

**«Ad ogni piede la scarpa più adatta».
Democrazia e società nella scuola plurale di Salvemini**

**«The most suitable shoe for every foot».
Democracy and society in Salvemini's plural school**

ANDREA CEGOLON

The 65th anniversary of Salvemini's death coincides with the 60th anniversary of the birth of the comprehensive middle school (scuola media unica). It is an opportunity to focus on the figure of Salvemini with respect to his idea of school policy. In line with his political commitment and the battles for the social redemption of the South, Salvemini openly sided against the idea of a single middle school, intending to offer everyone the opportunity to choose their own school. He fought tenaciously in favour of a dual school system: on the one hand, technical and vocational schools for the lower classes; on the other hand, the upper secondary school reserved for the upper classes, intended to take the lead in the country and set far-reaching social changes in a progressive direction. Salvemini's position, poised between conservation and democracy, is widely analysed and interpreted in the light of his cultural and political path in a particular historical-social moment of our history.

KEYWORDS: MIDDLE SCHOOL, TECHNICAL SCHOOL, UPPER SECONDARY SCHOOL, DEMOCRACY, SOCIETY

Introduzione

Si celebrano i 65 anni dalla morte di Salvemini (d'ora in poi S.). Ma per uno di quegli imprevedibili giochi del destino l'anno che stiamo vivendo coincide anche con il sessantesimo dalla nascita della scuola media unica in Italia. Gran parte di queste pagine analizzano proprio gli addentellati di questa doppia coincidenza portando alla luce temi e questioni poco esplorati dalla critica. Come forse poco noto, quel tipo di scuola S. osteggiò sempre in modo nettissimo. Sarebbe veramente interessante indagare, nel faticoso processo di elaborazione che portò al varo di quella legge, se e come il pensiero di S. svolse una qualche funzione. Ovviamente la figura di S. è così poliedrica che non può esser relegata al solo ruolo di oppositore contro chi si batteva in senso democratico per l'introduzione della scuola media unica. Nella prima metà del secolo scorso, S. ha

occupato una posizione centrale nel dibattito pubblico, anche perché la sua debordante personalità faceva il paio con il rigore dello studioso e l'indipendenza di giudizio rispetto alle consorterie intellettuali che sono un portato strutturale delle democrazie, l'Italia in primis. In sostanza la figura di S. si impone anche oggi per il suo oltranzismo laico e per il suo carisma politico di stampo progressista.

L'angolo visuale qui privilegiato tocca solo marginalmente questo aspetto della personalità di S. Anche per ragioni di coerenza tematica ed editoriale, è il versante scolastico che è stato messo a fuoco. Ci siamo soffermati soprattutto ad indagare le molteplici sfaccettature della posizione assunta da S. sul piano pedagogico-scolastico, evidenziandone le inevitabili ricadute di ordine sociale e politico. In fondo gli anniversari, superato l'innegabile rischio della retorica, dovrebbero svolgere pure una funzione di approfondimento nei riguardi di temi e problemi che con l'emergere di nuovi scenari richiedono spesso nuove risposte, in sintonia con l'evoluzione storica. In questo senso la figura di S. conserva intatta la sua grandezza, ma alcuni tratti del suo impianto ideologico vanno ripensati alla luce della temperie culturale del nostro tempo, con riferimento particolare alla posizione da lui assunta in campo scolastico.

Gaetano Salvemini e la scuola

Difficile tener a freno un certo sconcerto di fronte alle parole di Giovanni Gentile, quando, presentando la sua riforma alla Camera nel 1925, replicò alle critiche facendo osservare che egli si era ispirato al disegno liberale e democratico di quella proposta da Salvemini e Galletti¹. Pochi testi di ambito politico-giuridico si offrono al lettore con altrettanta consonanza contenutistica. In effetti, la riforma varata dal filosofo siciliano nel 1923 presenta lo stesso impianto del progetto di riforma elaborato da S. e Alfredo Galletti nel 1908². Di qui i due interrogativi chiave che sono alla base di queste nostre riflessioni.

Prima domanda: perché un socialista liberale come S. ha tenuto in così scarsa considerazione la domanda educativo-formativa proveniente dalle classi popolari, limitandosi alla soddisfazione dei bisogni emergenti sul terreno stesso del lavoro? Perché S. riserva alla scuola il compito di adattarsi alla società, di conservare l'ordine esistente, anche a rischio di prospettare una scuola classista, secondo il giudizio di gran parte della critica³, compresi i suoi allievi⁴?

Seconda domanda: perché, nelle parole di un allievo speciale come Gobetti, vista «la sua lotta concreta contro tutti i privilegi»⁵, il suo Maestro decide di schierarsi a favore delle élites sociali proponendo una riforma in cui la cultura educativa è perfettamente funzionale alla società del privilegio?

È davvero difficile, di primo acchito, spiegare questa specie di contorsione ideologica in uno spirito rigoroso come S. Difficile, se si considera il momento storico, quando l'Italia si

trovava ad un crinale particolarmente insidioso. Erano gli anni immediatamente posteriori all'unificazione nazionale: realizzata sul piano formale, ma non ancora su quello sociale e politico. Soffiavano venti di guerra e l'esperienza della dittatura fascista preparava eventi nefasti.

In questo scenario drammatico, il processo di cambiamento e di sviluppo era legato anche al mondo del lavoro, dove, accanto al proletariato agricolo, ai contadini del Sud, si andava formando un proletariato industriale costituito dalla massiccia «percentuale di mano d'opera trasferitasi nell'industria e nelle attività terziarie»⁶. A questa rivoluzione, dal punto di vista della scuola e dell'istruzione, si doveva l'intreccio di tre conseguenze di grande rilevanza. La prima riguardava l'emergenza dell'analfabetismo. Con i terremoti di Reggio Calabria e Messina nel 1908 – in cui lo stesso S. vide la decimazione della sua famiglia – veniva a galla la triste realtà della scuola e risultavano nella loro drammaticità i dati dell'analfabetismo nel Sud del Paese. La Legge Daneo Credaro, presentata in Parlamento nel 1910, anziché migliorare, sembrava penalizzare ancora una volta i comuni del meridione sprovvisti di fondi⁷. La seconda riguardava la necessità di aumentare la scolarità e introdurre limiti d'età per l'accesso al lavoro. La terza atteneva al cambiamento del «rapporto tra la popolazione e il lavoro»⁸.

A questo contesto problematico fa da *pendant* l'esistenza travagliata ed irrequieta di S., sia sul piano professionale che sul piano politico: le tragiche vicende familiari, gli anni dolorosi dell'esilio, cui egli contrappone, per altro, uno sfrenato attivismo sul piano culturale, come provano le riviste da lui fondate e la mole dei suoi scritti.

Non è stato e non è tuttora facile per la critica decifrare il profilo culturale e politico di S.⁹. A riprova si considerino le interpretazioni discordanti, sorrette da riferimenti alle opere e dall'attività del Nostro, letti, però, con lenti diversi, come, peraltro, nella natura degli accadimenti umani. Tutto scontato, anche l'avvallo a ciò fornito dallo stesso S., il quale, va ricordato, parlando della scuola, ne liquidava la pretesa di neutralità, come «una scempiaggine» dal momento che l'insegnante, che è un ricercatore, «non può essere neutro»¹⁰. Così, in un'epoca post-ideologica come la nostra, si tende a porre una distanza dalle interpretazioni salveminiiane di prima generazione¹¹ che, come noto, utilizzano prevalentemente categorie marxiste ed identificano l'inizio della svolta involutiva di Salvemini con l'uscita dal partito socialista. Quella scelta nasceva dall'insofferenza legittima del Nostro per l'ideologismo astratto di cui si ammantavano i partiti, appagati da ragionamenti autoreferenziali, lontani dal fornire soluzioni concrete a problemi concreti. Con questo paradosso: l'esigenza di concretezza di S. finiva per produrre effetti contrari «staccandosi dal partito socialista per andare verso le masse, in realtà si è staccato ancora più profondamente dalle masse»¹². E tuttavia, rispetto all'interpretazione di una involuzione liberal-conservatrice di Salvemini, viene rivendicata una esegesi senza forzature, più scrupolosa, più rispettosa della complessità dei fatti che hanno

caratterizzato la vita politica e culturale di questo intellettuale inquieto. Da questo punto di vista, l'abbandono del socialismo può essere letto anche non come causa, ma come conseguenza della critica di S. nei confronti dei partiti come forma di organizzazione politica, per la quale egli cerca di individuare forme alternative, a partire dalla fondazione dell'*Unità*¹³. Se così fosse, «questo fratello dei più diseredati dei contadini del Sud»¹⁴ non avrebbe mai abbandonato la causa dei più bisognosi. Sarebbe rimasto socialista anche fuori del partito. Anche se l'abbandono della strategia politica basata sulla classe, per dedicarsi, in virtù del suo problemismo e concretismo, direttamente ai problemi particolari, suscitava più di una perplessità, come documenta questo passo di Rodolfo Savelli nell'*Unità* il 7 marzo del 1913:

