

Cultura e laicità in Gaetano Salvemini

Culture and secularism in Gaetano Salvemini

PIERLUCA TURNONE

The article aims to investigate the meaning of Salvemini's work through a critical analysis of the concepts of culture and secularism, taken as interpretative criteria both of his specific educational theory and of his constant commitment in order to improve the school. Our attempt is to highlight the peculiarities of Salvemini's lesson within the broader framework of the social, political and cultural panorama of the Kingdom of Italy between the end of the XIX century and the Giolittian Era.

KEYWORDS: KINGDOM OF ITALY, GIOLITTIAN ERA, SCHOOL HISTORY, CULTURE, SECULARISM

Introduzione

L'impegno intellettuale di Gaetano Salvemini, profuso in un'ampia produzione letteraria di varia "collocazione" (editoriale e non), decanta oltre un cinquantennio di storia delle istituzioni politiche, sociali ed educative d'Italia, dispiegandosi tra gli ultimi fuochi del Regno umbertino e gli incunaboli della Prima Repubblica. Di quest'epoca densa, eterogenea e per tanti versi drammatica, egli rappresenta uno dei testimoni più appassionati, uno dei protagonisti maggiormente coinvolti, una delle voci più critiche. Solo per restare nell'ambito delle più rilevanti vicissitudini nazionali analizzate dal Molfettano, si ricordino almeno le considerazioni intorno alla figura di Giovanni Giolitti (ch'egli, com'è noto, apostrofa "ministro della mala vita" nel titolo di uno dei suoi scritti più celebri)¹ e alla stagione del liberalismo progressista, culminata con la guerra di Libia e l'introduzione del suffragio universale maschile; al senso dell'intervento italiano nella Grande Guerra, declinato in chiave 'mazziniana', partecipativa e democratica²; alla crisi economica e sociale del dopoguerra, segnata dall'impotenza della vecchia classe liberale e dal repentino esaurimento del suo ruolo storico; all'altrettanto repentina affermazione del fascismo mussoliniano, prima e dopo il delitto Matteotti, cui seguirà il lungo esilio del nostro in Francia, nel Regno Unito e negli Stati Uniti; alla tragedia del secondo conflitto mondiale e al conseguente referendum istituzionale.

Nondimeno, a dispetto di un arco temporale convulso, le coordinate essenziali del pensiero salveminiiano non riflettono fratture scomposte, rivisitazioni teoriche sostanziali o improvvisi cambi di rotta. Esse mostrano invece un'intonazione unitaria, assicurata da interessi complessivamente coerenti e sinceramente professati dallo storico, dal giornalista, dal docente impegnato. Interessi rivolti anzitutto alle questioni socio-politiche del Paese, che Salvemini, «sempre indipendente, senza essere neutrale, schierato senza risultare settario, antidogmatico e combattivo, mai allineato alle tendenze culturali»³, legge sotto la lente di un socialismo “antico e moderno insieme”⁴, ma mai assunto acriticamente⁵. Interessi al fondo di una visione “egemonica” che concorre a illuminare il senso delle problematiche più strettamente pedagogiche, legate al ruolo centrale dell'istituzione-scuola nella formazione del cittadino⁶.

Nel rispondere alla *call for papers* in oggetto, focalizzata appunto su tale tematica, ci siamo chiesti quali fossero, nel campo della pedagogia generale, i tratti identitari della posizione sostenuta da Salvemini, al fine di meglio intenderne il significato filosofico-educativo. Abbiamo dunque concentrato i nostri sforzi sulla delucidazione critica dei concetti di 'cultura' e di 'laicità', dal momento che queste nozioni-cardine, diversamente da altre consimili o comunque ad esse correlate (come 'liberalismo', 'pluralismo' o 'democrazia'), ci sembravano maggiormente idonee a sintetizzare in modo efficace l'impegno educativo di Salvemini, come del resto dimostra la stessa occorrenza dei termini nella produzione scientifica dell'autore (pensiamo in particolare agli scritti della raccolta *Cultura e laicità*). Per restituirne in modo appropriato la portata storica, abbiamo provveduto a ricostruire in via preliminare la cornice sociale, politica e culturale del giovane Regno d'Italia tra la crisi di fine Ottocento e l'età giolittiana, con riguardo anche alla fisionomia normativa della scuola così come si presentava ai contemporanei di Salvemini.

Il contesto sociale, politico e culturale dell'Italia salveminiiana

Cultura e laicità viene data alle stampe nel 1914; in quell'anno, tanto determinante per la successiva storia d'Europa e del mondo, Salvemini suggella simbolicamente gli aspetti nevralgici della sua riflessione educativa, proprio mentre tramonta una volta per tutte la stagione che ne aveva costituito le premesse concrete, lo sfondo storico e le suggestive idealità.

Sin dagli ultimi anni del secolo precedente, immediatamente dopo aver conseguito la laurea in lettere con Pasquale Villari presso l'Istituto di Studi Superiori di Firenze (1896), il nostro partecipa attivamente alla vita pubblica e culturale del Regno d'Italia. Il suo temperamento intransigente e irrequieto trova una precoce collocazione entro la cornice

del socialismo rivoluzionario, fondato «sul principio della lotta di classe e sulla necessità di evitare collusioni colle forze del radicalismo borghese per dedicare ogni cura all'organizzazione del proletariato industriale e agricolo»⁷. La genesi politica del socialismo italiano, che il 15 agosto 1892 si organizza esplicitamente come movimento partitico a Genova, si colloca agli albori del primo, effimero governo Giolitti e poco prima dell'ultima, fatale avventura di Francesco Crispi (e della Sinistra storica) alla guida del Paese. Il XIX secolo sta chiudendosi nel segno delle profonde trasformazioni innescate dalla seconda rivoluzione industriale, che pongono in questione i tradizionali equilibri postrisorgimentali e ridisegnano le esigenze e le richieste di frange sociali sempre più differenziate, specie nelle città del Nord; tale processo contribuisce ad acuire le notevoli discrepanze esistenti tra un Settentrione maggiormente urbanizzato e un Meridione a base latifondistica, senza peraltro frenare le massicce ondate emigratorie che funestano il Paese. Di fronte ai fallimenti della politica colonialista e fiscalista (su tutti, la disfatta di Adua del 1896), alla crescente turbolenza sociale (si pensi ai Fasci Siciliani del 1893-94, al tentativo insurrezionale in Lunigiana, alle rivolte contadine, ai moti di Milano del 1898), alla contrapposizione di classe e alla comparsa di soggetti politici radicalmente eversivi, la classe dirigente italiana, divisa tra le prospettive di una maggiore apertura alle rivendicazioni popolari e della repressione autoritaria delle agitazioni, sceglie la via della reazione, sino a quando il corso degli eventi deflagra nell'omicidio del re Umberto I di Savoia (1900).

In un simile contesto, la fascinazione che Salvemini nutre verso la tutela dei ceti subalterni è in primo luogo fascinazione pregnante, ideale e 'sentimentale', che alle sottigliezze della dottrina preferisce l'impegno della vita associata e la pubblicazione di articoli roventi su organi come l'"Avanti!" e la "Critica sociale"; una passione civile che si alimenta non tanto dell'utopia, quanto della ricostruzione dei fatti, dello studio interpretativo della storia, senza la pretesa di farne una scienza esatta; una fede, partigiana senz'altro ma autenticamente professata, nella dignità dell'uomo, nell'autogoverno delle istituzioni e nella democrazia, che diventa fondamento e criterio del suo agire. In quest'ottica, egli si rapporta da subito alle problematiche scolastiche più urgenti del suo tempo (soprattutto in relazione alla formazione elementare), contrariamente alla tendenza originariamente dominante tra i socialisti, che subordinano le sfide educative alla soluzione della questione sociale⁸.

Gli anni della *Belle Époque*, tuttavia, sono anni di trasformazioni ancora più radicali, e Salvemini non può fare a meno di abbracciare uno sguardo progressivamente più ampio e articolato, anche in prospettiva pedagogica. Nel 1903, Vittorio Emanuele III conferisce l'incarico di formare il nuovo governo a Giovanni Giolitti, inaugurando un decennio segnato tanto da un deciso sviluppo tecnologico e industriale, quanto dalla necessità di

risolvere le molteplici frizioni a esso conseguenti; a questa fase cruciale della storia nazionale dobbiamo ora rivolgere qualche riga maggiormente esplicativa.

