



ALMA MATER STUDIORUM
Università di Bologna
Dipartimento di Storia Culture Civiltà

DOSSIER

BIBLIOTECA
MAGISTRALE LAZIALE

VIELLA

STORICAMENTE.ORG
Laboratorio di Storia

Francesca Borruso
*La formazione degli insegnanti
e il contributo di Giorgio Gabrielli*
© Francesca Borruso
Creative Commons BY-NC-ND 4.0
International License 2004- 2025

Volume: 2025
Issue: 21
Article number: 24
Section: Dossier - Biblioteca magistrale laziale
Pages. 1-16
DOI: 10.52056/9791257010393/24
ISSN: 1825-411X
Publisher: Viella

Double blind peer review: Yes
Document type: Article
Research Areas: History
Published: 15/03/2026

Corresponding Address: Francesca Borruso , Università
di Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione,
via del Castro Pretorio 20, Roma, Italy.

La formazione degli insegnanti e il contributo di Giorgio Gabrielli

FRANCESCA BORRUSO

Univ. di Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione
francesca.borruso@uniroma3.it

The training of teachers and the contribution of Giorgio Gabrielli

The training of primary school teachers is a complex and widely debated topic on a pedagogical-educational and political-parliamentary level, and an indicator of the role and socio-cultural purposes assigned to the school in different historical moments. On that topic Giorgio Gabrielli, within the teaching category, played a significant role and worked actively, in the first time, for the implementation of the Gentile Reform (1923), then for the elementary school programs drawn up by the commission chaired by Washburne (1945), and finally for the Ermini Programs (1955).

KEYWORDS: TEACHER TRAINING, GIORGIO GABRIELLI,
PRIMARY SCHOOL, GIUSEPPE LOMBARDO RADICE

La formazione degli insegnanti della scuola primaria è un tema ampiamente dibattuto sul piano pedagogico-educativo e politico-parlamentare, indizio del ruolo e delle finalità socio-culturali assegnate alla scuola nei diversi momenti storici. Un tema rispetto al quale Giorgio Gabrielli ha svolto un ruolo significativo presso la classe docente adoperandosi attivamente prima per l'attuazione della Riforma Gentile (1923), poi per i programmi della scuola elementare redatti dalla commissione presieduta da Washburne (1945), infine per i Programmi Ermini (1955).

PAROLE CHIAVE: FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI, GIORGIO GABRIELLI,
SCUOLA PRIMARIA, GIUSEPPE LOMBARDO RADICE.

La formazione degli insegnanti fra riforme e retaggi del passato

Il tema della formazione degli insegnanti è stato uno di quei nodi complessi che ha caratterizzato la storia della scuola italiana, soprattutto di quella elementare, e che origina le sue contraddizioni sin dall'età postunitaria. Una inadeguatezza formativa della classe insegnante che, secondo alcuni studiosi, sarebbe connessa alla politica scolastica contraddittoria e inefficace posta in essere dalla classe politica liberale, la

quale teme che l'istruzione dei ceti popolari possa alimentare desideri emancipativi e aspirazioni di mobilità sociale. Scelte politico-culturali ondivaghe, quindi, che contribuiranno a ritardare il processo di alfabetizzazione del popolo italiano (Bertoni Jovine 1954; De Fort 1996, 362).

In età postunitaria la formazione riservata agli insegnanti della scuola elementare è esile: si realizza all'interno di una Scuola Normale, post-elementare di durata triennale che non ha la dignità di scuola secondaria e che fornisce una formazione teorico-pratica decisamente superficiale (Covato Sorge 1994; Borruso 2010, 267-285; Soldani 1993). Il curriculum per le aspiranti maestre, inoltre, contempla quei "lavori donneschi" – taglio, cucito, ricamo – che servono a ribadire l'idea della maestra come semplice prosecuzione della funzione materna. Una svalutazione del ruolo che servirà a contrapporre resistenza culturale all'avanzata dei movimenti emancipazionisti e al processo di femminilizzazione dell'insegnamento che ha inizio nel secondo Ottocento e procede inarrestabile per tutto il Novecento (Ulivieri 1996).

La presenza del tirocinio sarà potenziato, invece, grazie alle correnti di ispirazione positivista dell'ultimo quarto di secolo da intellettuali come Antonio Labriola, Aristide Gabelli, Pasquale Villari i quali cercano di diffondere prassi di insegnamento rinnovate fondate sulla sperimentazione, sull'osservazione diretta, sulla diffusione del metodo intuitivo, sulla valorizzazione del tirocinio (Morandi 2021), a fronte di una scuola tradizionale fortemente mnemonica e nozionistica; mentre lo stesso Museo Pedagogico di Roma, grazie all'impegno di Luigi Credaro volto a potenziare la formazione degli insegnanti, avvia corsi di perfezionamento per i licenziati delle Scuole Normali e istituisce anche un biennio di specializzazione magistrale aggregato presso le sedi di ginnasi isolati, finalizzato alla preparazione agli uffici d'ispettore scolastico e di direttore didattico (Borruso 2007, 329-346; Sanzo 2020). Ancora, negli stessi anni sul territorio italiano (così come nel resto d'Europa e negli Stati Uniti) si diffondono forme di sperimentazioni pedagogiche innovative – le cosiddette *scuole nuove* – che spesso fanno capo a una figura di educatore o di educatrice e che si alimentano del rinnovamento culturale e pedagogico soprattutto di matrice attivistica di quegli anni (che fa capo a pensatori come Adolphe Ferrière, Édouard Claparède, Roger Cousinet e John Dewey negli Stati Uniti) con l'obiettivo di espandere

