

Anno XII, Numero 38  
dicembre 2022

## **GAETANO SALVEMINI E LA SCUOLA**

GAETANO SALVEMINI AND THE SCHOOL

DOTTORATO IN  
FORMAZIONE DELLA PERSONA E MERCATO DEL LAVORO  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

**Direttore:**

Giuseppe Bertagna – Coordinatore del Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

**Comitato di redazione:**

Francesco Magni, Alessandra Mazzini, Andrea Potestio (coordinatore), Evelina Scaglia, Fabio Togni

**Consiglio scientifico:**

Elisabetta Bani, Giuseppe Bertagna, Serenella Besio, Antonio Borgogni, Alberto Brugnoli, Ilaria Castelli, Emanuela Casti, Angelo Compare, Pierdomenico De Gioia Carabellese, Alessandra Ghisalberti, Simone Gori, Andrea Greco, Patrice Jalette, Silvia Ivaldi, Marco Lazzari, Anna Lazzarini, Marco Marzano, Viviana Molaschi, Francesca Pasquali, Teodora Pezzano, Andrea Potestio, Adolfo Scotto di Luzio, Giuliana Sandrone, Evelina Scaglia, Igor Sotgiu, Stefano Tomelleri

**Hanno collaborato a questo numero:**

Virginia Santa Capriotti, Ester Guerini, Alice Locatelli

*Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati due.*

L'elenco dei nominativi dei referee della Rivista è disponibile al seguente link:  
[http://www.forperlav.eu/struttura/cqia\\_struttura.asp?cerca=cqia\\_rivista\\_revisori](http://www.forperlav.eu/struttura/cqia_struttura.asp?cerca=cqia_rivista_revisori)

## INDICE

Introduzione. Gaetano Salvemini e la scuola <i>Introduction. Gaetano Salvemini and the school</i> <b>(E. Scaglia)</b>	4
The 'Invincible Dualism' of the Italian School System. History of a 'Controversial' Relationship from the Casati Law Debate to Gaetano Salvemini's Interventions in the Early 20th Century <b>(E. Scaglia)</b>	9
«Ad ogni piede la scarpa più adatta». Democrazia e società nella scuola plurale di Salvemini <i>«The most suitable shoe for every foot». Democracy and society in Salvemini's plural school</i> <b>(A. Cegolon)</b>	27
Cultura e laicità in Gaetano Salvemini <i>Culture and secularism in Gaetano Salvemini</i> <b>(P. Turnone)</b>	49
Questione meridionale e educazione nazionale nel pensiero di Gaetano Salvemini <i>Southern question and the national education in Gaetano Salvemini's thought</i> <b>(E. Conte)</b>	68
Gaetano Salvemini e l'università: riflessioni sociali, culturali ed educative sull'istruzione superiore italiana della prima metà del Novecento <i>Gaetano Salvemini and university: social, cultural and educational thought on Italian higher education in the first half of the Twentieth century</i> <b>(A. Mariuzzo)</b>	82
 <b>RECENSIONI</b>	
A. Potestio, E. Scaglia (a cura di), <i>Donne e lavoro nel Novecento. Sguardi di una pedagogia al femminile</i> <b>(V.S. Capriotti)</b>	100
A. Dessardo, <i>Educazione e scuola. Nel pensiero di don Sturzo e nel programma del Partito popolare italiano</i> <b>(E. Scaglia)</b>	103
G. Alessandrini, <i>Non siamo i padroni della terra. Educare alla cultura della sostenibilità</i> <b>(V.M. Marccone)</b>	106

## **Introduzione. Gaetano Salvemini e la scuola**

### **Introduction. Gaetano Salvemini and the school**

EVELINA SCAGLIA

In occasione dei primi 65 anni della scomparsa di Gaetano Salvemini (1873-1957), è risultato di particolare interesse sollecitare una raccolta di studi, ricerche e profili di sintesi circa il suo impegno a favore della scuola, nei diversi momenti del suo itinerario biografico, intellettuale e anche socio-politico, che ha attraversato i decenni compresi fra la crisi di fine secolo, l'età giolittiana, il primo conflitto mondiale, l'avvento del fascismo e il conseguente esilio all'estero, fino al ritorno nel nostro Paese negli anni della rinascita democratica repubblicana.