Sul piano istituzionale, come ha evidenziato Alberto Aquarone, il Parlamento costituisce indubbiamente l'organo centrale del corso modernizzatore che si vuole imprimere al Paese, complice il ruolo defilato temporaneamente assunto dalla Corona, che se da un lato mantiene intatte le proprie prerogative costituzionali⁹, dall'altro, nella persona del trentenne sovrano sabauda, mostra un temperamento schivo e poco propenso a occuparsi delle vicende di politica interna¹⁰. L'assemblea di Montecitorio si rivela essere «una parziale, ma non certo sottovalutabile, espressione di rinnovati equilibri politici, di riassetamenti socio-economici, di tensioni internazionali, di fermenti culturali»¹¹, che il nuovo presidente del Consiglio conosce a fondo, sa interpretare e dunque governare in modo funzionale, tanto nelle sue linee di tendenza dominanti, quanto nella logica dei meccanismi statali ed elettorali: non casualmente, nonostante la propria «scelta "settentrionalista" e industrialista di fondo», Giolitti «curava con particolare attenzione i contatti con gli agrari, specie meridionali, attento a non alterare troppo bruscamente equilibri che tanta parte avevano nell'assicurargli una solida base elettorale»¹². Questa la cifra fondamentale per intendere la contrattazione e la neutralità dello Stato nelle questioni del lavoro, la politica di apertura ai socialisti riformisti (non priva di forti ambiguità), l'assistenzialismo previdenziale e pensionistico, i numerosi interventi a favore del Mezzogiorno, ma anche le notevoli spese riservate all'esercito e all'industria bellica e siderurgica, nonché la ripresa del colonialismo africano, contro un obsoleto Impero Ottomano. Così, i tratti peculiari della personalità dello statista piemontese si saldano, in via del tutto naturale, alla fisionomia complessiva del sistema politico nazionale e alle sue esigenze, conferendo al primo decennio del XX secolo «la sua impronta storicamente determinata»¹³.

Se la composizione sociale della Camera rivela, in stretta continuità con il passato risorgimentale e in linea con le maggiori democrazie liberali dell'epoca, l'estrazione elitaria dei deputati (anche dopo il varo della legge elettorale del 1912)¹⁴, l'incremento dei seggi acquisiti dai partiti di estrema sinistra costituisce un sicuro elemento di novità. Un altro tratto caratterizzante del periodo è la progressiva discesa dei cattolici nell'agone politico: già alla fine dell'Ottocento si erano registrati i prodromi di un avvicinamento tra questi (spinti all'iniziativa sociale dall'enciclica *Rerum Novarum* di Leone XIII) e la borghesia liberale, che sino ad allora aveva avuto nella massoneria il suo «vero e autentico partito»¹⁵; ma la nuova enciclica di Pio X, *Il fermo proposito* (1905), e la nascita dell'Unione elettorale cattolica italiana (1906) sono tappe che avviano a una vera «conciliazione silenziosa»¹⁶ tra le due parti, come dimostrano le elezioni del 1909 e, in misura assai più netta, quelle del 1913, ufficialmente sancite dalla 'stipula' del patto Gentiloni. Parimenti,

si consuma il rapido declino dell'influenza massonica nell'indirizzamento politico del Paese.

Sul piano culturale, al primo decennio del Novecento è generalmente associata la crisi della filosofia positivista, in concomitanza con l'affermazione dell'idealismo e i primi virgulti dell'attualismo (al 1903 risalgono sia la fondazione crociana del bimestrale "La Critica" che la prolusione partenopea di Giovanni Gentile). Il quadro d'insieme, tuttavia, necessita di essere meglio chiarito, dal momento che sono soprattutto le tendenze «metafisiche, materialistiche e naturalistiche» del positivismo a essere poste in crisi, e – comunque – non direttamente a causa dell'«avvento idealista»¹⁷ o di quello che Durkheim denominerà "rinascente misticismo", destinato a godere di ampia fortuna fino alla Grande Guerra e oltre. A questo riguardo, non meravigli la constatazione che la crisi teoretica del positivismo, proprio perché tale e non immediatamente legata ai suoi effetti pratico-applicativi, non possa frenare i numerosi progressi scientifico-tecnologici che invece scandiscono l'intonazione della *Belle Époque* nella sua interezza. Del resto, pare pacifico affermare che, nell'arco temporale da noi considerato, il positivismo conservi una certa vitalità (anche 'riflessa'), testimoniata dall'orientamento di una parte cospicua degli intellettuali italiani, e che costituisca la *forma mentis* prevalente anche in campo epistemologico-educativo. Si pensi alla caratterizzazione della pedagogia come disciplina autonoma della formazione umana, distinta dalla filosofia, ma anche dalle scienze empirico-naturaliste; si consideri la problematizzazione pedagogica del metodo e del nesso tra teoria e prassi educativa; ancora, si pensi all'etica umanitaristica e universalizzante, talvolta con punte di ingenua o eccessiva fiducia nelle potenzialità dell'educazione, che informa lo spirito e la lettera di herbartisti come Luigi Credaro e Nicola Fornelli o di neokantiani di derivazione positivista come Erminio Juvalta. Spirito chiaramente avvertibile anche nei principi fondanti dell'attivismo e delle sue esperienze didattiche di avanguardia; e la pubblicazione del celebre *Metodo della pedagogia scientifica*, licenziato da Maria Montessori nel 1909, segna certo una tappa fondamentale. La vivacità del dibattito culturale, specialmente pedagogico, suscita echi notevoli nelle aule di Montecitorio. L'età giolittiana, in virtù degli sviluppi dell'industrialismo e dell'accresciuta importanza politico-economica delle masse popolari, è contrassegnata dal marcato interesse che la classe dirigente riserva alle questioni educative e scolastiche, con un'attenzione progettuale fino ad allora inedita e che solo con la Riforma Gentile perverrà a un più alto grado di consapevolezza organica. Basti ricordare che «fra il 1901-02 ed il 1913-14 le spese statali per l'istruzione pubblica» passano «da 55,3 a 152 milioni in lire correnti, e da 62,8 a 152 in lire contanti»¹⁸: un impegno finanziario che, nella storia del Paese, non avrà paragoni fino al secondo dopoguerra.

La fisionomia della scuola italiana tra Ottocento e Novecento e il dibattito sulla laicità

A questo punto, ci sembra opportuno richiamare brevemente anche le principali coordinate di sviluppo dell'istituzione scolastica del Regno. La scuola nazionale, com'è noto, non sorge in seguito alla proclamazione dello Stato unitario sabauda (17 marzo 1861), bensì qualche tempo prima, con l'emanazione della celebre L. 3725 del 13 novembre 1859, intitolata al conte Gabrio Casati (allora ministro della Pubblica Istruzione del Regno di Sardegna). La norma tesaurizza in cinque titoli e 380 articoli le esperienze pedagogiche e amministrative del Piemonte preunitario, riassunte nelle Leggi Bon Compagni e Lanza (rispettivamente del 1848 e del 1857), e ha potuto avvalersi del prezioso apporto di Angelo Fava, ispettore generale *pro tempore* delle scuole elementari e normali. Il risultato finale, com'è noto, «risponde ad una visione centralistica del potere»¹⁹ e organizza gerarchicamente i diversi livelli dell'amministrazione e dell'ordinamento scolastico, comprendente un'istruzione elementare (suddivisa nei gradi inferiore e superiore, di due anni ciascuno)²⁰, tecnica (composta di scuole triennali e di istituti di pari durata), secondaria classica (il ginnasio quinquennale e il liceo triennale, ovvero «la struttura portante dell'insegnamento medio»)²¹ e superiore (l'università, destinata a formare la classe dirigente del Regno)²². La scuola primaria è la scuola del popolo, quella che dovrebbe impartire a ognuno i rudimenti necessari a leggere, scrivere e far di conto, oltre ai principi basilari della religione cattolica e (nel secondo grado) dell'educazione civica e nazionale; essa, pertanto, è gratuita e obbligatoria per i primi due anni. In realtà, tali disposizioni restano lettera morta soprattutto nel Mezzogiorno e nelle isole, ove l'analfabetismo, a dieci anni dall'Unità, tocca punte mediane dell'81%, anche per la scelta di delegare ai comuni la responsabilità di contribuire "in proporzione delle loro facoltà" all'istruzione elementare, agli stipendi dei maestri e all'edilizia scolastica. Diversa la situazione complessiva dell'istruzione superiore che, sia pure nell'esiguità dei mezzi di un Paese dissanguato dai continui ma necessari sforzi bellici della stagione risorgimentale, può contare direttamente sull'erario statale; non a caso, sul piano dei modelli pedagogici, la Legge Casati rappresenta un «tentativo di fondazione della vita nazionale» orientato all'archetipo della famiglia borghese, «intorno al quale occorre far guardare le classi subalterne»²³ (specialmente negli anni della Destra storica). Agli alunni si chiede di introiettare i valori patri e di rispettare l'ordine costituito: di qui la differenziazione delle materie che il grado superiore elementare riserva ai maschi (cioè "i primi elementi della geometria ed il disegno lineare") e alle femmine (i cosiddetti "lavori donneschi", principalmente connessi alla vita domestica). Incerta e poco qualificata, infine, la professionalizzazione e la retribuzione degli insegnanti, ai quali pure si chiede