Noi, mio caro, non siamo socialisti. Se sfoglio l'*Unità* dal primo numero ad oggi non trovo mai che il nostro punto di vista sia quello della *classe*; ma sempre il nostro punto di vista è 'l'interesse generale', 'l'interesse comune', 'la difesa nazionale'. L'interesse insomma della nazione, nella sua unità di interessi morali e materiali (spirituali anche ultimi) [...]. La *nazione* adunque. Dov'è il socialismo? In te è evidente, si tratta di una sopravvivenza; il tuo spirito è fuori del socialismo. Tu non vedi più la classe. Vedi [...] la nazione, e sia pure, gli interessi concreti della nazione [...].¹⁵

Al netto della pretesa di offrire una interpretazione complessiva del percorso politico di S. e tenendo conto degli attuali orientamenti della critica, in quanto segue si cercherà di rispondere ai due interrogativi sollevati in apertura. Ci si limiterà, pertanto, ad approfondire il significato della *Riforma della scuola media* di Galletti e Salvemini contestualizzandola in quello che unanimemente viene considerato il periodo socialista di S., dal 1896 al 1911, quando la sua ricerca stava cercando altri ormeggi.

Partendo dalla sua biografia culturale possiamo trovare argomenti a sostegno della nostra posizione. Come noto, la matrice del concretismo di Salvemini, la sua avversione per le generalizzazioni, per le astrazioni e, in ultima analisi, per la filosofia si può far risalire alla formazione positivista ricevuta alla scuola di Pasquale Villari¹⁶, il cui insegnamento trova una corrispondenza in un tratto peculiare di S. Il metodo con cui Villari conduceva le sue indagini prevedeva, infatti, l'analisi rigorosa dei fatti, il riscontro empirico a suffragio delle proprie idee e per questo, come ci ricorda Garin, «di Villari non si potrà mai parlare abbastanza a proposito di Salvemini»¹⁷. Alla scuola del suo Maestro, S. si sensibilizza alla questione meridionale¹⁸, con lui condivide l'esigenza di denunciare il degrado sociale e politico di un Mezzogiorno colpito da mali endemici, come il brigantaggio, la mafia, il lavoro dei carusi, lo sfruttamento disumano dei contadini proletari, quotidianamente costretti a percorrere varie miglia a piedi per arrivare al posto di lavoro. Con Villari, S. matura la convinzione civica dell'importanza della storia nei

confronti delle giovani generazioni, che in questo modo imparano a farsi guidare dalla loro intelligenza, senso critico e libertà di giudizio nella valutazione dei fatti¹⁹.

Da Villari poi, come capita agli allievi di rango, S. progressivamente si allontana, maturando posizioni più rivoluzionarie rispetto al tradizionalismo del suo maestro. Da allora inizia in S. un nuovo percorso, volto anche a ridisegnare un diverso tipo di meridionalismo, meno conservatore di quello di Villari, sempre più marcatamente orientato in chiave socialista²⁰. Era una scelta di indipendenza intellettuale che faceva onore al Nostro, se si pensa che la sua opzione politica non fu priva di conseguenze negative nella carriera universitaria, che di fatto subì un rallentamento. Dovette, infatti, attendere il 'suo turno'²¹, che è una pratica diffusa anche ai nostri giorni.

Ma S. sapeva guardare oltre superando le inevitabili incomprensioni che entrano in gioco nell'incontro/scontro tra personalità forti. S., infatti, mai rinnegò le sue ascendenze culturali, riconobbe sempre con gratitudine quanto la sua formazione fosse debitrice agli insegnamenti di Villarie del suo credo positivista, riassumibile in questi tre principi: concretismo nell'agire; apertura alle grandi questioni; coraggio della denuncia.

Esattamente in questa traiettoria positivista si inserisce anche il riconoscimento storiografico tributato al socialismo del primo Novecento nel campo dell'educazione, come messo in luce da tre studiosi che si inseriscono nell'alveo salveminiiano: Lamberto Borghi, Dina Bertoni Jovine e Patrizia Zamperlin. Del primo, voce autorevole anche per essere stato allievo diretto di S., va ricordata questa affermazione: «Il maggior sforzo dei socialisti fu fatto sul terreno dell'istruzione elementare e professionale»²²; alla seconda studiosa si deve un esplicito riconoscimento del ruolo dei socialisti, meritevoli per aver fatto propria l'idea di «allargare l'istruzione ai più vasti strati del popolo»²³; della terza si ricorda uno studio specifico e documentato sulla politica scolastica del P.S.I. negli anni 1892-1914²⁴.

Ma non si potrebbe comprendere la Riforma della scuola di Salvemini senza nominare l'influsso esercitato da Cattaneo e dai suoi scritti con cui prende familiarità nel periodo di docenza al liceo di Lodi nel 1898. «Cattaneo fu decisivo nel distacco del pensiero salveminiiano dal marxismo e nella formazione del Salvemini più vero e originale»²⁵. Per quanto il nesso Cattaneo-Salvemini non sia stato ancora ben approfondito, si può affermare che in Cattaneo S., insieme al federalismo, ritrova quella critica alle astrazioni, così congeniale al suo modo di rapportarsi alle cose, al suo orientamento alla prassi più che alla teoria acquisito fin dalla sua iniziale formazione positivista²⁶. Qui si rinforzano le ragioni del suo concretismo, di quella esigenza di realtà che non può soddisfarsi se non in rapporto al caso particolare, evitando le generalizzazioni che si configurano come vere e proprie mistificazioni.

Difficile non cogliere in questa consapevolezza del facile sdoppiamento reale/ideale anche una traccia della «teoria dei due popoli» del conterraneo Vincenzo Cuoco²⁷: il reale, con i suoi problemi, contrapposto all'ideale, edificato sulle teorie, destinate per questo a fallire. Ma nel testo sulla scuola del 1908 sono già presenti anche altre componenti culturali che spiegano il modo originale di intendere la democrazia da parte del Nostro, anche dal punto di vista educativo e scolastico. Ci si riferisce al mutamento delle convinzioni di S. a proposito della democrazia, all'indomani del conseguito suffragio popolare. La delusione provata per la scarsa partecipazione delle masse meridionali lo pose di fronte alla constatazione che la realtà popolare era altro rispetto a ciò che egli aveva immaginato. Inoltre, la promozione della democratica non poteva essere garantita solo da una legge, essendo l'educazione il presupposto indispensabile. Solo un gruppo di competenti che avessero affrontato i problemi storici del paese avrebbero potuto rinnovare la vita politica. E il programma che S. prima propone al gruppo della *Voce* e poi sviluppa in proprio fondando l'*Unità*²⁸. In tal modo erano poste le premesse per avvicinarsi alla teoria della «classe politica» o della «minoranza organizzata» di Gaetano Mosca, che convergeva con la «teoria delle élites» di Vilfredo Pareto²⁹.

Quanto fin qui esposto ci riporta alle prime righe della premessa a questo articolo. Quella che all'inizio poteva apparire una contraddizione, ora rappresenta l'esito consapevole di scelte operate alla luce di una evoluzione del pensiero di S. rispetto al socialismo iniziale. Anche ricordando un suo micidiale aforisma – «dai miei maestri non imparai nulla, salvo tutto quanto poi ho imparato da me»³⁰ – bisogna ammettere che le scelte personali negli spiriti indipendenti e controcorrente, non di rado, nei momenti topici, finiscono per far aggio sui condizionamenti esteriori. È legittimo pensare che possano avere avuto un peso, nel ruolo politico che egli riserva alla élite, le amicizie maturate nell'ambiente fiorentino quando, entrando nei salotti bene della città, finì giocoforza per subire il fascino di personalità forti, come Francesco Papafava dei Carraresi, la baronessa Elena French, Mary Whithall Smith e suo marito Bernard Berenson, Carlo Placci, la romanziera inglese Violet Paget³¹. Era naturale anche per S. accreditare politicamente questa classe sociale colta, rispetto alla massa incolta del popolo meridionale. Quei contesti di 'borghesi illuminati' erano più funzionali alla sua traiettoria ideale. Maggiore eguaglianza ed equità sociale potevano venire solo da classi elevate e non da un proletariato contadino, culturalmente sottosviluppato, non di rado reazionario o, quanto meno, refrattario a farsi ingabbiare da ideali di giustizia sociale che hanno tempi lunghi e realizzazioni incerte.

Per restare agli interrogativi prima sollevati intorno alla concezione popolare lavorista di S., conviene, allora, indagare in profondità un tratto del suo agire politico, che finora abbiamo lasciato un po' ai margini. Forse, nella genesi del suo pensiero, una spia importante per capire certe sue dinamiche sono le idee che egli maturò nel suo frenetico attivismo politico-culturale e che alla fine cercò di applicare nel progetto di riforma

scolastica che realizzò con Galletti nel 1908, dopo che entrambi si erano dimessi dalla Commissione Reale istituita dal ministro Bianchi³².