i processi di alfabetizzazione nei contesti più poveri e marginali e, al contempo, rinnovare le prassi didattiche, curvando sul piano educativo le scoperte che, in quegli anni, si realizzavano in altri campi dal sapere (dalla psicologia alla medicina, dalla sociologia all'antropologia)¹.

Con la riforma Gentile si amplia il percorso formativo degli insegnanti con una scuola magistrale di 7 anni e che prevede una possibilità di prosecuzione degli studi nell'Istituto Superiore di Magistero, divenuto facoltà nel 1935, a cui si accede previo superamento di un concorso e su un numero limitato di posti. Unica possibilità di percorso universitario consentita per chi proviene dalla scuola magistrale e che ribadisce la diversa funzione esistente fra maestri e professori di scuola secondaria: mentre i primi devono alfabetizzare il popolo i secondi formano, invece, i ceti dirigenti (Santoni Rugiu e Santamaita 2021). Nonostante il permanere di questa netta distinzione formativa, il nuovo insegnante preparato dall'istituto magistrale deve avere una solida formazione umanistica sebbene stemperata rispetto al liceo classico, ma deve rinunciare alla preziosa pratica del tirocinio poiché, secondo l'idea di Gentile, "chi sa, sa insegnare"². L'idealismo gentiliano, infatti, mette sotto accusa il mito del metodo sul quale si era costruita nei decenni precedenti la preparazione degli insegnanti, denunciandola come didattica sterile e meccanica, malata di pedagogismo, a cui oppone una solida formazione umanistica e filosofica³, al punto che la formazione del docente

1 Ricordiamo, fra i tanti, l'esperimento delle Scuole dell'Agro romano che dai primi del Novecento avvia un processo di alfabetizzazione pionieristico per i contadini dell'Agro romano e su base volontaristica, o l'esperimento della Montesca voluto dai Baroni Franchetti. Sulle scuole dell'Agro romano vedi Alatri 2000; sulla scuola della Montesca Filomia 2020.

2 Gentile in Senato nel 1925: «Io non amo la pedagogia, non sento la pedagogia; io sono nemico della pedagogia, di quella pedagogia che è stata il tormento delle nostre scuole normali, che vorrebbe essere il tormento delle Università, di tutti i futuri insegnanti, insegnando loro pedantesamente quello che non può essere insegnato, quella che è arte spontanea del nostro cuore di educatori!» (Gentile 2004, 121).

3 «Il maestro che sia una personalità vivente, o che abbia, come pur si dice, un'anima, è il maestro che si accattiva gli animi degli scolari. I quali gli si accostano ed entrano nella sua vita spirituale non per altro che per quella trita e proverbiale ragione che amore genera amore; volta bensì a miglior senso che questa sentenza non abbia nel pensiero comune». (Gentile 1955, 43).

presuppone solo la conoscenza del proprio ambito disciplinare (Morandi 2021, 90).

A questa idea di formazione degli insegnanti si oppone, in una certa misura, la figura di Giuseppe Lombardo Radice, docente di Pedagogia presso il Magistero di Roma, figura di primo piano nella lotta per la riforma della scuola italiana condotta nel primo ventennio del XX secolo, filosofo di formazione neo-idealista e socialista al contempo – come egli stesso amava definirsi – considerato uno degli alunni più originali di Giovanni Gentile e per volontà di quest'ultimo direttore generale della scuola elementare dal 1922 al 1924 ed estensore dei programmi della scuola primaria della Riforma Gentile del 1923 (Cives 1983; Picco 1961; Scaglia 2021). Lombardo Radice, infatti, pur essendo di formazione neo-idealista è permeabile ad alcune riflessioni attivistiche. È, inoltre, un attento interprete dei problemi della scuola reale del suo tempo e anima un dibattito pedagogico che coinvolge maestri e maestre, valorizzandone l'esperienza didattica e la riflessività su di essa. Infine, è acuto interprete di un'idea di infanzia poetica e animistica, che non è solo il riflesso dell'emergere del cosiddetto "sentimento dell'infanzia" (Ariès 1960), afflitto anche da stereotipie (Boas 1979), bensì l'esito delle sue personali osservazioni e riflessioni sui processi di apprendimento e sviluppo cognitivo dell'età infantile⁴. Ecco, così, che nel pensiero di Lombardo Radice emerge l'idea di un agire educativo che si avvalga di una nutrita cultura filosofica e umanistica (secondo gli ideali gentiliani), ma che al contempo si avvalga della riflessività sull'esperienza della relazione educativa, che non solo evolve giorno per giorno senza potersi avvantaggiare di regole o ricette precostituite (da qui l'ostilità all'idea di un metodo predisposto), ma che valorizzi entrambi gli attori della relazione educativa. Emergono, così, idee e suggestioni in trasparenza attivistiche, che contribuiscono a dare corpo alla sua idea di Scuola Serena e che valorizzano l'esperienza quotidiana e il mondo interiore del bambino, che contemplano i concetti di interesse e di motivazione all'apprendimento, che definiscono idee e prassi