molto in termini di qualità didattico-formativa: essi, come specificano gli Avvertimenti generali all'Istruzione ai maestri delle scuole primarie (1860), rappresentano il centro da cui s'irraggiano i processi di apprendimento, per cui devono padroneggiare svariate tecniche e metodologie, in modo da garantire il corretto inserimento degli allievi (talvolta costretti in classi numerosissime) nella società.

Sulla L. 3725/59, che costituirà l'ossatura dell'ordinamento scolastico sino alla Riforma Gentile del 1923, ha espresso un giudizio equilibrato Hervé A. Cavallera:

La Legge Casati e i programmi immediatamente successivi vengono a collocarsi in un momento assai difficile. Le difficoltà reali non sono tanto da attribuire alla qualità dei programmi e delle istruzioni che sostanzialmente, per i tempi, non sono malfatti. Le difficoltà sono date dalla carenza di organici qualificati, di strutture, di edifici. Bisogna, si può dire, improvvisare e sperare nei Comuni e nei maestri. Si parte da livelli molto bassi e non è facile recuperare in poco tempo. I programmi di per sé e i consigli metodologici sono conseguenti. Vi circola un sano nazionalismo. Sono escluse le punizioni corporali e i premi vertono soprattutto sul senso dell'onore. Esiste una qualche libertà metodologica. I contenuti sono essenziali²⁴.

Gli anni successivi, pur nella consapevolezza della perfettibilità della norma, vedono la promulgazione di istruzioni e programmi che si limitano a chiarire o a correggere in misura minima il dettato ministeriale. È un periodo complesso, dedicato al risanamento finanziario di un Regno che si appresta a completare la riunificazione della penisola ma che, al contempo, sta ancora elaborando coerenti linee di sviluppo socio-economiche, di politica interna ed estera, di riordinamento burocratico e amministrativo. Sullo sfondo, non privo di tinte fosche, si stagliano la questione meridionale e, a partire dagli anni Settanta, quella romana. Non si può chiedere molto di più ai ministri che si succedono sino al secondo dicastero Coppino, che con la L. 3968 del 15 luglio 1877 individua le condizioni penali per rendere effettivo l'obbligo di istruzione elementare dai 6 ai 9 anni. La Legge Coppino sembra segnare un cambio di rotta, testimoniando l'anticlericalismo della Sinistra liberale all'indomani della breccia di Porta Pia: il tentativo di sostituire l'insegnamento della religione cattolica con generalissimi prolegomeni ai doveri dell'uomo e del cittadino non dà i risultati sperati, ma lo *Zeitgeist* di fine secolo rivela «sia il contrasto tra il potere temporale e quello spirituale, sia la logica positivista di disfarsi una volta per tutte dalla religione in nome di una educazione scientifica»²⁵. Il dibattito sulla laicità della scuola, in quegli anni, rappresenta da tempo, e rappresenterà ancora a lungo, una delle questioni più avvertite e spinose della vicenda nazionale postunitaria: se la Legge Casati aveva previsto la religione «come prima materia obbligatoria della scuola elementare senza includerla però nel curriculum di preparazione dei maestri»²⁶, la Coppino, escludendola esplicitamente dal programma, viene a «decretarne l'implicita

abrogazione»²⁷. La misura, rivelatrice della profonda frattura fra lo Stato liberale e la Chiesa cattolica, acquisisce una doppia valenza storica: se da un lato conclude, quantomeno sul piano legislativo, il processo risorgimentale di laicizzazione della scuola, conferendo carattere facoltativo all'insegnamento religioso, dall'altro dona nuova linfa al dibattito tra "volterriani" e "clericali", che si prefiggono di orientare l'opinione pubblica tramite numerose iniziative associazionistiche e congressuali o attraverso i principali canali di informazione, senza peraltro produrre alcun effetto immediato in ambito normativo o nella prassi didattica-formativa (che per la maggioranza degli studenti continua a contemplare anche l'educazione religiosa).

Ai principi del positivismo pedagogico, incentrato sulla dimensione pratica dell'agire, sulla contestualizzazione dei processi di apprendimento e sul metodo sperimentale, si ispirano i programmi contenuti nel R.D. 5724 del 25 settembre 1888, emanati dal ministro Boselli ma ispirati dal pedagogista Aristide Gabelli: documenti significativi per l'epoca, che se pur non si soffermano sul tema della laicità/confessionalità dell'istituzione scolastica, pongono comunque l'attenzione su aspetti di non secondaria importanza (come ad esempio la condizione professionale dei maestri) e considerano l'alunno sotto una nuova luce (non si dimentichi la triste e diffusa realtà del lavoro minorile, immortalata dal verismo verghiano di *Rosso Malpelo*).

Occorre attendere la stagione del riformismo liberal-progressista per assistere a un riassetto complessivo della scuola, in linea con il rinnovato interesse per le questioni educative. Nel 1901 nasce l'Unione Nazionale dei Maestri e delle Maestre Italiane, seguita dalla Federazione Nazionale degli Insegnanti di Scuola Media (FNISM), fondata da Salvemini e Giuseppe Kirner: una forma di associazionismo sindacale, che intende promuovere lo statuto giuridico e tutelare le condizioni materiali e immateriali degli insegnanti. Oltre le problematiche contingenti, il suo merito indiscusso è di aver finalmente coagulato l'interesse della nazione intorno al ruolo dei docenti e alle finalità della scuola; in questa direzione, decisive risultano anche le prime esperienze didattiche ispirate alla lezione dell'"educazione nuova". I primi segnali di ascolto e apertura da parte politica arrivano con la Legge Orlando (407 dell'8 luglio 1904) e i Programmi Orestano (R.D. 45 del 29 gennaio 1905); al 1905 risale pure l'istituzione di una Commissione Reale per il riordino degli studi secondari, che tra i suoi componenti annovera proprio Salvemini. L'anno successivo sorge l'associazione "Niccolò Tommaseo", controparte di segno cattolico della FNISM, e ben presto si riaccendono i fuochi del dibattito sulla laicità: nel febbraio del 1908, il deputato socialista Leonida Bissolati presenta alla Camera una mozione per abolire totalmente la religione dall'insegnamento elementare. L'assemblea, dopo una discussione significativa sul piano ideologico, ma inconcludente e in fondo non del tutto centrata sulla materia da dibattere (specie da parte laicista)²⁸, si pronuncia

nettamente contraria alla risoluzione, con gran scorno dei progressisti e in linea con le aspettative di Giolitti: è l'inizio della «riabilitazione del pensiero religioso»²⁹ nelle questioni scolastiche, secondo un percorso ascendente che più avanti condurrà prima alla Riforma Gentile e poi alla stipula del Concordato.

Concludiamo la nostra ricognizione ricordando *en passant* la promulgazione della Legge Daneo-Credaro (n. 487 del 4 giugno 1911), che sancisce, incorrendo nel disappunto di Salvemini, «il primo passo, non senza contrasti e non di facile attuazione, per una scuola elementare veramente di Stato»³⁰ (escludendo però gli istituti facenti capo a comuni capoluogo di provincia o di circondario).