Senza pretesa di esaustività, cercheremo di analizzare due concetti chiave che ci aiutano a inquadrare la posizione di S. nei confronti della scuola, con particolare riferimento a quella popolare e professionale:

- i. La scuola come fine o come mezzo;
- ii. La scuola tecnica.

Insisteremo soprattutto sul secondo punto, per l'importanza che nel pensiero di S. riviste la scuola tecnica, e non solo in chiave strettamente scolastica.

La scuola: fine o mezzo?

È stato detto che S. in tarda età espresse il desiderio di voler essere ricordato come insegnante ed educatore³³. Questa consapevolezza della propria identità era il riflesso della sua storia professionale. Era stato dapprima insegnante di liceo a Palermo, Faenza, Como; in seguito, docente nelle università di Messina, di Firenze e più tardi nel 1923 al King's College di Londra e dal 1932 in America, all'Università di Harvard³⁴. Ma oltre alla sua esperienza professionale, va considerato l'interesse che ad un certo punto della sua vita S. riversò sulla scuola, anche come organizzatore degli insegnanti, con la fondazione nel 1901, insieme a Kirner, della Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media (FNISM)³⁵. Era stato pubblicista de *La Voce*, di *Critica sociale* e, nel 1911, fondatore egli stesso, come già spiegato, della rivista *L'Unità*. Aveva dato, inoltre, il suo apporto nell'elaborazione del progetto *La riforma della scuola media*³⁶. È palmare come il profilo del politico faccia aggio su quello dell'insegnante/educatore. In questo senso, anche alla luce di qualche nostra precedente sottolineatura, convince l'ipotesi interpretativa avanzata da De Caro: l'interesse di S. per i problemi della scuola, diventato dominante agli inizi del '900, rappresenta una strategia politica alternativa a quella della rivoluzione socialista. A tal fine sarà utile una contestualizzazione storica per un più articolato apprezzamento.

Come noto, il 1898 fu caratterizzato in Italia da grande fermento sociale e politico. È l'anno dei famosi 'moti del pane'. Esplosi in molte città italiane, videro la partecipazione a Milano degli operai della Pirelli. Nella repressione che ne seguì, a pagare furono molti socialisti, tra cui lo stesso Turati³⁷. Cominciano da questo movimento insurrezionale ad insinuarsi in S. dei dubbi sulla praticabilità dell'equazione socialismo = rinnovamento sociale. Egli inizia a pensare che la via maestra per il cambiamento sia partire dall'«alto», dalle istituzioni. Si impone la ricerca della «formula politica capace di mediare la mobilità sociale, di addomesticare le spinte eccentriche, di ridurle negli schemi rassicuranti di

«un'organizzazione civile»³⁸. E come istituzione cui appellarsi per un rinnovamento nelle persone, quale luogo più funzionale della scuola? E alla scuola, in questa nuova fase dell'impegno socio-politico, S. assegna il ruolo insostituibile di promozione democratica. Alla base di questa opzione salveminiiana vi è la conoscenza «dell'organizzazione scolastica americana [...], di ciò che la scuola soprattutto poteva e doveva rappresentare in una società democratica»³⁹.

A questa svolta istituzionale riguardo alla questione sociale, S., disilluso dai partiti politici⁴⁰, resterà fedele tutta la vita, anche quando, al suo rientro dall'America, ritornerà sulla questione meridionale. Convinto oramai che il Sud non potesse risolvere da solo i propri problemi, egli intravide come unica possibilità di riscatto solamente l'aiuto che poteva venire dal Nord, e proprio attraverso la scuola:

A costo di far ridere tutto il mondo suppongo che un gruppo di cittadini settentrionali si metta a predicare che i primi vincitori dei concorsi nazionali delle scuole secondarie dovrebbero essere mandati a coprire le cattedre che via via rimanessero libere nelle scuole meridionali per i primi cinque anni della loro carriera, pagati con stipendio doppio per indennità di disagiata residenza, e ogni anno dovrebbe essere contato loro come due nel computo della pensione; dopo quei cinque anni, avrebbero il diritto di essere trasferiti in sedi da loro scelte, quando non preferissero rimanere laggiù. Se quel gruppo di italiani del Nord a furia di battere e ribattere su questo chiodo arrivasse a persuadere un numero sufficiente di italiani, e imponesse al governo – chiunque esso fosse – quel provvedimento scolastico, venti anni di siffatto regime non rinnoverebbero le classi dirigenti dell'Italia meridionale?⁴¹.

La soluzione può apparire semplicistica, astratta e illuministica, inadeguata rispetto alla complessità degli ingranaggi sociali. Se ne rese conto lo stesso S. nell'esordio del suo ragionamento – «a costo di fare ridere» – ma non per questo desistette dal condurre fino in fondo la sua riflessione, sfrondando, come era sua abitudine, l'argomento per arrivare all'osso della questione. Era un mondo bipolare, bianco o nero, ma l'assenza del grigio e dei chiaroscuri aveva il vantaggio di esaltare il valore della chiarezza, della trasparenza. Lo capì Piero Gobetti, che giudicava molto positivamente l'apparente semplicismo di S. Ne apprezzava quella «lucidità straordinaria»⁴² che, anni dopo, non sfuggì allo sguardo acuto di Garin, secondo cui S. «aveva la candida fiducia che l'Italia (soprattutto quella meridionale, n.d.r.) fosse una classe di scolari resi indisciplinati da cattivi professori. Viene un buon professore, fa una bella lezione, e tutto è accomodato»⁴³.

Ma bisogna lasciarci guidare da una buona dose di prudenza circa le coordinate pedagogiche in cui si muove S. che fu, oltre che un educatore, soprattutto un politico, ed in questa veste si interessò anche alla scuola e ai problemi ad essa connessi, come la formazione degli insegnanti, l'ordinamento della scuola tecnica, la questione della laicità⁴⁴. Prese a cuore soprattutto il problema della scuola media, del ginnasio liceo,

scuola educativa per eccellenza, deputata alla formazione della borghesia, la futura classe dirigente su cui egli decise di far leva per il cambiamento sociale del paese e la realizzazione della democrazia, come già anticipato. Per questo, alla scuola popolare elementare e tecnica, all'istruzione professionale S. fece appello, ma in maniera prudente. Per lui quel tipo di scuola era una specie di 'derivato', un prodotto di seconda serie. Capo fila era il ginnasio-liceo cui l'istruzione tecnica e professionale era connessa, ma in posizione ancillare.

La scuola tecnica

Abbiamo messo in rilievo, in virtù delle sue tesi elitarie, la netta preferenza di S. verso il ginnasio. Ma la questione più spinosa e interessante è la posizione di S. nei confronti della istruzione tecnica e professionale. Bisogna partire dalla sua analisi della scuola tecnica e dalla sua proposta di riforma.

La scuola tecnica – istituita con la legge Casati del 1859 per fornire l'istruzione professionale a giovani che volevano dedicarsi a carriere nel pubblico servizio, nell'industria, nel commercio e nell'agricoltura – era predestinata fin dall'inizio ad una vita tutta in salita. Le difficoltà che incontrava per affermarsi derivavano da una specie di peccato di origine. Si trattava, infatti, di individuare la formula che mettesse insieme quel tanto di cultura generale, cui restava legata l'idea di scuola, con quel tanto di cultura speciale per avviare al lavoro⁴⁵: una specie di fusione a freddo, la cui complicazione era legata a tre fattori confliggenti: i destinatari, le finalità e la valorizzazione del merito. La scuola era concepita per giovani di modesta condizione sociale; doveva preparare al lavoro secondo le opportunità locali; doveva salvaguardare la libertà per i meglio dotati di poter accedere all'istituto tecnico. In tal modo, la scuola tecnica assumeva subito la fisionomia di un Giano bifronte, essendo, per un verso, una scuola complementare che forniva rudimenti culturali a chi si apprestava ad entrare nel mondo del lavoro; per altro verso, essa doveva preparare chi intendeva iscriversi all'istituto tecnico. In questa ambiguità per S. sta la ragione principale del suo fallimento.

Nel ripercorrere l'iter travagliato della scuola tecnica, S. sottolineava la difficoltà incontrata da questo tipo di scuola nell'individuare una propria identità. Era la pretesa di far convivere esigenze educative diverse tra loro. Diverse, infatti, erano le aspettative delle famiglie. Vi era chi la sceglieva per poter conseguire un minimo di cultura da coniugarsi con il possesso di conoscenze strumentali funzionali al lavoro; ma vi era anche chi voleva conquistarsi una base culturale adeguata per poter continuare gli studi. Che la scuola tecnica, per questa sua promiscuità, non fosse in grado di garantire la preparazione culturale sufficiente a quanti intendevano frequentare l'istituto tecnico, lo si evince dall'esame di ammissione, la cui preparazione era a carico delle famiglie. Una

contraddizione in termini, che S. denunciava in maniera lapidaria: «fondare l'istituto tecnico come scuola pubblica e affidare alla istruzione privata la cura di preparare ad esso gli alunni»⁴⁶.