4 Mi riferisco alla ricostruzione di Cantatore secondo il quale Lombardo Radice studia con sguardo antropologico i processi di apprendimento dei suoi figli, rendendo il suo nucleo familiare una sorta di laboratorio di studio e ricerca. Vedi Cantatore 2022, 7-35.

di una didattica viva in cui confluiscono sia la personalità diffusiva del maestro sia quella del bambino.

Di fronte ai nuovi programmi della scuola elementare del 1923 redatti da Lombardo Radice e ispirati alla sua idea di Scuola Serena, gli insegnanti della scuola elementare sono in gran parte impreparati ad accoglierla, interpretarla, applicarla. Si tratta di insegnanti che provengono ancora da una scuola normale triennale e hanno frequentato, nel migliore dei casi l'Istituto Superiore di Magistero (Pironi 2021, 104-125), nella stragrande maggioranza dei casi qualche corso biennale di perfezionamento per i licenziati della scuola normale. Sarà, infatti, proprio l'applicazione della riforma una delle partite da affrontare sia per l'inadeguatezza del corpo insegnante, sia per il veloce sopraggiungere della politica dei ritocchi alla riforma che la vanifica in gran parte, fascistizzando la scuola e assoggettandola alle esigenze del regime (Tomasi 1969; Charnitzky 1994; Ostenc 1981, 273; De Fort 1996, 362; Galfrè 2017).

Giorgio Gabrielli e Giuseppe Lombardo Radice: amicizia, collaborazioni scientifiche, influenze culturali

Ed è proprio in relazione al tema della formazione degli insegnanti di scuola primaria in Italia che la figura di Giorgio Gabrielli svolge un ruolo significativo presso la classe docente (Cantatore 2013, 598-599). Infatti, grazie alle sue capacità organizzative, divulgative e di promozione culturale Gabrielli si adopera attivamente prima per l'attuazione della Riforma Gentile (1923), poi per i programmi della scuola elementare redatti dalla commissione presieduta da Washburne (1945), infine per i Programmi Ermini (1955). Tre normative apparentemente distanti sul piano temporale, pedagogico e politico-culturale ma rispetto alle quali esistono, invece, alcuni elementi di continuità che giustificano la presenza di Giorgio Gabrielli nei diversi momenti storici, rendendolo un uomo di scuola, uno studioso, un divulgatore, un animatore culturale di idee e prassi pedagogiche.

Maestro elementare dal 1905, collaboratore per diverse riviste pedagogiche – fra le tante vogliamo ricordare la collaborazione con i *Diritti della Scuola* per la quale dirige la sezione didattica “Scuola

in azione” –, ispettore scolastico a Roma dal 1915, Giorgio Gabrielli conosce nel 1907 il filosofo Giuseppe Lombardo Radice presso l’editore Sandron, “quando ancora giovanetto egli lavorava a *La settimana scolastica*” (Lombardo Radice 1926). Una conoscenza che si traduce presto in amicizia e anche in collaborazione scientifica, come può evincersi dalla presenza di un saggio di Gabrielli sull’associazione Biblioteche popolari di Palermo (Gabrielli 1911, 9-19) all’interno della rivista lombardiana *I nuovi doveri*⁵.

L’entusiastica accoglienza che Gabrielli riservò a *Lezioni di didattica*, come si evince dalla corrispondenza con il filosofo⁶, è da intendersi come indizio evidente della corrispondenza fra le idee lombardiane e il clima educativo di quel momento storico, quello più progressista ed evoluto, sensibile a una nuova idea di infanzia e consapevole della necessità di un profondo rinnovamento delle prassi didattiche, ancora ingessate dentro una concezione dell’insegnamento-apprendimento autoritaria, nozionistica e mnemonica.

Più volte il filosofo siciliano aveva espresso dure critiche nei confronti della scuola del suo tempo, accusandola di essere dogmatica, nozionistica, omologante, distante dalla vita reale, “gesuitica” nel senso che educava alla passività, (Lombardo Radice 1913, 64), cosicché la sua idea di scuola serena⁷ aveva l’obiettivo di trasformare la scuola a partire dall’attenzione alla didattica, all’individualismo dell’azione educativa, alla spontaneità ed espressività del mondo interiore infantile, alla valorizzazione dell’esperienza quotidiana dello studente, alla nuova centralità del rapporto

5 Dalle colonne de *I nuovi doveri*, Lombardo Radice prese posizioni nette sui temi più scottanti: formazione insegnanti, classi aggiunte, scuola privata e scuola pubblica, scuola confessionale e laica, pedagogia e didattica della lingua. Vedi Scaglia 2021.