La pedagogia salveminiana come “diritto all’ignoranza”

In questo panorama composito e dinamico maturano le attente considerazioni che Salvemini svolge intorno al concetto di “coltura” nella scuola e per la scuola: un concetto che, già nel nome, richiama quella ‘georgica dell’animo’ che è insieme fine e contenuto del processo formativo, requisito indispensabile per assolvere i doveri richiesti al cittadino di uno Stato democratico. Ha scritto Franco Cambi che nella produzione salveminiana «è netta l’eco di una pedagogia della *Bildung*»³¹, specie se con tale termine (aggiungiamo noi) s’intende un complesso di strategie educative orientate a una forma antropologica assunta normativamente, e tuttavia liberamente perseguita nell’esperienza dell’uomo e del mondo; è pur vero, d’altronde, che la pedagogia di Salvemini presenta un taglio empirista e sperimentalista non sempre consonante con i modelli consolidati della tradizione umanistica tedesca.

Al tema della cultura Salvemini dedica uno scritto eloquente già dal titolo (*Che cos’è la coltura*), la cui articolazione fondamentale si ritrova già nel volume *La riforma della scuola media*, pubblicato nel 1908 insieme ad Alfredo Galletti; la prima stesura del testo, però, vedrà la luce nella già citata raccolta *Cultura e laicità*. L’argomentazione è serrata e, sin dalle prime battute, palesa uno stile che alterna magistralmente espedienti dimostrativi e confutativi. Secondo un innominato “filosofo del Rinascimento”, la cultura consisterebbe nel “conoscere tutto di una cosa sola e qualche cosa di tutto”: da questa definizione promana senz’altro «una grande verità, perché l’uomo il quale conosce tutto di una sola cosa *senza saper nulla di tutte le altre*, colui, che oggi siamo soliti chiamare “lo specialista”, non può essere in alcun modo considerato come uomo colto»³². Nell’ottica di Salvemini, “cultura” è anzitutto curiosità intellettuale, processo orizzontale di acquisizione di conoscenze eterogenee, ‘inutili’ e ‘inattuali’, che però rivitalizzano la persona, ne irrobustiscono il ragionamento, ne allargano il campo d’azione. Se lo specialista, perso nel labirinto angusto dei suoi tecnicismi, «uccide l’uomo», poiché la

fredda dottrina «si accumula a scapito della vera cultura»³³, quest'ultima appare davvero come «il superfluo indispensabile»³⁴, tanto caro all'*intelligencija* illuminata dei salotti settecenteschi. Nondimeno, seguita Salvemini, «quest'insieme di informazioni ornamentali [...] finiscono davvero col non servire a nulla, se non sono organicamente raccolte intorno a quel nucleo più denso di dottrina speciale e professionale, che è la proprietà, dirò così, personale dello specialista»³⁵. L'antispecialismo non può dunque tradursi in erudizione saccente, omologata e perciò evanescente: la *curiositas* che conduce alla vera cultura necessita di essere incanalata in modo organico, seguendo le inclinazioni, gli interessi e le aspettative del discente. Solo così, questi potrà davvero assimilare i diversi contenuti di apprendimento e avviare il processo formativo.

Nella distinzione tra cultura educativa ed enciclopedismo erudito traspaiono i primi tratti caratteristici della pedagogia salveminiana. Ma l'aspetto essenziale, ciò che più di tutto oppone la pedagogia del Molfettano alla lettera e allo spirito dei programmi del suo tempo (si pensi alle istruzioni dei Programmi Orestano, influenzati dall'herbartismo di Credaro), è la difesa del "diritto all'ignoranza" dell'alunno. Per restituirne il corretto significato, è opportuno tornare alla definizione introduttiva di cultura come conoscenza esaustiva di qualcosa e conoscenza approssimativa di tutto il resto. Una definizione ancipite, rivela Salvemini, perché dice il vero (come già sappiamo) ma anche il falso, e andrebbe dunque accolta con notevole cautela:

Sapere "qualche cosa di tutto"! È un vero terrore pensare quale peso enorme di fatica e di inutile e rovinosa fatica, si metterebbe sulle spalle chi si proponesse il programma di cultura di "sapere qualche cosa di tutto"! Già è al di là delle forze umane il semplice "saper tutto di una cosa sola". Anche nel campo della nostra "cultura speciale" – per quanto grande possa mai essere la nostra intensità di lavoro e facilità di assimilazione, per quanto ristretti possano essere i limiti che noi proponiamo alla nostra attività, per quanto circoscritto possa essere l'argomento su cui sentiamo la necessità di condensare il meglio dei nostri sforzi – noi non riusciremo mai ad esaurire ciò che suole dire "il tutto". Le cose che noi ignoreremo, saranno sempre infinitamente più numerose di quelle che riusciremo ad imparare. E più fatti scopriremo, e più ce ne resteranno da scoprire³⁶.

Le considerazioni del nostro, avvezzo all'osservazione dei fatti, discendono da una valutazione realistica delle potenzialità umane e rifuggono dalla fede, ingenua e velleitaria, nell'onnipotenza della scienza educativa. Un'altra intuizione di indubbia attualità, che in quegli anni polemizza contro i facili entusiasmi del positivismo pedagogico. Questo non significa che la cultura rappresenti un «miraggio irraggiungibile», perché la consapevolezza che la persona ha della propria ignoranza «è già qualche cosa»³⁷ e può consentirle di incamminarsi lungo la via della conoscenza: un sentiero paideutico già tracciato da Socrate nel V secolo a.C. In entrambi i modelli, il "so di non sapere" costituisce il momento fondativo di un'indagine (auto)critica, dialogica e

formativa; in ambedue, si dà una visione del mondo e dell'educazione umana centrata sull'unità di azione e pensiero, etica e gnoseologia. A differenza del *barbatum magistrum*, però, Salvemini abbraccia una visione relativista e plurale dei valori, che non lascia spazio a una concezione assoluta della morale.

In tale prospettiva, "cultura" è dunque un «insieme di attitudini e di capacità», quella «raffinata educazione» e «fortificazione» dello spirito che ha bisogno di un gran numero di nozioni, ma nell'ottica di «rettamente volere» ed «energicamente operare»³⁸: una 'capacitazione' che non si può acquisire all'improvviso, perché richiede «il sereno armonico equilibrato sviluppo di tutte le nostre attitudini intellettuali»³⁹. Uno sviluppo di cui la scuola dev'essere garante e custode, tutelando il "diritto all'ignoranza" dell'alunno come «regola per stare nella ricerca»⁴⁰, come strumento di emancipazione della persona nella sua integralità. Purtroppo, annota malinconicamente il Molfettano, «tutti i sistemi scolastici, non solo del nostro, ma anche più o meno degli altri paesi, si fondano appunto sul disconoscimento sistematico del diritto che hanno i giovani ad ignorare una quantità infinita di cose», nonostante il fatto che «le nozioni concrete che noi possediamo, le abbiamo conquistate dopo la scuola, attraverso tutta la nostra vita»⁴¹. Probabilmente Salvemini esagera nel sottovalutare l'impatto sociale dell'istituzione, pur con tutti i suoi limiti, in una nazione ancora giovane, ma il senso del suo discorso è chiaro: la cultura non rappresenta un dato oggettivo, qualcosa che si può acquistare alla stregua di un bene, bensì quel complesso di qualità, conoscenze e disposizioni che si fanno *habitus, forma mentis*, abitudine virtuosa. Il compito della scuola sta proprio nella 'coltivazione' di questa «forza organica di pensiero»⁴² e non può consistere in uno sterile ammaestramento nozionistico:

La scuola – se è ben fatta – ci ha date le chiavi per aprire le serrature; ci ha date le bussole per dirigerci sul mare dei fatti, e per metterci in guardia contro le affermazioni poco attendibili o del tutto mendaci; ci ha dato il senso delle proporzioni e della prospettiva; ha preparato il nostro pensiero a ricevere via via i germi, che poi hanno fruttato; ha educato in noi il gusto e la disciplina dello studio; *ci ha insegnato il modo di imparare per conto nostro*, via via che se ne presentava il bisogno o l'opportunità⁴³.

Una scuola ben organizzata deve aprirsi alla vita e abbandonare la pretesa di insegnare prematuramente ogni cosa, soprattutto nell'età dell'obbligo; la pedagogia di Salvemini annovera espressamente Plutarco tra i suoi ispiratori, quando afferma che l'anima «non è un vaso da riempire, ma un fuoco da suscitare. E questo fuoco non si suscita schiacciando lo spirito sotto il peso bruto delle conoscenze materiali, e gonfiandolo a tutta forza con enciclopedia indigesta e confusionaria»⁴⁴.