Tale palese incongruenza, ed è ciò che preoccupava il Nostro, tendeva a risolversi *motu proprio*, nel momento in cui, di fatto, divenne prevalente l'indirizzo culturale su quello professionale, a scapito della specializzazione, e la scuola tecnica si trasformò in una scuola di cultura indifferenziata, complementare e preparatoria per gli studi tecnici di secondo grado, come ebbe a spiegare eloquentemente S.:

Il pregiudizio rovinoso della cultura generale inquinò fin da principio la scuola tecnica nella quale si introdussero precetti di retorica, perché si riteneva necessario anche allora che il gusto degli alunni – di 13 o 14 anni e destinati ad umili uffici – fosse educato 'in qualche modo al senso del bello' [...] e a furia di infarcire la scuola di 'cultura generale' non rimasero se non quattro misere ore alle nozioni di scienze naturali e fisico-chimiche⁴⁷.

Alla fine, la scuola tecnica non preparava al lavoro, così come non preparava adeguatamente all'Istituto tecnico.

Ma la cura fu peggiore del male. L'aggiunta da parte del ministro Coppino nel 1889 di un anno complementare di preparazione al lavoro, per lasciare più spazio nel triennio alla cultura generale, fu un rimedio di corto respiro. Non fu un caso che la modifica del ministro Coppino fosse annullata l'anno dopo dal ministro Baccelli. Nel 1885, fu di nuovo ministro Coppino, il triennio della scuola tecnica venne diviso in un biennio comune di cultura generale mentre il terzo anno veniva sdoppiato in due sezioni: una finalizzata alla licenza, l'altra alla preparazione per l'istituto tecnico. Tale ordinamento rimase in vigore fino al 1888-89, quando il ministro Boselli eliminò la divisione nelle due sezioni del terzo anno, ristabilendo il corso unico con conseguente abolizione dell'esame di stato. Ma tutti questi interventi, osservava S., anziché migliorare, peggiorarono la scuola tecnica, perché aggravarono i difetti con cui era nata: «promiscuità di alunni aventi esigenze eterogenee, l'interferenza di fini didattici diversi, lo sviluppo parassitario della superficiale e caotica cultura generale imposta a tutti e utile a nessuno»⁴⁸. Né giudizio migliore venne riservato alla legge Orlando del 1904, che riduceva il totale delle classi elementari da 5 a 4 anni. Era tuttavia previsto uno spazio aggiuntivo, un corso popolare di 2 anni con la 5^a e la 6^a classe. Istituito solo in 1200 degli 8000 comuni, ebbe solo l'effetto di accorciare le elementari e costringere gli studenti ad una scelta in un'età meno matura.

Il tormentato iter storico della scuola tecnica confermava la convinzione in S. che la sostanziale irrisolutezza e/o ambiguità avessero una spiegazione di carattere sociologico. Il legislatore non avrebbe tenuto nel debito conto il peso delle differenze sociali. Questo atteggiamento ondivago per S. era destinato ad aver serie e negative

ripercussioni per l'istruzione classica, che era il vero banco di prova per preparare l'avvento di una nuova classe dirigente e una società migliore. S. nutriva serie preoccupazioni per lo spazio che potevano avere gli 'unitari'. Si trattava di coloro che si battevano per l'unità, non all'interno della scuola tecnica tra il corso complementare e quello preparatorio, ma nella postelementare *tout court*, ossia tra gli studenti della tecnica e quelli del ginnasio. Per altro, la *ratio* non era priva di una sua logica educativa: procrastinare la scelta degli studi ad una età più matura e, in tal modo, favorire un'opzione meno arbitraria consentendo contemporaneamente la convivenza tra alunni di classi sociali diverse.

Opponendosi a questa politica scolastica 'unitaria' S. palesava pienamente la sua inequivocabile ispirazione conservatrice, pur dettata da finalità ideali. S. era troppo scettico per immaginare un riscatto sociale nei tempi brevi. Nel breve, la scuola doveva limitarsi a ratificare lo *statu quo*. Ognuno avrebbe dovuto stare al suo posto, svolgere la parte che la sorte gli aveva riservato.

S. si muoveva nel solco del concretismo e da buon positivista quale era interrogava i fatti. Aveva capito essere tre le categorie di alunni che si affacciavano sulla postelementare, provenienti da tre diversi tipi di famiglia:

- i. povera e quindi incapace di garantire il proseguimento degli studi oltre la scuola tecnica;
- ii. non in grado di sostenere i figli negli studi fino all'università;
- iii. mediamente agiata ed in quanto tale in grado di una istruzione intermedia non oltre i 18-19 anni.

Ma mentre la distinzione tra il primo e il secondo gruppo era indipendente dalle capacità di ciascuno, quella relativa al terzo gruppo, come facevano notare i sostenitori della scuola media unica, era più difficile da identificare. Potevano, infatti, entrare in gioco variabili come condizioni economiche incerte, cambiamenti di fortuna, manifestazioni impreviste di attitudini intellettuali e interesse allo studio nello studente: tutti fattori che sarebbe stato ingiusto trascurare. Ma neppure queste obiezioni fecero cambiare idea a S. Egli credette di superare questi eventuali ostacoli o imprevisti mettendo a disposizione un ventaglio di possibilità, tra scuole di breve, media e lunga durata, tali da rendere revocabile ogni scelta, prevedendosi quindi passaggi dall'una all'altra.

Questo l'iter seguito da Salvemini. Partiva dalla situazione scolastica determinatasi con la Legge Orlando del 1904. La scuola elementare era stata ridotta a 4 anni più il corso popolare di 2 anni (quinta e sesta): un percorso insufficiente a garantire la preparazione per l'istituto tecnico con conseguente pericolo di invasione della scuola preparatoria al liceo. Contro questa tendenza unificatrice, nell'intento di salvarne l'efficienza S. era

fautore di una netta distinzione tra scuola classica scuola tecnica e tra questa e la scuola preparatoria.

La riforma della scuola media Salvemini-Galletti si articolava, quindi, su quattro tipologie di scuola:

- i. popolare inferiore di due anni, con la scuola elementare il percorso è di 6 anni;
- ii. popolare superiore di quattro anni, con la scuola elementare il percorso è di 8 anni;
- iii. media di 8 anni, aventi fine in sé, con la scuola elementare il percorso è di 12 anni;
- iv. media di otto anni che preparano per corsi di laurea di 5 o 6 anni, con la scuola elementare il percorso è di 16 o 18 anni⁴⁹.

L'integrità del ginnasio veniva assicurata dalla presenza della scuola popolare superiore di quattro anni come sfogo ed opportunità offerta ai ceti economicamente 'meno attrezzati'. Non basta, per maggior sicurezza di purezza istituzionale S. prevedeva espressamente che: «nessuna città dovesse essere dotata di scuole medie classiche o moderne o di altro genere, se non avesse avuto anche la scuola popolare superiore»⁵⁰.

'Separare', questa la parola d'ordine del verbo pedagogico di S., ed in questa prospettiva si preoccupava anche, per evitare equivoci, di definire scrupolosamente il curriculum della scuola tecnica. Lo si potrebbe interpretare come mezzo per innalzare uno steccato tra due mondi lontanissimi. Doveva essere, comunque, una «scuola di cultura: modesta fin che si vuole, adatta opportunamente ai bisogni locali, ma cultura»⁵¹. Ma quale cultura? Qui S. ha dato il meglio sotto l'aspetto pedagogico, in quanto ha cercato di allargare il suo concetto di cultura educativa includendovi anche la cultura scientifico-tecnica, proprio per evitare che la scuola tecnica si uniformasse al liceo. Egli paventava il rischio sempre insorgente della unificazione.

La scuola tecnica, pur essendo una scuola diversa dal ginnasio, sarebbe stata comunque una scuola educativa, ma basata sulla cultura pratica, da considerarsi come una 'cultura generale' centrata sulle scienze. Generale ma non enciclopedica, non *de omni re scibili*, perché proporzionata al tempo di formazione e al tipo di lavoro che lo scolaro avrebbe dovuto svolgere. Inoltre, per essere una cultura vera, organica e ben coordinata doveva evitare tre errori: troppi insegnamenti in simultanea; troppi specialismi; mancanza di coordinamento intorno a pochi insegnamenti fondamentali⁵². L'offerta che poteva venire dalla scuola non poteva non essere cultura, ma cultura pratica con un orientamento coerentemente applicativo, mai speculativo.