6 «Carissimo Gabrielli [...] Tu dici: mi pare ch’io stesso abbia pensato e scritto le *Lezioni di didattica*, perché vi trovo me stesso. Così è: esse sono tue, perché tu leggendole hai scavato nella tua anima, e vi hai trovato quello che io stesso trovavo nella mia, scrivendole [...]. Perdona l’orgoglio: vorrei sentire se nell’azione ti senti debitore a me di qualche cosa e di quale. Sia pure un piccolo mutamento didattico che tu noti in te stesso, scrivimelo» (Grossi 1979, 13-14).

7 Secondo Giorgio Bini sarebbe una forzatura ritenere Lombardo Radice un pioniere della scuola attiva, poiché il filosofo non condivideva alcuni aspetti di fondo dell’attivismo quali il fondamento psicologico della didattica, l’apertura alle scienze della pedagogia, la democrazia come terreno su cui affrontare il rapporto fra scuola e società. Vedi Bini 1971, 39.

fra scuola e vita (Cantatore 2022, 227-244). Fra gli elementi di novità introdotti da Lombardo Radice vogliamo ricordare la valorizzazione delle arti – disegno, canto, recitazione –, del dialetto come ponte di accesso alla cultura alta e alla lingua nazionale, dell’osservazione diretta della realtà, dell’introduzione del “diario della vita di scuola” come strumento attraverso il quale dare voce alle esperienze e alla quotidianità del fanciullo⁸. Innovazioni dalle quali emerge una sensibilità pedagogica lontana dalla cultura di regime e che contribuiscono a delineare quell’antifascismo lombardiano che, se agli occhi dei contemporanei probabilmente viaggiava sottotraccia, fu invece scelta consapevole seppure non urlata dal filosofo (Cives 1983; Chiosso 2022). Una postura antifascista e libertaria che si ricava dal suo stesso pensiero pedagogico che già dal 1913 (anno della prima edizione di *Lezioni di didattica*) assume connotazioni sempre più libertarie, che non obliterano il valore dell’individuo e delle diverse singolarità, bensì le pregiano e le valorizzano, a partire da quella attenzione all’esperienza del fanciullo connessa sia al proprio contesto di vita sia al proprio mondo interiore e intrapsichico. Una concezione molto diversa dall’idea gentiliana dell’educazione come processo di disindividuazione dell’alunno in cui l’uomo incontra gli altri uomini non nelle loro note distintive e nelle differenze, bensì in ciò che tra di essi vi è di identico, lo spirito appunto. Ancora, un antifascismo collegato all’influenza esercitata da Salvemini e dal pensiero socialista e che si ravvisa – secondo studiosi come Lamberto Borghi – nelle finalità sociali dell’educazione, in quel rapporto inscindibile per Lombardo Radice tra educazione e vita politica (Borghi 1987).

Innovazioni didattiche che Gabrielli sposa pienamente e per le quali si impegna presso maestre e maestri cercando di intervenire concretamente nella loro formazione, storicamente inadeguata e affetta da una serie complessa di criticità. Due le strade perseguite: in primo luogo la sua attività instancabile di pubblicista educativo, esercitata attraverso le pagine delle tante riviste pedagogiche con le quali collabora e che sono linfa

8 L’insegnamento obbligatorio della religione – scelta che ebbe oppositori sia nella sinistra sia nella destra liberale –, venne giustificato da Gentile come morale in azione che introduce il fanciullo, privo del pensiero critico della filosofia, in quel pensiero mitico da cui origina il discorso filosofico, ma servì a Mussolini per preparare il terreno ai Patti Lateranensi del 1929. Vedi Ostenc 1981, 76-77; Ambrosoli 1980.

vitale per l'aggiornamento degli insegnanti (Dei 1994); in secondo luogo l'istituzione della Biblioteca Magistrale Laziale che nasce nel maggio del 1923, dotata di una biblioteca circolante per i maestri del Lazio e che, recita lo Statuto, si propone "di alimentare la cultura generale e professionale degli educatori del Lazio, specialmente di quelli che sono costretti a vivere fuori dei grandi centri di studio" (artt.1 e 2 Statuto). La Biblioteca è concepita sin dalle sue origini come un centro culturale vivo, all'interno del quale organizzare corsi per gli insegnanti, conferenze, letture, lezioni, pubblicazioni apposite. Fra i tanti nomi della cultura e delle istituzioni che fanno parte del Comitato promotore, ci sono Giuseppe Prezzolini – primo presidente del Consiglio della Biblioteca (poi costretto a espatriare dopo il delitto Matteotti) –, Ernesto Codignola, membro del primo Consiglio della Biblioteca, Giorgio Gabrielli nel Comitato esecutivo al suo sorgere e, dopo l'espatrio di Prezzolini, presidente dell'istituzione fino alla fine dei suoi giorni.

La sede sarà prima quella del Regio istituto Tecnico di Roma, poi la scuola Principessa Iolanda di via 4 Novembre, infine via della Palombella 3, tra il Pantheon e Palazzo Madama. Una sede prestigiosa nel centro di Roma, dal quale Gabrielli può esercitare il suo ruolo di animatore e organizzatore culturale non solo come divulgatore delle più innovative idee pedagogiche – soprattutto del pensiero lombardiano – ma anche come uomo di scuola che propone una traduzione di quelle idee in proposte operative concrete e prassi didattiche per gli insegnanti. Un lavoro di attuazione e di formazione-aggiornamento degli insegnanti che in quel momento storico era decisivo per una classe magistrale formata in modo inadeguato e approssimativo, che si trovava di fronte a una riforma della vita scolastica che richiedeva preparazione, strumenti e sensibilità nuove.