Chiaramente, così come il “diritto all’ignoranza” non rappresenta un’incitazione alla fannulloneria, la personalizzazione del processo educativo non deve facilitare l’iter di apprendimento o sgravare la mole di studio in carico allo studente, giacché la via per la cultura è una *via crucis* obbligata, come ricorda Salvemini citando la *Genesi*: “col sudore della fronte ti guadagnerai il pane”. Se la scuola deve aprirsi al mondo e alla vita, deve avere l’accortezza di preparare gli allievi alle insidie del mondo e alle difficoltà della vita: «quel che oggi in Italia dobbiamo chiedere», precisa lo storico, «non è che gli alunni lavorino meno, ma che il loro lavoro sia organizzato meglio, affinché possano lavorare molto di più!»⁴⁵. Nel sottolineare la dignità del lavoro e la gravosità dei sacrifici che esso inevitabilmente comporta, la pedagogia salveminiana aderisce a una visione concreta e disincantata della dialettica educativa, che può non piacere ai sostenitori della ‘ludicità’ dei processi di apprendimento, ma che ha il merito di restituirne attendibilmente una dimensione troppo spesso taciuta.

Cultura e laicità: Salvemini al congresso di Napoli del 1907

Il concetto di laicità, altra idea-cardine della teoria pedagogica del Molfettano, costituisce il carattere essenziale di una cultura individualizzata, in quanto ne esprime la naturale esigenza di autonomia e di libertà. Salvemini approfondisce la questione in occasione del sesto congresso nazionale della FNISM, svoltosi a Napoli dal 24 al 27 settembre 1907; il convegno partenopeo costituisce l’occasione per confrontarsi su un tema, come sappiamo, particolarmente discusso nell’Italia del tempo, sviluppando elementi teorici già presenti nella prolusione peloritana *La storia considerata come scienza* (1901) e nella recensione, coeva ma rimasta a lungo inedita, del libro *L’Imperatore Giuliano l’Apostata* di Gaetano Negri⁴⁶.

Salvemini prende la parola dopo le due relazioni ufficiali del congresso, quelle di Alberto Fioravanti (che alla *Scuola laica* dedica un intervento di taglio storico-giuridico e politico-educativo) e Giovanni Gentile (fondata su un impianto teoretico dalle infiorescenze attualistiche ben sviluppate). La relazione di Fioravanti, uomo di scuola e appassionato cultore delle lettere dantesche, è un’agra invettiva contro l’insegnamento del catechismo cattolico nella scuola pubblica e introduce il concetto di ‘neutralità’ della didattica: «*scuola neutra*», pertanto, «è quella che accoglie giovani di confessione religiosa differente e anche quelli non professanti alcuna religione; per ciò l’insegnamento deve essere *neutrale*, che è a dire *laico*, indipendente da ogni dottrina particolare a una religione»⁴⁷. Sul punto, l’intervento di Gentile, anch’esso critico verso il confessionalismo di Stato, esprime una posizione di diverso tenore: la laicità della scuola non può ridursi a mera ‘neutralità’ dell’istituzione nei riguardi delle convinzioni religiose, poiché le grandi

questioni cui esse rimandano attribuiscono un profondo significato all'esistenza umana. Sul piano dialettico, peraltro, la neutralità rappresenta il momento "negativo" della laicità, laddove il "positivo corrispondente" può emergere solo attraverso la «negazione-superamento della scuola confessionale»⁴⁸, preservando quella fede nell'uomo senza cui nessun processo educativo può mai aver luogo. Se la "scuola dei preti" ha il merito di aver favorito i virgulti della fede nei cuori dei giovani (pur imponendo unilateralmente l'accettazione dei propri dogmi), la scuola neutra, al contrario, è priva d'ali e non può che licenziare «uomini ritagliati, per così dire, sul fondo dell'umanità»⁴⁹. Per tale ragione, conclude il pensatore di Castelvetrano, la Federazione dovrebbe concentrare i suoi sforzi nell'elaborazione di una prospettiva filosofica laica e razionale, ma capace altresì di salvaguardare il «contenuto positivo della scuola confessionale»⁵⁰.

Anche il discorso di Salvemini distingue preliminarmente tra un'accezione 'negativa' e una 'positiva' della laicità. Secondo la prima, per scuola laica s'intende un'istituzione statale «che non sia per forza di legge posta sotto la sorveglianza di nessuna gerarchia ecclesiastica»⁵¹ (come prevede già la Legge Casati). Essa, inoltre, deve essere tutelata anche dalle ingerenze dei partiti, perché uno Stato incapace di garantire l'indipendenza dell'istruzione e della giustizia dalla politica «rappresenterebbe la più intollerabile e la più odiosa delle tirannie»⁵²: un appunto che fa della laicità la *conditio sine qua non* della democrazia e in cui si potrebbe condensare il senso della futura militanza antifascista di Salvemini. Nondimeno, la prima parte dell'intervento del Molfettano concorda a grandi linee con la teoria di Gentile. Entrambi, anche se entro una differente cornice epistemologica e ideologica, condividono l'ideale educativo della cultura come matrice formale della personalità, slancio vitale dello spirito, razionalizzazione dell'esistenza; entrambi riconoscono la responsabilità del docente, elevandone la consapevolezza e la dignità dell'ufficio; entrambi evidenziano i limiti della concezione positivista di Fioravanti, che confina le questioni della coscienza, dunque la vita, al di fuori dell'istituzione scolastica. «Si dice che la scuola laica dinanzi a questi problemi deve tenersi neutrale. È mai possibile che un insegnante resti dinanzi a certi problemi veramente neutrale?»⁵³, chiede (e si chiede) Salvemini, illustrando il suo punto di vista, quello del docente ideologicamente impegnato. Vale la pena di riportare lo stralcio per intero:

Io, insegnante di storia, che sono socialista, devo parlare nella terza liceale della storia del secolo XIX, e non debbo trattare del movimento socialista? Io, che ho un metodo determinato – buono o cattivo che sia – di ricerca e di coordinazione dei fatti storici, io ho un ideale di vita e da questo ideale traggio il criterio di valutazione dei fatti passati, e quest'ideale è la parte più viva, più intima, più cara al mio pensiero, e di questo ideale io cerco le sconfitte e le vittorie nelle tragedie del passato, appena entrato nella scuola, devo dimenticare quest'ideale, devo rinunciare al mio criterio di valutazione,

devo sconfessare il mio metodo, devo rimanere neutrale? Che cosa mi resterebbe da insegnare allora? Le date, i nomi, le genealogie, la materia bruta, la parte che, non illuminata da nessuna luce d'idea, è buona solo a sovraccaricare la memoria, ad annoiare gli alunni, la parte muta e stupida della storia? A un patto solo io mi sentirei capace di rimanere neutrale: a patto di non avere idee, di non avere personalità, di non avere odii né amori, di essere uno scettico o un cinico indifferente a ogni male e ad ogni bene, a patto di non essere altro che un miserabile specialista, rimasticatore di aoristi e pescatore di varianti. Ma è una neutralità questa, che non auguro a me, non auguro a nessuno, non auguro specialmente agli alunni delle nostre scuole⁵⁴.

La critica del concetto negativo di laicità conduce alla definizione del positivo: in quest'ulteriore accezione, laica è la scuola che intende educare gli allievi allo spirito critico, all'autonomia di pensiero, all'abbandono del pregiudizio. È una scuola che, attraverso la libertà, prepara alla cultura e alla vita: religione e politica, pertanto, ne fanno parte a pieno titolo, purché non attentino alla sua indipendenza confessionale e ideologica. «Il Giove di Dante è morto in noi, ma l'inno del poeta resta»⁵⁵, scrive Salvemini, toccando un tema caro a Fioravanti; la laicità non si traduce in un'istanza censoria e iconoclasta, ma in una disposizione d'animo, in un *habitus* improntato al rispetto della pluralità e all'incontro con l'altro. Per tale ragione, lo storico propone l'abolizione del catechismo, ma non l'esclusione *ex lege* dei presbiteri dall'insegnamento pubblico: si tratta di un provvedimento discriminatorio e lesivo della loro dignità, oltre che dannoso per la scuola, che si troverebbe a essere privata di notevoli risorse umane. L'anticlericalismo militante, lungi dal costituire prova incontestabile di laicità, si rivela piuttosto una nuova forma di confessionalismo, incompatibile con i principi della pedagogia salveminiana.