In quanto scuola di cultura, la scuola tecnica non andava confusa con le scuole di arti e mestieri per i giovani, che non potevano frequentare neppure la scuola popolare inferiore e dovevano imparare subito il lavoro in officine e laboratori annessi agli stabilimenti⁵³.

S. riconosce che è prematuro mandare un bambino di 10 anni al lavoro e che una scuola tecnica, con la sua cultura pratica-generale, garantisce quell'azione educativa che invece manca nelle scuole di arti e mestieri. Ma si tratta pur sempre di cultura modesta, «non così raffinata come quella del liceo-ginnasio»⁵⁴, inferiore rispetto a quella della scuola classica, una cultura adatta ai ceti popolari, a quella piccola borghesia, fatta di bottegai, commercianti in linea con la «loro umile mentalità»⁵⁵, inevitabilmente diversa da quella di chi era nato in una famiglia agiata. Volere equiparare posizioni sociali così diverse è per S. una profonda ingiustizia. Sono vari i passi che si potrebbero citare per evidenziare questa specie di ossessione classista:

Il figlio dell'artiere e del bottegaio non può proseguire negli studi di pari passo con quello del negoziante, del professionista, dell'impiegato. La quantità di idee che circolano, per così dire, nell'ambiente in cui vive il secondo, la maggiore proprietà del linguaggio, la maggiore coerenza nel discorrere, sono un aiuto indiretto ma efficacissimo, di cui il primo è quasi totalmente privo: le condizioni iniziali dei due allievi sono diverse, e a volerli far correre insieme, si toglie qualcosa all'uno senza dare nulla all'altro⁵⁶.

In verità, S. ammetteva il vantaggio educativo di tenere insieme, nella scuola elementare, bambini di classi sociali diverse, ricchi e poveri. Ma questa sua sensibilità democratica era limitata alla sola scuola elementare. Dopo «le condizioni degli alunni – puntualizzava – sono essenzialmente disformi da quelle della scuola elementare»⁵⁷. Non si trattava più, infatti, di corrispondere ai medesimi bisogni di istruzione – leggere scrivere, fare di conto – ma di differenziare il percorso scolastico in rapporto alle diverse posizioni e occupazioni: lavoratori manuali, tecnici, professionisti e pubblici amministratori, perché «in nessun paese al mondo esiste una scuola unica di questo genere»⁵⁸.

In tal modo S. pensa di agire in senso democratico. Lo spiega a Giuseppe Fraccaroli, un docente dell'Università di Torino.

Le grandi riforme le quali facciano della scuola un efficace strumento di elevazione intellettuale e morale per le classi inferiori e non solo per i privilegiati della ricchezza e della nascita, non possono essere sinceramente desiderate e attivamente propugnate se non da quei partiti politici, che delle tendenze democratiche della società sono i rappresentanti⁵⁹.

E proprio perché, nonostante l'uscita dal partito nel 1911, egli non aveva mai rinnegato la sua fede socialista, continua a sentirsi interprete delle più autentiche esigenze educative della classe popolare che per lui consistono nell'offerta di scuole diverse da quella classica. Per questa via come in altri paesi – Germania, Inghilterra, Stati Uniti – crede possibile lo sviluppo contemporaneo di tutte le varie forme d'istruzione e di cultura, dal liceo classico al liceo moderno, compresi gli istituti tecnici e le scuole professionali,

commerciali, agricole di arti e mestieri, con un sistema di esami complementari che consenta di passare dall'uno all'altro tipo di scuola.

Con questa assoluta libertà di scelta – conclude il Nostro – nessun papà e nessuna mamma hanno il diritto di incoraggiare il loro bebè a non studiare il greco piuttosto che la matematica, o la matematica piuttosto che il greco, oppure a non studiare né la matematica né il greco⁶⁰.

Niente di più democraticamente coerente per S. che «dare a ciascun piede la scarpa che meglio gli si adatta»⁶¹. Solo che questa libertà alla fine consisteva nel rimanere nella propria posizione sociale per evitare di «costringere tutta la gioventù verso la scuola classica»⁶².

E tuttavia, con la proposta di due percorsi di scuola popolare – inferiore e superiore – S. corrispondeva solo in parte alle esigenze educative delle classi sociali subalterne. Quella scelta rispondeva, soprattutto, alla domanda di formazione della piccola borghesia, di quel popolo di bottegai, commercianti, artigiani, che, come si è visto, S. cercava di deviare dal ginnasio. Ma nei confronti degli 'ultimi', il suo atteggiamento può apparire oggettivamente miope o ingeneroso. In realtà S. pensava di corrispondere a bisogni reali, effettivamente presenti nella società. Per questo, in favore di quella classe, non volle indicare alcuna prospettiva estranea alla sua domanda storica di istruzione, convinto come egli era che «una democrazia deve *una istruzione* a tutti i cittadini, non la *stessa istruzione* a tutti i cittadini»⁶³.

Ai figli del popolo, dopo il corso elementare, venivano riservate quelle scuole di arti e mestieri, che esorbitavano dal ministero della P.I. per rientrare in quello dell'Agricoltura, industria e commercio⁶⁴. Esse erano nate, infatti, per iniziativa privata, ad opera di società di mutuo soccorso, di imprenditori illuminati, di operatori economici evoluti. Segno evidente che la cultura del lavoro, ostracizzata dalla scuola, non era, e ancora oggi fatica ad essere riconosciuta come cultura educativa. Ma ancora più sorprendente è constatare la permanenza di una visione del lavoro tra eletti e dannati, ai quali ultimi si richiedeva solamente la mera esecutività che, in quanto tale, esimeva il legislatore dal compito di promuovere per loro un'azione educativa: idea difesa a spada tratta dal socialista Salvemini.

Un cambiamento di prospettiva verrà, paradossalmente, dal mondo del lavoro stesso. Sarà grazie al pragmatismo di alcuni imprenditori illuminati che l'apprendistato addestrativo nelle scuole di arti e mestieri comincerà ad apparire insufficiente ad alcuni operatori dell'industria, fino ad indurli a promuovere sul campo l'educazione dei loro operai. Emblematico su tutti il caso, ad esempio, di Alessandro Rossi di Schio che, sulla falsariga del fortunatissimo volume di Samuel Smiles, *Self-Help*, tradotto in Italia da

Straforello, commissionerà prima a Cesare Revel *Il libro dell'operaio* nel 1866, e più tardi nel 1871 a Cesare Cantù *Il portafoglio di un operaio*⁶⁵.

Alla fine è proprio in virtù del suo approccio positivistico – interrogare i fatti – che S. accetterà di avvallare questa sua proposta scolastica di 'democrazia elitaria'. Nei confronti della sua riforma egli assume, infatti, un atteggiamento sperimentale. A partire dalle grandi città, propone di verificare la bontà delle sue tesi scolastiche, perché delle tre l'una, come egli dice:

O la cultura classica è veramente superiore alle altre e i giovani addestrati nelle scuole classiche si troveranno in condizioni superiori agli altri, e la loro superiorità servirà ad accreditare le scuole da cui sono usciti e a far disertare le altre. O i giovani delle scuole classiche si riveleranno meno adatti degli altri alla vita moderna, e questa sarà la prova delle teorie pedagogiche anticlassiche [...] o come noi proponiamo tutti gli studi sono buoni, a patto che siano adatti alle inclinazioni individuali e alla condizione sociale di ciascun alunno⁶⁶.

Conclusione

Non potrebbe essere più eloquente, in sede di conclusione, l'ultima citazione, dove il metodo sperimentale, scelta indefettibile in S., consente di non equivocare in senso conservatore il disegno scolastico di Salvemini. La sua proposta di riforma scolastica risponde, infatti, all'impegno manifestato in tutta la sua vita di ricercare la forma attraverso cui le sue idee di giustizia e libertà potessero tradursi in energia realizzativa, quasi che il suo impulso democratico non riuscisse a trovare una concretizzazione. Come molti della sua generazione, egli intravede dapprima una via promettente nel socialismo attraverso la partecipazione diretta del popolo alla vita politica. Si batte per il suffragio universale, che alla fine Giolitti concede nel 1913, per ripiegare quindi verso soluzioni che mediano la partecipazione popolare attraverso l'azione educativa affidata alle *élites*.