Il contributo di Gabrielli nella formazione degli insegnanti

Come recita la prima lettera circolare inviata ai maestri del Lazio nel maggio del 1923, numerose sono le attività che si prefigge la Biblioteca Magistrale a sostegno della formazione della classe insegnante: dalla consultazione di volumi e riviste non solo pedagogiche ma anche

“prodotte nel campo della scienza, dell’arte, della filosofia, della letteratura amena” al prestito a domicilio; dai consigli in vista dei concorsi magistrali e direttivi alla costituzione di fondi per migliorare le condizioni materiali delle più umili scuole rurali “inviando libri per le biblioteche scolastiche, oggetti per ornare le pareti della scuola e per costituire piccoli musei, raccogliendo sussidi didattici d’ogni specie” (Grossi 1979, 47). Sin dal suo sorgere, infatti, la Biblioteca organizza conferenze e dibattiti per maestri e maestre su problemi professionali particolari, in cui emerge come tema dominante quello di un potenziamento della professionalità insegnante avvertito come esigenza diffusa, sia in relazione ai temi della riforma – la quale, come abbiamo già detto, richiedeva una professionalità ben più elevata di quella fornita fino a quel momento dalla scuola normale –, sia in relazione a una scuola elementare afflitta da problematicità emergenziali, come la povertà istituzionale e gli alti tassi di evasione scolastica e di ripetenti. Tra la fine degli anni Venti e gli inizi degli anni Trenta, la Biblioteca Magistrale conobbe il massimo della sua efficienza e popolarità, grazie alle tante iniziative che coinvolgevano l’ambiente scolastico primario romano. Tre le tematiche dominanti nella riflessione di Giorgio Gabrielli e che si ripercuotono sulle iniziative avviate, così come sui suoi scritti: l’idea di “scuola nuova” che in quegli anni ha al suo interno tante anime diverse, ma che sostanzialmente punta a un rinnovamento della scuola in una prospettiva attivistica, che valorizzi il puerocentrismo della progettazione pedagogica e il dinamismo dell’azione nei processi dell’apprendimento; il rinnovamento della didattica, con particolare attenzione all’applicazione dei programmi e a una loro traduzione operativa; la valorizzazione del metodo globale poi definito anche metodo globale della simultaneità (Gabrielli 1956) perché presentava simultaneamente tutta l’intera serie delle lettere⁹ – che il Gabrielli e Nerina Gaiba (maestra del Gianicolo), sua collaboratrice e Bibliotecaria presso la Biblioteca Magistrale, preferirono chiamare inizialmente “metodo naturale” – volto a sostituire il vecchio metodo fonico-sillabico.

9 L’idea di metodo globale promossa da Gabrielli sarebbe diversa da quella di Decroly, poiché Gabrielli ignora del tutto l’aspetto quantitativo e produttivistico perseguito dalla psicologia sperimentale. Vedi Giampietro 1973, 13-16.

Su questo tema del metodo globale vanno ricordate le sperimentazioni pedagogico-didattiche condotte da alcuni insegnanti che godono del supporto scientifico e dell'incoraggiamento di Gabrielli. Nei primi anni del secolo saranno i fratelli Salvoni (1910-1911) ad avviare le prime forme di sperimentazione del metodo globale in una scuola elementare di Roma (Salvoni 1927); poi ricordiamo la scuola Giovanni Pascoli, la scuola Francesco Crispi, la scuola all'aperto del Gianicolo dove lavora proprio Nerina Gaiba, la scuola di Trastevere con la maestra Vera Cottarelli Gaiba (Cottarelli Gaiba 1942) ideatrice del primo alfabetiere illustrato, la scuola Leopoldo Franchetti dove la maestra Nerina Oddi Azzanesi fra il 1938 e il 1940 sperimenta metodi attivistici poi documentati nel suo diario (Oddi Azzanesi 1939).