Ciò che invece, nell'ottica del Molfettano, è opportuno promuovere è una «più seria e più nobile preparazione intellettuale e morale dei maestri elementari»⁵⁶: il ruolo dei docenti richiede infatti tutta una serie di qualità, dalla prudenza al senso dell'equilibrio e della misura, che è fondamentale affinare per trasformare la scuola in «palestra di verità», evitando di declassarla a «fucina di spropositi»⁵⁷. Un rischio sempre in agguato, che Salvemini ritiene di poter arginare promuovendo l'istituzione di un'autorità tecnica con funzioni sanzionatorie e di controllo, eletta dal corpo docenti a sua tutela. Nell'ambito della didattica, sarebbe auspicabile incentrare i contenuti d'apprendimento sui risultati offerti dalle diverse scienze: il «nucleo» delle discipline dev'essere costituito da «fatti scientificamente accertati», che assicurino il rigore e l'attendibilità degli insegnamenti impartiti. Certo, intorno ai dati ruota «il vasto alone»⁵⁸ della filosofia, della religione, della politica, che è indisciungibile da essi e muove l'interpretazione di docenti e scolari in direzioni differenti; proprio il concetto di laicità, tuttavia, consente a Salvemini di inficiarne la portata potenzialmente eversiva. Una scuola aperta e tollerante ha per fine il

confronto dialettico tra posizioni anche antitetiche tra loro e non prevede necessariamente il momento della sintesi: nella prospettiva di una cultura liberale e multitonale, la *concordia discors* è garanzia di studio, crescita e democrazia, assumendo un valore propedeutico alla realtà effettiva del quotidiano («è un bene che di questi dissidi, che han sempre tormentato e tormentano l'anima umana, [gli alunni] abbiano la prima notizia da uomini d'ingegno e di cultura, e non dal primo imbecille in cui si imbatteranno in un comizio»)⁵⁹. Questo, per sommi capi, il "programma massimo" della pedagogia salveminiiana: una teoria educativa che, nella sua intonazione e nei suoi esiti, non è compatibile con le esigenze dell'attualismo, indirizzato al conseguimento di una superiore "unità di pensiero" filosofica e morale. La Riforma del 1923 darà corpo alle idee gentiliane di cultura e laicità, segnando il corso successivo della storia della scuola italiana; non sorprende dunque che, pur assimilando a livello ordinamentale alcune indicazioni proprie del Molfettano (come la necessità 'modernista' di istituire un liceo scientifico), le inquadrì entro un'architettura formale del tutto estranea allo spirito della teoresi salveminiiana, relegandola in tal modo tra i progetti incompiuti di quella stessa storia.

Conclusioni. La testimonianza della pedagogia salveminiiana

Superata la stagione del Ventennio e poi della Prima Repubblica, che chiude altresì la vicenda biografica di Salvemini, restano le considerazioni che gli studiosi sono chiamati a svolgere intorno all'eredità del suo modello pedagogico. E molte riflessioni, invero, possono essere avanzate su un modello cui pertengono diversi aggettivi, capaci di restituirne le dimensioni e le qualità educative. Esso può essere definito organico, perché teorizza la funzionalità reciproca tra politica, scuola e società; integrale, perché fondato sull'ideale di una cultura laica e personale; democratico, perché costruito sui valori orizzontali della libertà e della partecipazione consapevole; regolativo, perché si propone di offrire un fine generale e unitario all'azione politico-educativa. Nella pedagogia di Salvemini, Franco Cambi intravede a ragione un «distillato»⁶⁰ esemplare di tutte le idealità dell'epoca moderna: non casualmente, abbiamo scelto di soffermarci sui concetti-cardine di cultura e laicità, che riassumono le posizioni del nostro in un senso specificamente formativo, ricollegandole a una costellazione valoriale che ha le sue radici nella tradizione umanistica e razionalistica.

A conclusione del nostro articolo, possiamo affermare che la lezione di Salvemini abbia lasciato senz'altro una traccia nei valori fondanti della scuola repubblicana, fortemente voluta dai padri costituenti all'indomani del secondo conflitto mondiale. La Costituzione del 1948, frutto della complessa opera di mediazione tra diverse anime dell'antifascismo

(il mondo cattolico e la sinistra socialista e comunista), non esplicita formalmente il principio di laicità su cui si regge l'art. 7 ("Lo Stato e la Chiesa cattolica sono, ciascuno nel proprio ordine, indipendenti e sovrani"), «tanto più che rimane il concetto dell'insegnamento della religione come "fondamento e coronamento"»⁶¹; tuttavia, è innegabile che il dettato della Carta abbia segnato un passo decisivo in direzione dell'ideale politico-educativo salveminiiano, contemplato anche dalla tutela dei differenti sentimenti religiosi. Libere "l'arte e la scienza" (art. 33) e aperta a tutti la scuola che, nel riconoscere il diritto degli alunni più meritevoli a "raggiungere i gradi più alti degli studi" (art. 34), afferma un principio di selezione meritocratico che è parte costitutiva della pedagogia salveminiiana.

Lo stesso può dirsi in relazione all'ideale della cultura come propedeutica essenziale all'insegnamento delle discipline scolastiche, perché intrinsecamente connessa al valore e alla funzione etica (mai meramente sociale) della scuola: una 'coltura' che risponde agli stimoli di situazioni sempre nuove e diverse, e che perciò riesce a sopravvivere agli ineluttabili inverni delle ideologie; un modello di laicità "positiva" che, lungi dal degradarsi a partigianeria scienziata o giacobina, non bandisce, anzi sa integrare entro la propria logica l'elemento religioso, rilanciando con maggior forza i valori dell'umiltà e della tolleranza; un dispositivo critico che è coscienza progressiva delle facoltà della persona, ma anche dei suoi limiti, ed è foriero di libertà e responsabilità, nel gioco dialettico tra passato e futuro; un approccio deontologico che valorizza la dimensione umanizzante del lavoro in tutte le sue forme, nonché l'etica del sacrificio e del dovere. Se pure la scuola democratica presenta tratti identitari, culturali e sociali affatto diversi, e anche molto lontani, dalla realtà che invece si presentava agli occhi di Salvemini, è innegabile che essa abbia complessivamente cercato di far proprio il senso fondamentale di questi assunti; non è compito del presente articolo indagare quanto e come ci sia riuscita⁶². In essi riteniamo sia racchiusa la più salda eredità pedagogica di Salvemini e un'importante indicazione per la ricerca educativa: infatti, occorre che tali spunti di riflessione non siano limitati allo spazio del dibattito filosofico-formativo o di generiche indicazioni programmatiche, lontane dalla didattica e dall'esperienza quotidiana di docenti e alunni, ma che si facciano disposizione, abitudine e, infine, metodo (siano cioè nel cuore e nella mente di tutti i protagonisti della scuola: del resto, «il metodo è qualcosa di imponderabile, di inafferrabile, di personalissimo, che l'insegnante improvvisa giorno per giorno, ora per ora, alunno per alunno. Il metodo è la testa dell'insegnante, e questa non c'è ministro che possa cambiarla») ⁶³; che diano forma alle idealità e alle prassi dei processi di apprendimento nel loro svolgimento concreto, ponendo il soggetto-persona al centro della dinamica educativa; che penetrino nell'immaginario collettivo degli attori sociali e contribuiscano a elaborare prospettive d'insieme sul piano della politica

formativa. Un impegno, certo, ardito e gravoso, come tutti gli impegni che vale sempre la pena di perseguire.