Il suo scetticismo nei confronti delle masse lo ha convinto che si dovesse procedere con cautela, preparare il terreno in modo tale che non ci si dovesse pentire e ritornare sui propri passi. Per questo, attribuisce un ruolo importante all'istruzione, ma la sua attenzione va a quel tipo di scuola, il liceo, che ha voluto mantenere elitaria, riservata alla preparazione di una classe dominante, meno corrotta di quella giolittiana, cui affidare il compito di realizzare l'integrazione sociale. Il liceo, la scuola preferita da sempre dalle classi sociali più elevate, era la scelta per gli allievi migliori, ed anche la strategia vincente per migliorare la società. Se proprio le cose non fossero andate come S. aveva immaginato, il capro espiatorio non sarebbe stata la scuola, ma ci si sarebbe dovuti interrogare sulla qualità degli studenti, magari colpevoli di aver scelto la scuola inadatta a loro. A ben vedere, non si trattava per S. di valorizzare astrattamente il liceo, ma il liceo in quanto funzionale alla formazione di una classe dirigente che poteva traghettare verso

una democrazia che veniva comunque dall'alto. Sulla conservazione del liceo si giocava la possibilità di formare una classe politica selezionata, attrezzata di quelle qualità intellettuali e morali capaci di imprimere al paese una svolta necessaria. Al massimo S. poteva concedere che in tutti gli studi ci fossero degli aspetti positivi, ma erano buoni solo in una prospettiva funzionale, se cioè avessero incrociato e si fossero integrati nella condizione sociale dell'allievo.

Abbiamo cercato di penetrare nelle pieghe di un pensiero che, forse, proprio per il suo conclamato concretismo, non ha saputo spingersi oltre, essendo condizionato da un determinismo venato di scetticismo. Abbiamo cercato di trovare le ragioni di una discutibile accusa di pedagogismo anticlassico rivolta da S. a chi non la pensa come lui. Abbiamo indugiato sulle tappe della sua formazione culturale e della sua ricerca politica, abbiamo considerato l'incidenza dei travagli personali che non lasciano immuni neanche i grandi spiriti. Ci è sembrato ragionevole ipotizzare il non trascurabile influsso delle sue frequentazioni sociali, il *coté* altolocato con cui S. aveva familiarità. Effettivamente la sua presenza nei salotti fiorentini della società 'bene' – intellettuali, nobili, alta borghesia – può aver agito da freno rispetto alle idee nascenti del socialismo europeo, portando il Nostro a nutrire maggiore fiducia nei poteri di cambiamento delle *élites*. Lo scopo era trovare un senso anche nella visione distopica di S. secondo cui la società migliorerebbe se tutti rimanessero al loro posto, almeno per un po'. Abbiamo avanzato il dubbio che la sua idea, di vedere la trasformazione sociale solo in virtù di classi dirigenti adeguatamente formate, fosse difficilmente spiegabile senza sottolineare la sua inquietudine e perenne ricerca per l'avversione a ogni formula, tranne il fascino attribuito all'unica formula: «studiare le questioni concrete, proporre soluzioni concrete, fare programmi concreti su cose precise e su questi stipulare alleanze e accordi precisi»⁶⁷. Per questo, nella sua intenzione, il disegno della sua riforma scolastica doveva essere immediatamente realizzabile e non astrattamente desiderabile. Dimenticando però che questa volta si muoveva su di un terreno non solo politico, ma anche pedagogico.

La seconda parte di questo saggio è stata interamente dedicata ad un esame accurato della sua idea di scuola tecnica, che è un capitolo importante nel pensiero di S. e da cui si ricavano importanti elementi per valutare l'approccio pedagogico del Nostro ad integrazione e completamento della sua visione socio-politica. La riforma della scuola media offre pagine eloquenti per suffragare l'autenticità di una ispirazione sinceramente democratica, che S. cerca di realizzare attraverso una strategia che abbandona l'idea dell'uguaglianza sostanziale per l'uguaglianza formale, aperta al riconoscimento della diversità. Niente di più condivisibile dal punto di vista educativo. Con alcune doverose precisazioni, però. La diversità che connota ogni essere umano difficilmente definibile a priori, costituita di potenzialità che si manifestano e maturano attraverso istruzione, educazione, esperienza ha poco a che fare con il determinismo positivista con cui

Salvemini individua le differenze. È, né più né meno, che la ratifica delle disuguaglianze sociali. Questo approccio poteva essere funzionale alla politica, ma non alla pedagogia, declassata in tal modo a sociologia. Quella di Salvemini, infatti, non è una scuola per la persona, ma per la società, e per una società che in nome del concretismo viene privata di quelle proiezioni ideali che sono indispensabili ad ogni azione educativa e ad ogni integrazione sociale. Anche la scuola moderna, basata sulle scienze, le lingue e le letterature, che egli propone come percorso alternativo, in concorrenza con la scuola classica, di pari valore educativo, tenendo conto delle esigenze di modernizzazione economico-industriale, è sempre una scuola di alta cultura per «le classi superiori»⁶⁸. Come giustamente ha osservato Borghi:

Il programma di ricostruzione educativa formulato da Salvemini stabiliva una gerarchia di valori sociali fondati specialmente sulle condizioni economiche. Questo sistema non rendeva del tutto impossibile gli scambi e le comunicazioni tra le varie classi della società, ma erigeva una barriera quasi insormontabile per il proletariato e la piccola borghesia agli studi e alle professioni maggiori⁶⁹.

Intervenendo nella rivista *Scuola e Società* nell'agosto del 1952, Salvemini non ha mancato di replicare al suo discepolo, confermando il suo concretismo: «Borghi condanna quella scuola, prodotto di quella società, perché la confronta con una scuola ideale, invece di confrontarla con la società e con la scuola che l'avevano preceduta»⁷⁰. In quella occasione Salvemini confuta anche le ragioni pedagogiche e politiche dei sostenitori della scuola unica – basate, le prime, sul differimento dell'opzione tra scuole diverse; le seconde, sull'idea della stessa istruzione a tutti in una società democratica – e difende l'ispirazione democratica della sua riforma in questi termini:

La democrazia non consiste nel dare a tutti i piedi la stessa scarpa, ma nel dare a ciascun piede la scarpa che meglio gli si adatta. Una democrazia deve *una* istruzione a tutti i cittadini, non la *stessa* istruzione a tutti i cittadini. La divisione della società italiana in classi era un dato di fatto, che gli ordinamenti scolastici né potevano modificare né potevano ignorare. Mettere nella stessa scuola e somministrare gli stessi insegnamenti al ragazzo che proveniva da un ambiente benestante, cioè portava con sé un corredo non trascurabile di cultura [...] e ragazzi provenienti da famiglie nelle quali non esisteva nessun capitale di impatto culturale, significava o sacrificare al ragazzo meno favorito quello che partiva da una posizione iniziale migliore, oppure esporre l'insegnante alla tentazione di dedicare all'alunno che gli dava maggior soddisfazione, l'attenzione da lui dovuta all'alunno che gli dava maggior fatica. Nel primo caso si sarebbero tagliate le gambe a chi aveva il torto di essere ricco. Nel secondo caso, sarebbe rimasto indietro chi non aveva gambe buone per seguire nella corsa il ricco⁷¹.

Al di là delle sue convinzioni sulla strategia più opportuna per realizzare la democrazia, si coglie in S. una nota di pessimismo. Alla natura umana sembrano preclusi i varchi per

oltrepassare i condizionamenti sociali. Niente di più contraddittorio rispetto alla sua storia. Unicamente per la sua forza di volontà, egli seppe superare «l'inedia culturale»⁷² degli anni della sua adolescenza, fino a diventare quell'intellettuale che è stato, trovando giovamento dal poter competere, all'interno dell'Istituto di studi superiori di Firenze, con giovani di preparazione culturale e condizione sociale migliore della sua.

Oggi, nonostante il riemergere di riserve nei confronti della scuola di massa⁷³, abbiamo capito di poter contenere la tentazione elitaria, sempre insorgente, con tempi più lunghi di convivenza scolastica comune dei ragazzi. Con una didattica personalizzata, essi sono accompagnati a scoprire le proprie potenzialità e vocazioni, prima di essere orientati a fare le proprie scelte rispetto a un'offerta scolastica giustamente articolata. Di conseguenza, oltre che alle riforme istituzionali, affidiamo grande credito alla formazione degli insegnanti, nella convinzione, che era anche di Salvemini, che «un buon insegnante viene lo stesso a insegnare bene la sua materia, perché il programma ce lo facciamo noi giorno per giorno»⁷⁴.

Ma tutto ciò non significa misconoscere la coerenza con cui S. ha difeso la sua idea in termini di politica scolastica e le convinzioni cui era pervenuto, scrivendo sulla scuola e sugli insegnanti, come ha affermato Garin, «le più belle pagine della letteratura pedagogica italiana»⁷⁵.

ANDREA CEGOLON
University of Macerata

¹ M.L. Salvadori, *Gaetano Salvemini*, Einaudi, Torino 1963, p. 191; G. De Caro, *Salvemini*, Utet, Torino 1970, p. 98. Sulle affinità tematiche tra Salvemini e Gentile, cfr. S. Romano, *Giovanni Gentile. La filosofia al potere*, Bompiani, Milano 1984, pp. 109-110.

² G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Laterza, Bari 2004, p. 122.