Già negli anni Trenta emerge la delusione di Giorgio Gabrielli per una riforma che si è del tutto arenata nelle maglie di un processo di fascistizzazione radicale. Il suo atto d'accusa nei confronti della mancata applicazione della riforma, in specie dei programmi e degli ideali lombardiani, è presente nel suo volume più noto *La scuola di domani* (1931). Le criticità denunciate sono quelle di una scuola irrigidita dentro un formalismo stereotipato e burocratico fatto di programmi, scrutini, esami e voti; che non tiene in nessuna considerazione i bisogni del singolo alunno ma si adagia su un'idea generica e astratta di "alunno tipo"; che non rinnova i libri di testo, non molto diversi dai sillabari di un tempo, né i metodi didattici per imparare a leggere e scrivere, ancora prossimi al metodismo di ottocentesca memoria. La sua opera di divulgazione e valorizzazione di alcune esperienze di rinnovamento pedagogico continua con il volume *La scuola in cammino* (1938, 1949) dove – in modo analogo al suo maestro Lombardo Radice che valorizza le singole esperienze educative – Gabrielli ricostruisce le esperienze di Marcucci e di altri insegnanti per ribadire alcune categorie pedagogiche spiccatamente attivistiche: la valorizzazione del gioco, la conoscenza dell'ambiente circostante (il rapporto fra scuola e società), la lettura in classe dei giornali, la critica ai libri di testo che contengono una cultura ingessata e lontana dalla vita reale, la classe come comunità di lavoro e di esplorazione e di ricerca, la valorizzazione dell'interesse del bambino. Secondo l'opinione di Dante Grossi, la Biblioteca riuscì a resistere alle costrizioni ideologiche dell'epoca ritagliandosi piccoli spazi di sopravvivenza – “si discuteva di didattica, di pedagogia e di cultura, e

non si predicava alcun verbo in particolare” (Grossi 1979, 55) – anche in virtù della scelta di Gabrielli di mantenere un profilo giuridico privato della Biblioteca. Una interpretazione che può essere accolta solo in parte, ma che richiede qualche altra considerazione. Infatti, se da una parte il processo di fascistizzazione della scuola, come è noto, prosegue inesorabile dal 1924 fino al culmine delle leggi razziali del 1938 e permea profondamente la scuola e la formazione della classe insegnante, studi recenti di *school memories* che si avvalgono di fonti dirette – dai diari degli insegnanti ai quaderni di scuola, dalle testimonianze dirette all’iconografia (Meda, Paciaroni e Sani 2024) –, hanno scoperto tracce e indizi di una scuola, per certi aspetti, diversa. Ci sembra possibile, infatti, affermare che sia esistita, a margine, anche una sorta di resistenza scolastica dove sconosciuti maestri e maestre, sull’onda di una formazione che si era misurata con gli ideali lombardiani e con le suggestioni di rinnovamento pedagogico che circolavano in quegli anni, a volte riusciva a operare diversamente dagli obiettivi istituzionali del regime, più o meno consapevolmente (Chiosso 2022). E tutto questo avveniva certamente sottotraccia, con un andamento carsico, in relazione alle personalità di singole figure di maestri e maestre e in connessione con un’ideologia lombardiana, portatrice di una visione dell’infanzia e dell’apprendimento che poco si conciliava con le esigenze del regime (Borruso 2024, 871-880).

Il pensiero di Giorgio Gabrielli, considerato in questa prospettiva, può aiutarci a comprendere la sua transizione verso un attivismo più spiccatamente deweyano, che avviene a partire dal secondo dopoguerra e che lo inserisce nell’ambito del progetto di costruzione di una scuola democratica. D’altronde lo stesso pensiero lombardiano a cui si rifa Giorgio Gabrielli (Lombardo Radice 1927), condivide l’attivismo, quasi del tutto, sul terreno della concreta azione educativa. Un avvicinamento che si deve anche alla mediazione svolta da Angelo Patri, manager della *Italy America Society*, educatore e ideale scolaro di Dewey, il quale giunto in Italia e accompagnato da Lombardo Radice nella visita alle scuole italiane, aiuta quest’ultimo a superare molte resistenze e pregiudizi verso la cultura americana (Cives 1983, 72-73).

Non è un caso, infatti, che nella lunga transizione – quella che intercorre fra l’estate del 1943 e l’aprile del 1945 – i nuovi programmi didattici approvati da una Commissione Alleata di Controllo diretta dal

colonnello Carleton W. Washburne, docente di pedagogia al Brooklyn College di New York e seguace del filosofo americano John Dewey¹⁰ (Washburne 1970, 274; Tomasi 1976), vedono anche la partecipazione di Giorgio Gabrielli, che era rimasto ispettore presso il Ministero sia durante sia dopo la guerra. Programmi che non saranno accolti con favore dal mondo cattolico – un primo documento di programmi e di indicazioni didattiche per l'anno 1943–1944 fu fatto ritirare su richiesta del cardinale arcivescovo di Palermo “perché ritenuto troppo squilibrato in senso democratico” (Santamaita 2021, 112) – ma che integrano un documento di straordinaria importanza per quel momento storico. Emergono, infatti, i valori di un'educazione volta al superamento del nazionalismo, orientata alla costruzione della fraternità fra gli uomini e alla collaborazione internazionale fra le diverse patrie, dell'educazione alla socialità e all'autogoverno. Sul piano didattico, inoltre, torna il tema della valorizzazione dell'esperienza personale del bambino in collegamento con il suo ambiente familiare e sociale, mentre per l'insegnante viene ribadita l'importanza della formazione professionale. Nel 1946 Gabrielli pubblica il commento ai nuovi programmi per la scuola elementare con l'intento di divulgarli e di sostenere i maestri nella loro attuazione (Gabrielli 1946). Il volume è infatti il risultato di un confronto fra maestri e funzionari scolastici, costituiti in sezione dell'Associazione *Amici della didattica*: “il risultato delle libere discussioni, svoltesi nei locali della Biblioteca didattica di Roma, viene ora raccolto in questi commenti che mirano ad orientare, in modo pieno e pratico, i maestri nel loro quotidiano lavoro” (Grossi 1979, 57). Ancora, come ispettore centrale dell'Istruzione elementare partecipa ai lavori preparatori per la Riforma Generale della Scuola che il ministro Gonella volle preceduta dall'Inchiesta Nazionale che si svolse fra il 1947 e il 1949 e che raccolse le opinioni e i suggerimenti di uomini di scuola, persone, associazioni e categorie interessate ai problemi della scuola. Nel 1953 viene nominato membro della Consulta e vice-presidente del Centro Didattico Nazionale per la Scuola elementare e di