PIERLUCA TURNONE

University of Bari Aldo Moro

¹ Viene da sé il riferimento all'omonimo opuscolo, già apparso parzialmente sulle pagine dell'"Avanti!" del 14 marzo 1909, quindi edito in una prima versione a Firenze nel 1910 (per l'Edizione della Voce) e successivamente a Roma nel 1919, per la collana "Quaderni della Voce" (insieme a tre nuovi capitoli elaborati, tra gli altri, da Ugo Ojetti e da Luigi Lucatelli). In ogni caso, lo scrivente ha in mente il primo tomo del quarto volume delle opere di Salvemini curate da Feltrinelli, comprendente esclusivamente le pagine elaborate dal nostro (G. Salvemini, *Il ministro della mala vita. Notizie e documenti sulle elezioni giolittiane nell'Italia meridionale*, in Id., *Il Mezzogiorno e la democrazia italiana*, vol. I, *Il ministro della mala vita e altri scritti sull'Italia giolittiana*, a cura di Elio Apih, Feltrinelli, Milano 1966, pp. 73-141). Del resto, un approfondimento adeguato delle considerazioni svolte dal Molfettano intorno alla stagione del giolittismo richiede necessariamente l'analisi di ulteriori suoi scritti, elaborati in età matura e inclusi nella raccolta citata (quali ad esempio l'introduzione all'*Età giolittiana* di William Salomone, pp. 516-531, e *Fu l'Italia prefascista una democrazia?*, pp. 540-567).

² Sulle caratteristiche e sullo sviluppo dell'interventismo salveminiiano il volume biografico di Gaspare De Caro (*Gaetano Salvemini*, UTET, Torino 1970) offre una buona e ben documentata introduzione; al riguardo si vedano il terzo capitolo (*L'approdo patriottico*, e part. il sottocapitolo *La strage filantropica*, pp. 236-260) e il quarto (*La disfatta*, spec. il sottocapitolo *La vittoria mutilata*, pp. 261-300).

³ M. Baldacci, *Introduzione*, in Id., S. Bucchi, F. Cambi, C.G. Lacaita, T. Pironi, *Gaetano Salvemini e la scuola*, Lacaita, Manduria-Bari-Roma 2009 (Società e Cultura, 61), p. 5.

⁴ Cfr., nella sua interezza, l'analisi di Gaetano Pecora in *Socialismo come libertà. La storia lunga di Gaetano Salvemini*, Donzelli, Roma 2012 (Saggine, 197).

⁵ A titolo esemplificativo, si pensi alle espressioni infuocate che Salvemini, nelle prime pagine del suo diario (datate 18 novembre 1922), indirizza ai socialisti italiani e allo stesso Filippo Turati all'indomani dell'insediamento del governo Mussolini e della fiducia da questi ottenuta alla Camera dei Deputati: «Il discorso pronunciato ieri da Turati alla Camera è uno dei più spaventevoli documenti della abiezione morale, a cui sono discesi i nostri uomini politici. Era già inaudito che i socialisti si lasciassero dire da Mussolini le insolenze brutali, con cui costui si presentò alla Camera. Era inaudito che non si fossero dimessi tutti insieme senza neanche presentarsi alla Camera. Era inaudito che non si levassero tutti in piedi, ed abbandonassero la Camera, mandando le loro dimissioni dopo le prime insolenze mussoliniane. Avevano fatto nel 1919 la disgustosa scenata di uscire dalla Camera all'entrata del Re; potevano, dovevano, con molta maggior ragione, fare altrettanto con Mussolini. Era questione di dignità umana. Ma il discorso di Turati supera ogni limite di abiezione intellettuale e morale. Quel miserabile vecchio rammollito non ha avuto un solo momento di vigore e di dignità in un'ora e mezza di *verbiage* disgustoso. Si era preparato il discorso come ci si prepara un componimento o una conferenza per signore: infiorandolo di preziosità stilistiche, di doppi sensi, di motti di spirito, di ironie maccheroniche. Non ha sentito nulla del disastro morale, in cui è precipitata l'Italia» (G. Salvemini, *Memorie e soliloqui. Diario 1922-1923*, il Mulino, Bologna 2001, pp. 24-25).

⁶ «Ogni questione scolastica è questione politica, perché la soluzione di ogni problema scolastico non può non danneggiare, immediatamente o mediatamente, alcune classi sociali e rafforzare altre, e perciò non può non essere avversata – con lotta aperta o nascosta – da alcuni partiti politici e favorita da altri» (G. Salvemini, *La politica degli'insegnanti al Congresso di Cremona*, in Id., *Scritti sulla scuola*, a cura di L. Borghi e B. Finocchiaro, Feltrinelli, Milano 1966, pp. 105-106). Cfr. L. Borghi, *Prefazione*, in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, cit., pp. IX-X. Il nostro, del resto, «più d'ogni altro realizzava pienamente la sua personalità nell'insegnamento. Il modo stesso che ebbe di concepire la lotta politica era sostenuto da una forte, costante, precisa venatura pedagogica» (Massimo L. Salvadori, *Gaetano Salvemini*, Einaudi, Torino 1963, p. 167). V. anche lo scritto ben condensato di Giuseppe Tramarollo, *La politica scolastica*, in AA.VV., *Gaetano Salvemini nella cultura e nella politica italiana*, Edizioni della Voce, Roma 1968, pp. 175-182.

⁷ L. Borghi, *Prefazione*, cit., pp. X-XI.

⁸ Cfr. P. Zamperlin Turus, *Il P.S.I. e l'educazione: alle origini di un impegno (1892-1914)*, Pàtron Editore, Bologna 1982, p. 13 *passim*.

⁹ Come ha ricordato Marina Tesoro, il re d'Italia, proprio in virtù delle prerogative statutarie, «interagisce e interviene in maniera relativamente costante (anche se decrescente nel passaggio da Vittorio Emanuele II a Umberto I fino a Vittorio Emanuele III) nel meccanismo istituzionale talché, nel nostro caso, sembrerebbe non sempre e non del tutto correttamente applicabile la formula "il re regna e non governa"» (M. Tesoro, *La monarchia tra Otto e Novecento, con uno sguardo al caso italiano*, in G. Guazzaloca (a cura di), *Sovrani a metà. Monarchia e legittimazione in Europa tra Otto e Novecento*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009, p. 240).

¹⁰ Cfr. A. Aqarone, *Tre capitoli sull'Italia giolittiana*, il Mulino, Bologna 1987, p. 49.

¹¹ *Ibi*, p. 27.

¹² *Ibi*, p. 39.

¹³ *Ibi*, pp. 48-49. Su Giolitti, in via preliminare, si può vedere N. Valeri, *Giovanni Giolitti*, UTET, Torino 1971, e consultare la relativa bibliografia; ma si compulsi anche E. Gentile, *L'Italia giolittiana. La storia e la critica*, Laterza, Bari 1977.

¹⁴ Cfr. A. Aquarone, *Tre capitoli sull'Italia giolittiana*, cit., pp. 34-36.

¹⁵ E. Ragionieri, *La storia politica e sociale* (tomo III), in Id., *Storia d'Italia*, vol. IV, *Dall'Unità a oggi*, Einaudi, Torino 1976, p. 1935.

¹⁶ G. Spadolini, *Giolitti e i cattolici (1901-1914)*, Mondadori, Milano 1974, p. XX.

¹⁷ P. Guarnieri, *Filosofia e scuola nell'età giolittiana*, Loescher, Torino 1980, p. 19. In riferimento all'orientamento generale della cultura del periodo, scrive ancora l'autrice: «si può dire che esso comprenda soprattutto, da una parte, il positivismo che, consapevole della propria crisi, non si è esaurito, e anzi procede a recuperare proprie tendenze e a rinnovarsi fuori da dogmatismi materialistici e deterministici. Dall'altra, l'idealismo che viene avanzando, ma che non ha ancora nei primi anni del Novecento affermato la propria egemonia» (pp. 14-15). Sul tema, ad ogni modo, è d'obbligo consultare le opere di Eugenio Garin (*Cronache di filosofia italiana (1900-1943)*, Laterza, Bari 1955; *La cultura italiana tra '800 e '900. Studi e ricerche*, Laterza, Bari 1962) e la *Storia della filosofia italiana* di Giovanni Gentile (magari, come suggerisce la Guarnieri, nell'edizione Sansoni di Firenze, 1969).

¹⁸ A. Aquarone, *Tre capitoli sull'Italia giolittiana*, cit., p. 176. Le risorse maggiori furono riservate all'istruzione elementare (con un incremento di oltre dieci volte tra il 1901-02 e il 1913-14), mentre «la percentuale delle spese destinate all'istruzione superiore discese, nel medesimo periodo, dal 23,1 al 14,4[%]» (*ibidem*).

¹⁹ H.A. Cavallera, *Storia della scuola italiana*, Le Lettere, Firenze 2015, p. 97.

²⁰ Sulla scuola elementare v. F. Pruneri, *La scuola elementare*, in F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (a cura di), *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, Scholé, Brescia 2019 (Saggi, 111), particolarmente le pp. 117-135.