Una rilettura dei suoi principali scritti e interventi su riviste, giornali o in ambiti congressuali, ha consentito agli autori del seguente fascicolo monografico di riscoprire, nella sua attualità o inattualità, il patrimonio di riflessioni e proposte formulate circa le questioni scolastiche da una delle voci più originali che animarono la scena nazionale e internazionale della prima metà del Novecento. Fra i temi maggiormente frequentati da Gaetano Salvemini, vi furono la libertà di scuola, il rapporto fra istruzione e popolo, la pluralità di scuole successive a quella elementare, la professionalizzazione degli insegnanti, anche in riferimento alle polemiche intentate con diversi interlocutori sia negli ambiti politico-istituzionali, sia in quelli dell'associazionismo docente come nel caso dei congressi nazionali della FNISM, a cui parteciparono personalità come Giovanni Gentile, Giuseppe Lombardo Radice, Giovanni Calò, solo per citarne alcune.

Ispirato da un senso di marcato anti-giolittismo, nelle sue varie attività di animazione e di militanza politico-culturale Gaetano Salvemini considerò la partecipazione ai dibattiti sorti attorno alla natura della scuola media – nodo cruciale della preparazione dell'*élite* dirigente – come una vera e propria «battaglia morale», a favore del rinnovamento della cultura italiana e del risanamento civile dell'intera nazione, con una particolare attenzione ad una formazione degli insegnanti capace di rispondere ai loro bisogni spirituali e di guidarli a preparare al meglio la classe dirigente dello stato liberale. Al pari di altri intellettuali primonovecenteschi, come i neoidealisti Benedetto Croce e Giovanni Gentile, lo storico di Molfetta rilesse i problemi del sistema scolastico italiano nei termini di una vera e propria «questione nazionale», irrisolvibile con meri interventi tecnici o

amministrativi, poiché occorre necessariamente passare – quasi si trattasse di una *conditio sine qua non* – dal rinnovamento culturale ed etico-morale di chi la scuola la “faceva” quotidianamente, per promuovere una «riforma interiore» in grado di influire in maniera incisiva sulla formazione delle nuove generazioni di italiani, in un quadro storico nazionale in cui la questione meridionale e la corruzione dei ceti dirigenti la facevano da padroni.

Anche nella discussione dei temi scolastici, Gaetano Salvemini espresse un profilo intellettuale in grado di contraddistinguersi per la forte tensione etica e la ricerca di un continuo attivismo politico e culturale.

Il fascicolo n. 38 di «Formazione, lavoro, persona» si apre con l'intervento di Evelina Scaglia, dal titolo *The 'Invincible Dualism' Of The Italian School System. History Of A 'Controversial' Relationship From The Casati Law Debate To Gaetano Salvemini's Interventions In The Early 20th Century*, in cui il ricorso alla categoria storiografica del “dualismo invincibile” consente di ricostruire una delle dimensioni più controverse del sistema scolastico nazionale italiano fin dalla legge Casati del 1859, che ha comportato il mancato riconoscimento del ruolo formativo esercitato dalle scuole tecnico-professionali considerate “residuali” e la presenza di una pluralità di canali scolastici post-elementari fra loro in posizione gerarchica. Pluralità e gerarchizzazione che Gaetano Salvemini non mise in discussione nei suoi interventi nel dibattito primonovecentesco, convinto della necessaria separazione fra studio e lavoro e della natura selettiva della scuola secondaria di cultura, non pensata per quei ragazzi provenienti dalle classi sociali inferiori desiderosi di migliorare “utilitaristicamente” le loro condizioni socio-economiche attraverso l'accesso a titoli di studio in grado di aprire le porte del mondo delle professioni e/o dell'istruzione superiore, definiti da più parti come «zavorra». Al pari di altri intellettuali provenienti da prospettive culturali differenti, compreso Giovanni Gentile, anche Salvemini era interessato più ad arginare il problema della «zavorra» che premeva per l'accesso alla scuola secondaria, che alla realizzazione di una scuola formativa per i preadolescenti, in grado di riconoscere la pari dignità delle culture e delle vocazioni personali e professionali (p. 12).