10 Filosofo di formazione pragmatista, principale esponente dell'attivismo americano, John Dewey in Italia è noto soprattutto per il suo contributo alla riflessione pedagogico-educativa e per la sua attenzione all'educazione democratica. Vedi Dewey 2018.

Completamento dell'obbligo scolastico che svolse una intensa attività nel campo dell'aggiornamento dei docenti e dei dirigenti della scuola. Gabrielli interveniva con assiduità sulla rivista *Scuola di base*, partecipava e promuoveva incontri, dibattiti, seminari. Ancora, il Centro partecipò alla stesura dei Programmi del 1955 sia nella fase preparatoria sia in quella successiva di illustrazione e divulgazione. Gabrielli fece parte della Commissione ministeriale che redasse il testo dei programmi, pubblicò le *Osservazioni e note* ai programmi, divulgò gli stessi attraverso convegni locali e regionali che il Centro Didattico promosse negli anni immediatamente successivi.

Nel corso degli anni Sessanta pubblica *La Scuola del Gianicolo* (1962), i *Nuovi studi sui programmi del 1955* (se ne ebbero tre edizioni), *Il maestro e la nuova scuola* (1962), *La nuova Scuola Materna* (1968) e poco dopo *Gli orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali* che affronta la disamina delle direttive didattiche nella scuola dell'infanzia.

A quel punto, Giorgio Gabrielli, forte degli ideali lombardiani che sono all'origine della sua formazione pedagogica più significativa, nella seconda parte della sua vita traghetta dentro quella prospettiva attivistica – già in nuce nel pensiero lombardiano – centrata su un'idea di liberazione dell'infanzia e sulla valorizzazione dell'individualismo dell'azione educativa, dell'esperienza pregressa del bambino (famiglia, quotidianità, affetti), del territorio di vita del fanciullo. E ancora una volta, a testimonianza del suo impegno nel mondo della scuola, offre le sue capacità di organizzatore e di promotore culturale prestando una specifica attenzione alla circolarità del rapporto tra la teoria pedagogica e le prassi, secondo una ricerca continua di integrazione, dialogo e circolarità fra pensiero e azione, fra idee ed esperienze educative.

Bibliografia

- Alatri, Giovanna. A cura di. 2000. *Dal Chinino all'alfabeto*. Roma: Palombi.
- Ambrosoli, Luigi. 1980. *Libertà e religione nella riforma Gentile*. Firenze: Vallecchi.
- Bertoni Jovine, Dina. 1954. *Storia dell'educazione popolare in Italia*. Torino: Einaudi.
- Bini, Giorgio. 1971. *La pedagogia attivistica in Italia*. Roma: Editori Riuniti.
- Boas, George. 1979. *Il culto della fanciullezza*. Firenze: La Nuova Italia.

- Borghi, Lamberto. 1987. *Maestri e problemi dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borruso, Francesca. 2007. "Un Museo della scuola a Roma capitale (1874-1938)." In *Scuola e itinerari formativi dallo Stato pontificio a Roma capitale. L'istruzione primaria*. A cura di Carmela Covato e Manola Ida Venzo, 329-346. Milano: Unicopli.
- 2010. "Maestri e maestre a Roma capitale." In *Scuola e itinerari formativi dallo Stato pontificio a Roma Capitale. L'istruzione secondaria*. A cura di Carmela Covato e Manola Ida Venzo, 267-285. Milano: Unicopli.
- 2024. "School Life and Teachers' Diaries. Echoes of the Gentile Reform in the Archivio Didattico Lombardo Radice Diaries: Educational Theories and Educational Practice." In *Individual Memories of School*. A cura di Juri Meda e Roberto Sani, 871-880. Vol. 4 di *The School and Its Many Pasts*. Macerata: EUM.
- Cantatore, Lorenzo. 2013. "Giorgio Gabrielli." In *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*. A cura di Giorgio Chiosso e Roberto Sani, 598-599. Milano: Editrice Bibliografica.
- 2022. "La «signora Didattica» dei Lombardo Radice." In Giuseppe Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*. Introduzione e cura di Lorenzo Cantatore. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Charnitzky, Jürgen. 1994. *Fascismo e scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cives, Giacomo 1983. *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*. Firenze: La Nuova Italia.
- Chiosso, Giorgio 2022. *Il fascismo e i maestri*. Milano: Mondadori.
- Cottarelli Gaiba, Vera. 1942. *Come insegno a leggere e a scrivere con l'alfabeto illustrato*. Roma: Lamagna.
- Covato, Carmela. 1996. *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento*. Roma: Archivio Guido Izzi.
- Covato, Carmela, e Anna Maria Sorge. A cura di. 1994. *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*. Roma: Ministero per i beni culturali e ambientali, Ufficio centrale per i beni archivistici.
- De Fort, Ester. 1996. *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*. Bologna: il Mulino.
- Dei, Marcello. 1994. *Colletto bianco grembiule nero. Gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*. Bologna: il Mulino.
- Dewey, John. (1899) 2018. *Scuola e società*. Introduzione e cura di Francesca Borruso. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Filomia, Maria. 2020. "La dimensione dell'osservazione nella scuola della Montesca attraverso le lettere di Alice Hallgarten Franchetti." In *La complessità della dimensione osservativa nella formazione dei futuri insegnanti. Riflessioni a partire dall'esperienza di Maria Montessori*. A cura di Floriana Falcinelli e Maria Filomia, 63-73. Roma: Aracne.
- Gabrielli, Giorgio 1911. "Relazione sulle biblioteche popolari di Palermo." *I nuovi doveri* 99-100: 9-19.
- 1931. *La scuola di domani: aspetti e sviluppi della riforma scolastica*. Torino: Paravia.