²¹ H.A. Cavallera, *Storia della scuola italiana*, cit., p. 101. Sul tema, v. anche A. Gaudio, *L'istruzione secondaria*, in F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (a cura di), *Manuale di storia della scuola italiana*, cit., con riguardo alle pp. 179-186.

²² Pur scontando ancora la lunga emarginazione politico-economica degli Stati preunitari in epoca moderna, si può comunque affermare che nel XIX secolo la penisola presentasse «un panorama universitario ricco, denso in proporzione agli abitanti rispetto al resto d'Europa, e vario, con sedi universitarie antiche di secoli o comunque radicate nel tessuto socio-culturale per il loro ruolo di università di Stato»: cfr. A. Mariuzzo, *L'università*, in F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (a cura di), *Manuale di storia della scuola italiana*, cit., p. 257.

²³ H.A. Cavallera, *Storia della scuola italiana*, cit., p. 110.

²⁴ *Ibi*, p. 109. E si aggiunga che «la cosa più interessante – che è invece sfuggita a molti studiosi, tutti tesi a dimostrare il carattere antipopolare della legge Casati – è che il sistema scolastico uscito da questa legge, se confrontato con quelli esistenti allora in Europa e con quelli che lo seguirono nel nostro Paese dal 1923 in poi, era relativamente “aperto”, cioè aveva una struttura interna tale da favorire l'affluenza al livello universitario di un numero di studenti relativamente alto» (M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*, il Mulino, Bologna 1974, p. 81).

²⁵ H.A. Cavallera, *Storia della scuola italiana*, cit., p. 126.

²⁶ C. Betti, *Sapienza e timor di Dio. La religione a scuola nel nostro secolo*, La Nuova Italia, Scandicci 1992, p. 3. Va però evidenziato il ruolo plurisecolare che la Chiesa cattolica, nelle sue diverse articolazioni, ha rivestito nei processi di alfabetizzazione e nelle dinamiche formative degli Stati preunitari; di conseguenza, l'abito educativo del catechismo risulta «quasi connaturato alla scuola, alla figura del maestro, alla pratica e alla fisiologia della vita scolastica» (G. Bonetta, *L'istruzione religiosa nell'Italia liberale*, «Italia contemporanea», 162 (1986), p. 30). Il Regolamento scolastico di Terenzio Mamiani (settembre 1860), promulgato in ausilio della Legge Casati, specifica l'articolazione della materia religiosa nel catechismo e nella storia sacra e prevede il sostenimento dell'esame di religione da parte degli alunni (*ibi*, p. 29).

²⁷ C. Betti, *Sapienza e timor di Dio*, cit., p. 3.

²⁸ Così Gaetano Bonetta citando un articolo di Annibale Tona, *La discussione alla Camera*, pubblicato su «I Diritti della Scuola», IX, 20 (1908). Seguitando, Bonetta ricorda come «colpevolmente trascurate da parte laicista furono taluni suggerimenti e più meditate e ponderate posizioni quali quella del Salvemini», che analizzeremo più avanti (G. Bonetta, *L'istruzione religiosa nell'Italia liberale*, cit., p. 49, nota 96).

²⁹ C. Betti, *Sapienza e timor di Dio*, cit., p. 13. Secondo Bonetta, il declino prima e il fallimento della laicità della scuola, prima che nelle aule parlamentari, si era «consumato nella cultura del paese, di un paese che non è più quello lasciato in eredità dal processo risorgimentale. Nei primi anni del Novecento infatti la società italiana non è più ancorata al dualismo manicheo fra laicismo e clericalismo. Da un lato il feticismo positivista, gli *idola* valoriali del tardo-risorgimentismo, anacronistico e retorico, sembrano aver fatto il loro tempo e il mondo della Chiesa, quello cattolico, il prete, per gran parte dell'opinione pubblica laica non costituivano più il pericolo maggiore dello Stato [...]. Da un altro lato, alla progressiva affermazione di strategie didattico-pedagogiche ispirate all'hebertismo [*sic*], allo spiritualismo, al neoidealismo fa riscontro la parallela crescita di un movimento ideale che si propone di valorizzare ad oltranza l'educazione nazionale, fondata per un verso su un'istruzione altamente professionalizzante, per accrescere le capacità produttive e la ricchezza della nazione e, per un altro verso, su una concreta e salda formazione morale attraverso l'esaltazione della religione, della patria, dell'arte, dell'amore, che è ciò che sembra mancare ai giovani italiani di inizio secolo dopo la buriana dell'utilitarismo e del materialismo ateo» (G. Bonetta, *L'istruzione religiosa nell'Italia liberale*, cit., p. 52). Si integri la nota con quanto abbiamo già detto nella chiusa del precedente paragrafo. Sulla tematica dell'educazione nazionale, v. G. Chiosso, *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, La Scuola, Brescia 1983.

³⁰ H.A. Cavallera, *Storia della scuola italiana*, cit., p. 166.

³¹ F. Cambi, *Gaetano Salvemini, maestro di laicità*, in M. Baldacci, S. Bucchi, F. Cambi, C.G. Lacaita, T. Pironi, *Gaetano Salvemini e la scuola*, cit., p. 11.

³² G. Salvemini, *Che cos'è la cultura*, in Id., *Scritti sulla scuola*, cit., p. 1029.

³³ *Ibi*, p. 1030.

³⁴ *Ibi*, p. 1030.

³⁵ *Ibi*, p. 1031.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ *Ibi*, p. 1032.

³⁸ *Ibi*, p. 1033.

³⁹ *Ibi*, p. 1034.

⁴⁰ F. Cambi, *Gaetano Salvemini, maestro di laicità*, cit., p. 12.

⁴¹ G. Salvemini, *Che cos'è la cultura*, cit., p. 1035.

⁴² *Ibi*, p. 1037.

⁴³ *Ibi*, p. 1036.

⁴⁴ *Ibi*, p. 1038.

⁴⁵ *Ibi*, p. 1040.

⁴⁶ S. Bucchi, *Salvemini, Gentile e la scuola laica*, in M. Baldacci, S. Bucchi, F. Cambi, C.G. Lacaita, T. Pironi, Gaetano Salvemini e la scuola, cit., particolarmente le pp. 47-52. Sul laicismo salveminiiano, cfr. A. Balzani, *La battaglia laica*, in AA.VV., *Gaetano Salvemini nella cultura e nella politica italiana*, cit., pp. 165-174.

⁴⁷ A. Fioravanti, *Scuola laica*, in AA.VV., *Sesto congresso nazionale della Federazione fra gli insegnanti delle scuole medie (Napoli, 24-27 settembre 1907)*, Stab. Tipografico Metastasio, Assisi 1908, p. 1. Cfr. anche M. Curnis, *Alberto Fioravanti tra Giovanni Gentile e Nicola Zingarelli*, «l'Escalina», 1, 1 (2012), pp. 13-66.

⁴⁸ S. Bucchi, *Salvemini, Gentile e la scuola laica*, cit., p. 55.

⁴⁹ G. Gentile, *Educazione e scuola laica*, a cura di H.A. Cavallera, Le Lettere, Firenze 1988, p. 89.

⁵⁰ S. Bucchi, *Salvemini, Gentile e la scuola laica*, cit., p. 56.

⁵¹ G. Salvemini, *Che cosa è la laicità*, in Id., *Scritti sulla scuola*, cit., p. 881.

⁵² *Ibi*, p. 883.

⁵³ *Ibidem*.

⁵⁴ *Ibi*, pp. 883-884.

⁵⁵ *Ibi*, p. 887.

⁵⁶ *Ibi*, pp. 887-888.

⁵⁷ *Ibi*, p. 889.

⁵⁸ *Ibi*, p. 888.

⁵⁹ *Ibi*, p. 889.

⁶⁰ F. Cambi, *Gaetano Salvemini, maestro di laicità*, cit., p. 17.

⁶¹ H.A. Cavallera, *Storia della scuola italiana*, cit., p. 215.

⁶² Sulla storia della scuola e della cultura scolastica della Prima Repubblica resta un riferimento essenziale l'opera di Luigi Ambrosoli *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi* (il Mulino, Bologna 1982).

⁶³ G. Salvemini, *Il metodo sperimentale nella riforma della scuola media*, in Id., *Scritti sulla scuola*, cit., p. 228.