³ «La scuola media proposta da Salvemini era la puntuale traduzione in termini pedagogici della sua statica considerazione della vita sociale, della sua aspirazione ad una organizzazione civile che servisse essenzialmente a comprimere le tensioni dei ceti e delle classi, ad impedire la circolazione così rischiosa per la pace sociale» (G. De Caro, *Salvemini*, cit., p. 97); «Per Salvemini, portare all'interno della scuola la polemica ideologica di marca classista, fin dai tempi di Riforma della scuola media significava di fatto voler rinunciare ad agire sulla realtà 'quale essa è', e per evitare di assumere atteggiamenti non concreti, Salvemini agì come un empirista, come un tecnico all'interno del sistema sociale che si trovava dinanzi. Così tutta la sua impostazione del problema scolastico venne accolta nei punti fondamentali dai conservatori» (M.L. Salvadori, *Gaetano Salvemini*, cit., p. 191).

⁴ «Il nuovo sistema scolastico richiesto da Salvemini e da molti educatori italiani, lungi dal portare l'educazione sul piano dei bisogni di una società democratica col rendere possibile tale interazione, rafforzava la vecchia struttura sociale e impediva l'osmosi sociale» (L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, La Nuova Italia, Firenze 1951, p. 146).

⁵ P. Gobetti, *La rivoluzione liberale. Saggio sulla lotta politica in Italia*, Einaudi, Torino 1964, p. 87.

⁶ S.B. Clough, L. de Rosa, *Storia dell'economia italiana dal 1861 ad oggi*, Cappelli editore, Bologna 1971, p. 80.

⁷ G. Salvemini, La legge Daneo-Credaro per le scuole popolari, in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, a cura di Borghi L., Finocchiaro B., Feltrinelli, Milano 1966, pp. 1001 e segg.

⁸ S. Musso, *Storia del lavoro in Italia dall'Unità a oggi*, Marsilio, Venezia 2002, p. 15. Si veda anche: M.L. Salvadori, *Gaetano Salvemini*, cit., p. 188. Sul terremoto di Messina e la tragedia che colpisce Salvemini si veda, in particolare: F. Fantarella, *Un figlio per nemico. Gli affetti di Gaetano Salvemini alla prova dei fascismi*, Donzelli Editore, Roma 2018, pp. 23 e segg.

- ⁹ A. Ventura, *Gaetano Salvemini e il Partito socialista*, in G. Cigari (a cura di), *Gaetano Salvemini tra politica e storia*, Laterza, Roma-Bari 1986, pp. 45-88.
- ¹⁰ Citato in M.L. Salvadori, *Gaetano Salvemini*, cit., p. 173.
- ¹¹ G. Quagliariello, *Gaetano Salvemini*, il Mulino, Bologna 2007, p. 8.
- ¹² M.L. Salvadori, *Gaetano Salvemini*, cit., p. 85.
- ¹³ G. Garin, *Gaetano Salvemini nella società italiana del suo tempo*, in AA.VV., *Gaetano Salvemini*, Laterza, Bari 1959, p. 187.
- ¹⁴ *Ibidem*, p. 154.
- ¹⁵ Citato in A. Saitta, *L'ideologia e la politica*, in AA.VV., *Gaetano Salvemini*, cit., p. 68-69.
- ¹⁶ *Ibi*, p.12; M. Moretti, *Pasquale Villari storico e politico*, Liguori Editore, Napoli 2005.
- ¹⁷ G. Garin *Gaetano Salvemini nella società italiana del suo tempo*, in AA.VV., *Gaetano Salvemini*, cit., p. 169.
- ¹⁸ P. Villari, *Le Lettere meridionali e altri scritti sulla questione sociale in Italia*, Fratelli Bocca, Torino 1885; R. Villari, *Il meridionalista*, in AA.VV., *Gaetano Salvemini*, cit.
- ¹⁹ M. Sirignano, S. Lucchese, *Mezzogiorno pedagogico. Le Lettere meridionali di Pasquale Villari e altri scritti sulla questione meridionale (1861-1878)*, Francesco D'Amato, Sant'Egidio del Monte Albino (SA) 2020.
- ²⁰ G. Garin, *Gaetano Salvemini nella società italiana del suo tempo*, in AA.VV., *Gaetano Salvemini*, cit., p. 167.
- ²¹ G. De Caro, *Salvemini*, cit., p.93; E. Tagliacozzo, *Nota biografica*, in AA.VV., *Gaetano Salvemini*, Laterza, Bari 1959, p. 220.
- ²² L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia contemporanea*, La Nuova Italia, Firenze 1974, p. 97.
- ²³ D. Bertoni Jovine, *Principi di pedagogia socialista*, Editori Riuniti, Roma 1977, p. 61.
- ²⁴ P. Zamperlin Turus, *Il P.S.I. e l'educazione: alle origini di un impegno (1892-1914)*, Patron Editore, Bologna 1982.
- ²⁵ A. Saitta, *L'ideologia e la politica*, in AA.VV., *Gaetano Salvemini*, cit., p. 64.
- ²⁶ *Ibi*, 65; G. Quagliariello, *Gaetano Salvemini*, cit., p. 123; M.L. Salvadori, *Gaetano Salvemini*, cit., p. 60.
- ²⁷ F. Tessitore, *Vincenzo Cuoco*, in Treccani .it – Enciclopedie on line, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, consultato il 30 ottobre 2022: https://www.treccani.it/enciclopedia/vincenzo-cuoco_%28II-Contributo-italiano-alla-storia-del-Pensiero:-Filosofia%29/
- ²⁸ M.L. Salvadori, *Gaetano Salvemini*, cit., pp. 81 e segg.
- ²⁹ N. Bobbio, *Dal fascismo alla democrazia. I regimi, le ideologie le figure e le culture*, a cura di M. Bovero, Baldini & Castoldi, Milano 1997, p. 75; G. Garin, *Gaetano Salvemini nella società italiana del suo tempo*, in AA.VV., *Gaetano Salvemini*, cit., p. 181.
- ³⁰ *Ibi*, p. 167.
- ³¹ De Caro, *Salvemini*, cit., p. 18.
- ³² La Commissione Reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia fu nominata nel 1905 dal ministro Bianchi. Cfr. F. de Vivo, *Linee di storia della scuola italiana*, La Scuola, Brescia 1983, pp. 68 e segg.
- ³³ G. Pecora, *La scuola laica. Gaetano Salvemini contro i clericali*, Donzelli, Roma 2015, p. 1.
- ³⁴ E. Tagliacozzo, *Nota bibliografica*, in AA.VV., *Gaetano Salvemini*, cit., p. 262.
- ³⁵ G. Salvemini, *Discorsi e scritti di Giuseppe Kirner*, in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, a cura di Borghi, L., Finocchiaro, B., Feltrinelli, Milano 1966, pp. 117 e segg.
- ³⁶ G. Salvemini, A. Galletti, *La riforma della scuola media*, in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, cit., pp. 269 e segg.
- ³⁷ S. B. Clough, L. de Rosa, *Storia dell'economia italiana dal 1861 ad oggi*, cit., pp. 167-68.
- ³⁸ De Caro, *Salvemini*, cit., p. 60.
- ³⁹ *Ibi*, p. 96; cfr. anche J. Dewey, *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, a cura di G. Spadafora, Anicia, Roma 2017.
- ⁴⁰ «Più volte mi è stato rimproverato, da amici anche carissimi, che io compissi opera 'negativa' contro i partiti 'laici', e non 'positiva' quale sarebbe necessaria. Questo rimprovero mi sembra ingiusto. Chi legga gli scritti raccolti in questo volume, riconoscerà -credo- che io non ho criticato mai nessun errore dei partiti 'laici', senza indicare nello stesso tempo quel che sarebbe stato necessario per evitarlo e scansarne i risultati rovinosi». G. Salvemini, *Italia scombinata*, Einaudi, Torino 1959, p. 16.
- ⁴¹ Salvemini citato in G. Minervini, *Salvemini e la democrazia: note sui salveminiiani tra politica e cultura*, Piero Lacaita Editore, Manduria (TA) 1994, p. 75.
- ⁴² P. Gobetti, *Rivoluzione liberale. Saggio sulla lotta politica in Italia*, Einaudi, Torino 1950, pp. 97-101.
- ⁴³ G. Garin, *Gaetano Salvemini nella società italiana del suo tempo*, in AA.VV., *Gaetano Salvemini*, cit., p. 190.
- ⁴⁴ G. Salvemini, *Il programma scolastico dei clericali*, La Nuova Italia, Firenze 1951.
- ⁴⁵ A. Tonelli, *L'istruzione tecnica e professionale di stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai giorni nostri*, Giuffrè, Milano 1964, p. 17; G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, cit., p.106; A. Semeraro, *Il sistema scolastico italiano. Profilo storico*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1996, p. 45.
- ⁴⁶ G. Salvemini, A. Galletti, *La riforma della scuola media*, in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, cit. p. 306.
- ⁴⁷ *Ibi*, p. 308.