Andrea Cegolon, nell'intervento intitolato «*Ad ogni piede la scarpa più adatta*». *Democrazia e società nella scuola plurale di Salvemini*, si concentra sulle prese di posizione dello studioso pugliese nel dibattito nazionale primonovecentesco a favore del mantenimento di un sistema di scuole differenziate per gli studi postelementari a seconda degli strumenti intellettuali di cui avevano bisogno gli appartenenti alle diverse classi sociali, quale risposta alla modernizzazione economico-industriale dell'età giolittiana e all'avanzata di un nuovo paradigma scolastico fondato sul primato della

cultura moderna. Una prospettiva diametralmente opposta alla tesi di una scuola media unica, sostenuta dal ministro Leonardo Bianchi durante i lavori della “Commissione Bianchi”, ma di fatto mai realizzata fino all’entrata in vigore della legge 1859 del 31 dicembre 1962 (istituzione e ordinamento della scuola media statale). L’autore affronta tale questione in una prospettiva di pedagogia del lavoro, attenta a ricostruire le vicende della scuola tecnica, per mettere in luce uno snodo “irrisolto” nel pensiero salveminiiano come fu il legame fra l’istruzione secondaria e la condizione sociale degli allievi. Salvemini rimase fermo nel sostenere un pluralismo di scuole medie e il primato del ginnasio-liceo e non mostrò di valorizzare quelle forme di istruzione postelementare “altra” – non riconosciute parte integrante del sistema scolastico nazionale – come le scuole di arti e mestieri sorte per iniziative locali e l’apprendistato nei luoghi di lavoro, rimanendo coerente in questa sua scelta in nome di un mancato riconoscimento della «cultura del lavoro» come «cultura educativa» (p. 40).

Pierluca Turnone, nell’articolo intitolato *Cultura e laicità in Gaetano Salvemini*, ha inteso affrontare il rapporto fra il pensiero di Gaetano Salvemini e la scuola da due punti di vista: il primo, di tipo ricostruttivo, è andato a individuare in alcuni suoi interventi le considerazioni espresse attorno ai temi della cultura e della laicità nei processi educativi scolastici, mentre il secondo, di tipo critico-riflessivo, ha cercato di identificare i pilastri portanti dell’eredità lasciata dalla lezione salveminiiana. L’assunzione della questione scolastica come questione nazionale e l’impegno, anche in ambito associazionistico, a favore dell’implementazione del profilo culturale degli insegnanti rappresentarono le principali cifre che accomunarono Salvemini ad altre figure di intellettuali impegnati a favore della scuola nei primi decenni del Novecento italiano, ma, al contempo, assunsero in lui il carattere “singolare” di una riflessione pedagogica anti-specialistica ed anti-enciclopedica. Come sottolineato dall’autore (p. 60): «nella distinzione tra cultura educativa ed enciclopedismo erudito traspaiono i primi tratti caratteristici della pedagogia salveminiiana. 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».

Emilio Conte, nel contributo dal titolo *Questione meridionale e educazione nazionale nel pensiero di Gaetano Salvemini*, ricostruisce il legame fra questione meridionale e

educazione nazionale nell'opera dello storico di Molfetta, facendo attenzione ad inquadrarla nel panorama politico e culturale italiano fra la crisi di fine secolo e i primi decenni del Novecento. Per Salvemini, «le vicende collegate all'istruzione di base in Italia rappresentano, in misura maggiore rispetto alle istituzioni educative di gradi ed ordini superiori, un osservatorio privilegiato per la comprensione di complesse dinamiche sociopolitiche, intrecciando anche, a causa dell'elevato tasso di analfabetismo in quelle regioni d'Italia, la questione meridionale» (p. 77). L'autore pone l'accento su come il meridionalismo di Salvemini avesse suffragato, fin dagli inizi, la necessità di promuovere un'educazione politica nel popolo, in grado di favorire la maturazione di una sua coscienza critica, e come in esso si giocasse l'intera questione socialista. L'adozione del federalismo amministrativo, l'abolizione del protezionismo, il suffragio universale erano tutti provvedimenti attraverso i quali sarebbe stato possibile costruire le basi dell'emancipazione del Sud Italia, ma sarebbe stata soprattutto l'educazione politica delle masse popolari a promuovere un'affrancamento dell'Italia dal giolittismo e, dunque, la partecipazione alla vita morale e civile del Paese di una vasta fascia della popolazione fino a quel momento tenuta ai margini. Da sottolineare la rottura espletata da Salvemini del binomio diritto di voto-alfabetizzazione, ancora presente nella legge 666/1912, che prevedeva il suffragio universale maschile, ma con la precisazione che per esercitare l'elettorato attivo i cittadini maschi senza alcun requisito di censo né di istruzione dovessero superare i 30 anni di età.

