<sup>77</sup> A. Scotto di Luzio, *Corpo politico e politiche del corpo nella storia dell'Italia unita. Le vicissitudini della "ginnastica" a scuola* in G. Bertagna (a cura di), *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*, FrancoAngeli, Milano 2004, pp. 58-62.