- ⁴⁸ *Ibi*, p. 318.
- ⁴⁹ *Ibi*, p. 347.
- ⁵⁰ *Ibi*, p. 356.
- ⁵¹ *Ibi*, p. 349.
- ⁵² *Ibi*, pp. 349-50.
- ⁵³ A. Tonelli, *L'istruzione tecnica e professionale di stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai giorni nostri*, cit., pp. 11-12.
- ⁵⁴ G. Salvemini, A. Galletti, *La riforma della scuola media*, in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, cit., p. 365.
- ⁵⁵ *Ibi*, p. 325.
- ⁵⁶ *Ibi*, p. 321.
- ⁵⁷ *Ibi*, p. 328.
- ⁵⁸ *Ibi*, p. 329.
- ⁵⁹ G. Salvemini, *Discussioni scolastiche*, in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, cit, p. 218.
- ⁶⁰ *Ibi*, pp. 220-21.
- ⁶¹ G. Salvemini, *Scuola e società*, in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, cit, p. 1064.
- ⁶² *Ibidem*.
- ⁶³ *Ibidem*.
- ⁶⁴ Tonelli, *L'istruzione tecnica e professionale di stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai giorni nostri*, cit., pp. 11 e sgg.
- ⁶⁵ A. Cegolon, *Lavoro e pedagogia del lavoro. Origine, sviluppo e prospettive*, Studium, Roma 2020.
- ⁶⁶ G. Salvemini, *Discussioni scolastiche*, in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, cit, p. 222.
- ⁶⁷ G. Garin, *Gaetano Salvemini nella società italiana del suo tempo*, in AA.VV., *Gaetano Salvemini*, cit., p. 190.
- ⁶⁸ Salvemini G., Galletti A. (1966), *La riforma della scuola media*, in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, cit., p. 415.
- ⁶⁹ L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, cit, p. 145.
- ⁷⁰ G. Salvemini, *Scuola e società*, in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, cit, p. 1062.
- ⁷¹ *Ibi*, p. 1064.
- ⁷² E. Tagliacozzo, *Nota biografica*, in AA.VV., *Gaetano Salvemini* cit., p. 214.
- ⁷³ P. Mastrocola, L. Ricolfi, *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*, La nave di Teseo, Milano 2021.
- ⁷⁴ G. Garin, *Gaetano Salvemini nella società italiana del suo tempo*, in AA.VV., *Gaetano Salvemini*, cit., p. 202.
- ⁷⁵ *Ibi*, p. 203.

Bibliografia

- Bertoni Jovine, D. (1977), *Principi di pedagogia socialista*, Roma: Editori Riuniti.
- Bertoni Jovine, D. (1975), *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Roma: Editori Riuniti.
- Bobbio N. (1974), *Dal fascismo alla democrazia. I regimi, le ideologie le figure e le culture*, a cura di M. Bovero, Milano: Baldini & Castoldi.
- Borghi, L. (1974), *Educazione e autorità nell'Italia contemporanea*, Firenze: La Nuova Italia,
- Cambi, F. (1974), *La pedagogia borghese nell'Italia moderna 1815-1970*, Firenze: La Nuova Italia.
- Cegolon, A. (2020), *Lavoro e pedagogia del lavoro. Origine, sviluppo, prospettive*, Roma: Studium.
- Chiosso, G. (1983), *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, Brescia: La Scuola.
- Clough, S.B. e de Rosa, L. (1971), *Storia dell'economia italiana di 1861 ad oggi*, Bologna: Cappelli
- De Caro, G. (1970), *Salvemini*, Torino: Utet.
- De Vivo F. (1983), *Linee di storia della scuola italiana*, Brescia: La Scuola,
- De Fort, E. (1995), *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, Bologna: il Mulino.
- Fadiga Zanatta, A.L. (1971), *Il sistema scolastico italiano*, Bologna: il Mulino.
- Dewey J. (2017), *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, a cura di G. Spadafora, Roma: Anicia.

- Fantarella, F. (2018), *Un figlio per nemico. Gli affetti di Gaetano Salvemini alla prova dei fascismi*, Roma: Donzelli Editore.
- Garin, G. (1959), *Gaetano Salvemini nella società italiana del suo tempo*, in AA.VV., *Gaetano Salvemini*, Bari: Laterza.
- Genovesi, G., (2004), *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Bari: Laterza.
- Gobetti, P. (1950), *Rivoluzione liberale. Saggio sulla lotta politica in Italia*, Torino: Einaudi.
- Minervini, G. (1994), *Salvemini e la democrazia: note su salveminiiani tra politica e cultura*, Manduria (TA): Piero Lacaita Editore.
- Mastrocola, P., Ricolfi, L. (2021), *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*, Milano: La nave di Teseo.
- Monti, A. (1968), *Scuola classica e vita moderna*, Torino: Einaudi.
- Moretti, M. (2005), *Pasquale Villari storico e politico*, Napoli: Liguori Editore.
- Musso, S. (2002), *Storia del lavoro in Italia dall'Unità a oggi*, Venezia: Marsilio.
- Pecora, G. (2015), *La scuola laica. Gaetano Salvemini contro i clericali*, Roma: Donzelli.
- Quagliariello, G. (2007), *Gaetano Salvemini*, Bologna: il Mulino.
- Romano, S. (1984), *Giovanni Gentile. La filosofia al potere*, Milano: Bompiani.
- Saitta, A. (1959), L'ideologia e la politica, in AA.VV., *Gaetano Salvemini*, Bari: Laterza.
- Salvadori, M.L. (1963), *Gaetano Salvemini*. Torino: Einaudi.
- Salvemini, G. (2002), *Dai ricordi di un fuoriuscito*, a cura di M. Franzinelli, Torino: Bollati Boringhieri.
- Salvemini G. (1966), *La legge Daneo-Credaro per le scuole popolari*, in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, a cura di Borghi L., Finocchiaro B., Milano: Feltrinelli.
- Salvemini G. (1966), *Discorsi e scritti di Giuseppe Kirner*, in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, a cura di Borghi L., Finocchiaro B., Milano: Feltrinelli.
- Salvemini, G. (1966), *Discussioni scolastiche*, in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, a cura di Borghi L., Finocchiaro B., Milano: Feltrinelli.
- G. Salvemini (1966), *Scuola e società*, in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, a cura di Borghi L., Finocchiaro B., Milano: Feltrinelli.
- Salvemini G., Galletti A. (1966), *La riforma della scuola media*, in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, a cura di Borghi, L., Finocchiaro, B., Milano: Feltrinelli.
- Salvemini, G. (1962), *Il ministro della malavita ed altri scritti dell'età giolittiana*, *Opere IV*, vol. 1, cura di E. Apih, Milano: Feltrinelli.
- Salvemini, G. (1959), *Italia scombinata*, Torino: Einaudi.
- Salvemini, G. (1951), *Il programma scolastico dei clericali*, Firenze: La Nuova Italia.
- Salvemini, G. (1914), *Problemi educativi e sociali dell'Italia d'oggi*, Catania: Francesco Battiato Editore.
- Scotto di Luzio, A. (2007), *La scuola degli italiani*, Bologna: il Mulino.
- Semeraro, A. (1996), *Il sistema scolastico italiano. Profilo storico*, Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Sirignano M., Lucchese S. (2020), *Mezzogiorno pedagogico. Le Lettere meridionali di Pasquale Villari e altri scritti sulla questione meridionale (1861-1878)*, Sant'Egidio del Monte Albino (SA): Francesco D'Amato.

Tagliacozzo, E. (1959), *Nota biografica*, in AA.VV., *Gaetano Salvemini*, Bari: Laterza.

Tempestini, A. (1987), *Laici e clericali nel sistema partitico italiano: la Costituente e l'articolo 7*, Istituto di studi storici Gaetano Salvemini, Milano: Franco Angeli.

Tessitore, F. (2022), *Vincenzo Cuoco*, in Treccani.it – Enciclopedie on line, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, consultato il 30 ottobre 2022, https://www.treccani.it/enciclopedia/vincenzo-cuoco_%28Il-Contributo-italiano-alla-storia-del-Pensiero:-Filosofia%29/

Tonelli, A. (1964), *L'istruzione tecnica e professionale di stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai giorni nostri*, Milano: Giuffré.

Ventura, A. (1986), *Gaetano Salvemini e il Partito socialista*, in G. Cigari (a cura di), *Gaetano Salvemini tra politica e storia*, Roma-Bari: Laterza.

Villari, R. (1959), *Il meridionalista*, in AA.VV., *Gaetano Salvemini*, Bari: Laterza.

Villari, P. (1885), *Le Lettere meridionali e altri scritti sulla questione sociale in Italia*, Torino: Fratelli Bocca.

Zamperlin Turus, P. (1982), *Il P.S.I. e l'educazione: alle origini di un impegno (1892-1914)*, Bologna: Patron Editore.