Chiude il fascicolo l'intervento di Andrea Mariuzzo, dal titolo *Gaetano Salvemini e l'università: riflessioni sociali, culturali ed educative sull'istruzione superiore italiana della prima metà del Novecento*, che analizza alcune proposte e riflessioni formulate dallo storico di Molfetta nell'ambito degli scritti e degli interventi dedicati all'istruzione superiore e alla politica universitaria italiana, concentrandosi particolarmente sui cambiamenti auspicati nelle realtà meridionali come la Regia Università di Messina, dove ebbe modo di insegnare Storia moderna dal 1902 al 1910, e sul contestuale impegno nella formazione delle nuove classi dirigenti. Mariuzzo ricostruisce anche le reazioni di Salvemini di fronte alle novità introdotte dalla riforma Gentile e, soprattutto, le principali acquisizioni maturate durante l'esperienza accademica statunitense, che esercitarono un'influenza diretta nei suoi ultimi interventi in tema e sul posizionamento della corrente laico-azionista nell'Italia degli anni Cinquanta. Nel saggio di Mariuzzo trovano spazio anche questioni di natura culturale e formativa come la professionalizzazione degli intellettuali e un'analisi critica del fenomeno degli "spostati" fra i laureati. Per Salvemini l'università non era separata dal sistema scolastico nazionale, ma ne costituiva una sorta di «coronamento», volto a raccogliere le risorse migliori. Come precisato a p. 96: «nel contesto di un sistema istituzionale refrattario ai cambiamenti e



di rapporti di potere e di influenza statici e sclerotizzati, un'istruzione pubblica che funzionasse in maniera efficace poteva effettivamente costituire un fondamentale volano di mobilità sociale e di immissione nella classe dirigente nazionale di nuovo personale selezionato in base alle capacità e alle attitudini, e se la libertà di azione pedagogica risultava davvero tutelata in modo adeguato dai contesti scolastici sarebbe potuta uscire una classe intellettuale in grado di svolgere al meglio, alla luce di un'adeguata preparazione culturale, il suo ruolo di coscienza critica della società di cui faceva parte, spronandola ad affrontare con maggior decisione i necessari cambiamenti».

EVELINA SCAGLIA  
*University of Bergamo*



## **The 'Invincible Dualism' of the Italian School System. History of a 'Controversial' Relationship from the Casati Law Debate to Gaetano Salvemini's Interventions in the Early 20th Century**

EVELINA SCAGLIA

*According to the heuristic historiographical category of 'invincible dualism', the following paper highlights one of the 'controversial' aspects of the Italian school system in the first post-unity decades, recognizing the presence of a cultural, social, and educational prejudice against the equal formative value of technical and vocational education. The analysis of Gaetano Salvemini's contribution, one of the most influential protagonists in the Italian debate on secondary education at the beginning of the 20th century, shows the persistence of a complexity of factors in play, starting from a lacking trust in popular education.*

**KEYWORDS:** SCHOOL SYSTEM, DUALISM, EDUCATION, ITALY, 19TH-20TH CENTURIES

The heuristic historiographical category of 'invincible dualism' opens up the way for a different interpretation of the history of Italian lower secondary school, starting from the way in which the problem of pre-adolescent education was tackled by Royal Decree 3725 of 13 November 1859, better known as the 'Casati law', approved by the Savoy government under full powers and then extended with the Unification of Italy to the entire Peninsula<sup>1</sup>.

Inspired partially by the Prussian model, the Casati school system was characterised by its subdivision into three orders of studies (elementary, secondary and higher one), which were in a hierarchical relationship with each other due to the elitist and selective nature of secondary and, even more so, higher education. After the last two years of elementary schools, education split in two branches: the grammar school-classical high school chain, reserved for the cultural development of the future ruling classes and considered as the only 'secondary' education path and the technical school-technical institute chain, designed to prepare the middle class of technicians. The law didn't mention vocational schools provided by various local entities (religious bodies, professional associations, private companies, etc.), which for decades in the Central-Northern areas had been operating for a heterogeneous population aged 10 and over. Despite their strategic function for the economy of the newly-born Kingdom of Italy-

country 'hang in the balance' between underdevelopment and growth, with a strong disparity between North and South and high illiteracy rates– they were excluded from the national school system because they weren't considered proper school due to their 'utilitarian' function of training for craft or industrial trades.