- 1949 *La nuova scuola in cammino*, Firenze, La Nuova Italia.
- 1946. *Commento ai nuovi programmi didattici per la scuola elementare*. Torino: Paravia.
- 1956. *Come attuare il metodo globale-naturale*. Roma: Cioffi editore.
- Galfrè, Monica. 2000. *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*. Milano: FrancoAngeli.
- Gentile, Giovanni 1955. *Sommario di pedagogia come scienza filosofica, II: Didattica*. 5. ed. rivista. Firenze: Sansoni.
- 2004. *Discorsi parlamentari*. Con un saggio di Francesco Perfetti. Bologna: il Mulino.
- Ghizzoni, Carla, e Simonetta Polenghi. A cura di. 2008. *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*. Torino: Sei.
- Giampietro, Michele. 1973. "Convergenze e divergenze nel pensiero di Decroly e Gabrielli." *Diritti della scuola* 3: 13-16.
- Grossi, Dante 1979. *Giorgio Gabrielli e il metodo globale naturale*. Roma: Selenia.
- Lombardo Radice, Giuseppe 1926. "Prefazione." In Giorgio Gabrielli, *La scuola di domani*. Palermo: Sandron.
- 1927. "L'impostazione del problema pedagogico in Dewey." *L'educatore della Svizzera italiana* 3: 33-38.
- 2020. *Come si uccidono le anime* (1913). Edizione critica di Lorenzo Cantatore. Pisa: ETS.
- (1913) 2022. *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*. Introduzione e cura di Lorenzo Cantatore. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Meda, Juri, Lucia Paciaroni, e Roberto Sani. A cura di. 2024. *The School and Its Many Pasts*. 4 voll. Macerata: EUM.
- Morandi, Matteo 2021. *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento ad oggi*. Brescia: Scholè.
- Oddi Azzanesi, Nerina. 1939. *Prime esperienze sul metodo naturale*. Brescia: La Scuola.
- Ostenc, Michel. 1981. *La scuola italiana durante il fascismo*. Roma-Bari, Laterza.
- Picco, Iclea. 1961. *Giuseppe Lombardo Radice*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pironi, Tiziana. 2021. "Un percorso atipico della formazione dell'insegnante donna tra Otto e Novecento: gli Istituti superiori di magistero femminile." In *La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e Germania*. A cura di Monica Ferrari et al., 104-125. Milano: FrancoAngeli.
- Salvoni, Maurilio. 1927. "Un ventennio di scuola attiva. Prime attuazioni e note." *Educazione Nazionale* 2 (supplemento): 29-31.
- Santamaita, Saverio. 2021. *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*. Milano: Pearson.
- Santoni Rugiu, Antonio. 1980. *Ideologia e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1955*. Firenze: Manzuoli.
- Santoni Rugiu, Antonio, e Saverio Santamaita. 2021. *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*. Roma-Bari: Laterza.

- Sanzo, Alessandro. 2020. *Storia del Museo d'Istruzione e di Educazione. Tessera dopo tessera*. Roma: Anicia.
- Scaglia, Evelina. A cura di. 2021. *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*. Roma: Studium Edizioni.
- Soldani, Simonetta. 1993. "Nascita della maestra elementare." In *Fare gli italiani. Storia e cultura nell'Italia contemporanea*. Vol. I, a cura di Simonetta Soldani e Gabriele Turi, 67-130. Bologna: il Mulino.
- Tomasi, Tina. 1969. *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*. Firenze: La Nuova Italia.
- 1976. *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica 1943-1948*. Roma: Editori Riuniti.
- Ulivieri, Simonetta. 1996. "Donne e insegnamento dal dopoguerra ad oggi. La femminilizzazione del corpo insegnante." In *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*. A cura di Ead., 47-86. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Washburne, Carleton Wolsey. 1970. "La riorganizzazione dell'istruzione in Italia." *Scuola e città* 6-7: 273-277.