Elementary school, conceived as the main tool for 'making Italians' according to a well-known expression by Massimo d'Azeglio, later taken up by Francesco De Sanctis, failed to act as a 'springboard', since it was not guaranteed in those territories that needed it most, due to the lack of adequate economic resources in about 70% of Italian municipalities, charged of the responsibility for all related expenses. Among other things, only the lower two-year course was to be instituted by law by all municipalities, to comply with the compulsory education requirement up to the age of eight, while the upper two-year course was to be instituted only in municipalities with more than 4,000 inhabitants or with their own secondary schools. And yet, in various areas of the South and the islands, in the face of this structural lack of elementary education, there were a lot of grammar schools, in many cases 'isolated', i.e. without the simultaneous presence of a classical high school as their natural continuation, proving how much the cultural prestige and luster they carried had prompted various local personalities or entities to invest economic resources in their opening, rather than the more necessary elementary schools.

A school system that was mainly concerned with the advanced education of the *élite* could not have guaranteed the foundations of generalised economic progress, which needed the propulsive role of popular education, as had happened in some areas of Northern Italy in the first decades of the 19th century, when nascent industrialisation found a valid ally in the early literacy offered by festive parochial elementary schools and in the special training provided by technical-professional schools. Only later, as economic development had consolidated and expanded, secondary and higher education became decisive<sup>2</sup>.

### **The 'raw nerve' of the Casati law**

The poor response of the Casati law to the educational need of the working-class, mainly relying on a strategy of 'popularising' elitist culture to the masses, was also closely linked to its 'centralising' tendency in exercising the principle of public education<sup>3</sup>. This choice, in the face of the heterogeneity of political, economic, and scholastic systems in the pre-unitary states, instead of favouring the absorption of disparities, accentuated them. The resistance that arose at a local level against the Savoia's intervention, worsened by the 'differences of regime and political feeling between the various parts of Italy',

contributed to repress any possible impulse for renewal<sup>4</sup>. The liberals in power were convinced that only a school, conceived as an 'apparatus' invested with a 'public and civil function'<sup>5</sup>, could justify a direct intervention of the State in the promotion of a field, that of education, which until then had been in the various territories mostly a monopoly of the clergy, religious congregations and local entities<sup>6</sup>. The public school, like the army, was conceived as an institution deputed first and foremost to realise the process of the 'Italianisation' of the country, i.e. the construction of that linguistic, cultural and value-based unity that still laking after 1861. From here to the transformation of the school into a device for the 'reproduction' of social inequalities, the step was short<sup>8</sup>, as demonstrated also by the oscillation between the primacy of the principle of selection and the primacy of the principle of socialisation in the exercise of the scholastic function, particularly evident in the sphere of education for the 10-14 age group, which saw the priority accorded to humanistic studies based on classics unchallenged<sup>9</sup>. Nothing could be further from that spirit of elevating the 'humble labours of the workshop' to a new civil dignity and of freeing workers from the subordinate conditions of a despised manual work<sup>10</sup>, which had animated demands present in the Risorgimento debate thanks to men such as Carlo Cattaneo, one of the greatest supporters of the trinomial science-technology-economic development. They seemed far from being realised the recommendations, repeatedly expressed in Parliament by one of the 'founding fathers' of the united Italy, Camillo Benso earl of Cavour, in favour of the urgency of promoting popular and professional education to build a national education system in agreement, and not in disagreement, with the needs of civil society.

In this way, the Casati law showed its 'raw nerve', namely the failure to overcome the opposition between liberal and scientific culture, on the one hand, and manual activity and instrumental knowledge on the other. Behind it a twofold tendency, which was even stronger in the post-elementary schools: school was considered a device for the selection not for the promotion of each single pupil, while the adjective 'public' continued to be interpreted as a synonym of 'state'. This explains why, although the previous Boncompagni law (1848) provided for a channel of 'special' (vocational) schools alongside the secondary schools, the Casati law considered the newly established technical school as an integral part of the elementary order, as culturally inferior, despite the fact that it had been charged with the task of 'giving young people who intend to devote themselves to certain careers in public service, industry, commerce and the conduct of agrarian affairs, the appropriate general and special culture'<sup>11</sup>. Also, as part of this operation, the pre-existing constellation of practical and vocational schools (in the commercial, industrial, agricultural, nautical, etc. fields) were placed under the direct control of the Ministry of Agriculture, Industry and Commerce according to article 308,

as they were considered residual schools, not worthy of recognition in their formative role, but only for the spread of an utilitarian and empirical application of technical-practical knowledge. Yet, as illustrated by Mario Alighiero Manacorda, many of these schools were the expression of the Mutual Aid Societies as provided by the Albertine Statute in 1848<sup>12</sup>. Not to mention the schools founded by religious orders, such as the Lasallians and the Salesians, considered schools of the 'ignorant' in the hands of the clergy, to be excluded from any form of recognition by the public school system.

In these choices, according to Giuseppe Castelli, the Italian ruling class lacked a 'vision of the country's real needs, tendencies and aptitudes', which led to the spread in public opinion of the prejudice that the 'vocational schools' were merely 'simple charitable conservatories of assistance for children less privileged by fortune', left to the 'goodwill of private individuals, charitable works and local administrations', but not worthy of state intervention<sup>13</sup>. The same discourse should also be extended to apprenticeships, which were common experiences for many children and young people from the lower classes, often forced to evade compulsory education for an early start in workplaces. Promoted in traditional settings (artisan workshops, merchant stalls), industrial settings (factories, spinning mills, etc.) through forms of learning the trade by imitation on the job, or pious works, orphanages, and houses of correction, where young people used to learn a job through imitation in the first post-unification years it involved about 13,329 pupils. In the following decades, the Salesians, the Giuseppini, the Pavonians, the Artigianelli and the Brothers of the Christian Schools stood out, in enriching these learning experiences, for systematically offering adequate tools and knowledge to cope with the needs of the new capitalist industrial context, starting from those cultural sensitivities that would flow into Pope Leo XIII's encyclical *Rerum Novarum* in 1891, in response to the spread of secular and materialist ideologies of socialist inspiration among the working masses.

Behind the condition of 'indeterminacy' and 'silence' in which these formative opportunities for Italian preadolescents were left by the Casati law, it is possible to discern the 'elitist and hierarchical' inspiration of the entire Italian liberal (moderate and radical) world, affected by a sort of 'social classism' that also had among its effects an 'aristocratisation' of the mentality of much of the bourgeoisie, ready to swell the ranks of the privileged few who had access to high school, in the name of an assumed principle of 'social distinction' à la Bourdieu<sup>14</sup>. Hence the tendency to define with the term *zavorra* (ballast) all those— coming from petite bourgeoisie and artisan classes— enrolled by parents in grammar or technical school with the 'incautious aspiration' to climb the social ladder reaching future job positions in public administration, with the risk of turning grammar school into a passepartout school and technical school into a general culture school with modest professional aims.

The 'inadequacy' with which the Casati law tackled the problem of 10–14 years old education can, at this point, be reread as a symptom of the 'incompleteness' of the bourgeoisie revolution in Italy and the 'impossibility' of the school system to govern the tumultuous emergence of the popular classes on its own. Paradoxically, however, it represented the 'best coefficient' capable of prolonging its life, initiating a condition of permanent reformism, due to the 'inability' of the law itself to respond to the modernisation process of the Italian society in the Centre-North. The Italian school system didn't have up-to-date cultural tools capable of sanctioning a real connection between education and the extension of its practical usefulness<sup>15</sup>. The various attempts at change, often announced but almost never realized, went hand in hand with the difficulty in conceiving 'less rigid and more open forms of schooling', but also with the refusal to make the most of what had already been done by non-state initiatives, in terms of early literacy and professional training of workers, indispensable for breaking the vicious circle between unemployment/underemployment and the social and cultural backwardness of the country.

The statistics were clear: the 1871 census, ten years after the proclamation of the Unification of Italy, still reported a worrying illiteracy rate of 72.96% of the population of both sexes, with negative peaks especially in the most 'remote' regions of the South, such as Calabria and Lucania. The rate recorded at the first census, in December 1861, had been 78%, while in 1863 the schooling rate of the Italian population aged between 6 and 12, of both sexes, was 43%, with a wide disparity between the 83% recorded in Lombardy and 14% in Sicily<sup>16</sup>. The fact, that the Lombardy territories of the former Lombard-Venetian Kingdom had a higher literacy rate than other areas of Italy, should be read in close relation to what has already been stated above, regarding the long presence of a network of parochial schools for the education of the people encouraged by Habsburg legislation and a network of technical-professional schools for the training of workers. A heritage that the Casati law was unable to exploit and extend to other regions.

Faced with this fact, even Dina Bertoni Jovine, a well-known communist scholar, does not hesitate to recognised that: 'there was fear, in 1859, of accepting the lesson that came from Cattaneo, from Sacchi, from De Sanctis, there was fear of modern science and technology, fear of breaking away from the schemes of the Jesuit school, mistrust of the educated peasant who had been removed from superstition and submission, even if all these qualms ended up consecrating, at a time when the most serious national problems should have been set exactly, with the mind turned to the future, such a delayed pace of progress as to give the impression of stasis'<sup>17</sup>.



## Continuity and discontinuity in the first post-unification decades

The fact that the high illiteracy rate in Italy had scarcely diminished in the first decade of the unification confirmed the limits of the hierarchical and elitist criteria adopted by the Casati law, especially in terms of formulating an adequate response to the so-called 'social question', as the positivist historian Pasquale Villari would have defined it in his article entitled *La scuola e la quistione sociale in Italia*, published by the journal "Nuova Antologia" in 1872. From the very first lines, he highlighted the issue of a national school system 'broken' after elementary school into two orders of schools, classical and technical, hierarchically placed and reproducing the division of Italian society into two 'peoples'. Like so many other exponents of the shrewder liberal class, including Aristide Gabelli, Villari refused to appeal to the 'easy and retrograde shortcut of social control through ignorance', preferring to conceive of the school as 'a powerful factor of social regulation' and 'a compulsory route to modernisation'<sup>18</sup>. This position did not, likewise, lead to the adoption of new strategies of action towards the lower classes, who were increasingly pressing at the gates of the national 'stage', continuing to believe that the improvement of their living conditions— while necessary, to cope with the scourge of misery— should not call into question the pre-existing social balances. And, even more, he did not recognise the formative value of 'popular culture' and the 'knowledge of the hands', indispensable for overcoming the conception of education as a process governed from above, closely linked to the function of political socialisation of the masses.

The reference to Villari provides an opportunity to reflect on how the widening of the social basis of the state, prefigured by the extension of male suffrage with the 1872 law and the raising of compulsory education with the 1877 Coppino law, did not intend to call into question an idea of the people as a 'collective soul manifesting itself in prerogative and mythical forms and, not infrequently, in disruptive and dangerous episodes of insubordination', which had to be constantly disciplined through the elementary school and the army<sup>19</sup>. This limitation continued to persist, despite the interest of several Italian educators inspired by Positivism in initiating a process of renewal of teaching-learning methods, improvement of teacher training, expansion of the contents of teaching programmes and, more generally, attention to the still precarious conditions (on the threefold material, moral and cultural levels) in which schools were 'made'. A sign of this attitude was what Villari stated again in another passage of his intervention in the "Nuova Antologia": 'What do you want him to do with the alphabet who lacks air and light, who lives in dampness and stench, who has to keep his wife and daughters in the public street all day long? You will never achieve anything. And if one day you succeeded in teaching that multitude to read and write, leaving them in the condition in which they

find themselves, you would set up one of the most tremendous social revolutions. It is not possible that, understanding their state, they would remain calm. Here then is a social problem of the highest importance, placed before you'<sup>20</sup>.

The tendency to maintain the *status quo* was corroborated during the governing years of the historical Left by the decision to intervene in the school field exclusively by bureaucratic means, through ministerial circulars and regulations<sup>21</sup>, and also by a lower investment in economic terms, a decision influenced by the decrease of the faith in the education as factor of improvement of citizens' formation. The recent events of the Paris Commune (1871) had shown how the education of the people could lead to a weakening of the social cohesion, because individuals became more critical and aware towards authority and the maintenance of the established social order<sup>22</sup>. Not to be underestimated, then, were the difficulties shown by the Italian ruling class in undertaking a fundamental renewal of the state structures, according to its traditional double function: modernization and preservation of the status quo<sup>23</sup>.

'The minister actually had his hands tied: despite all the fine words, in tune with the climate of those years, especially after the Seventies, being science and culture (but not without the comfort of cannons) the secret of the power of nations, the school languished, nor would the Left [...] gave those problems a very different perspective'<sup>24</sup>. The launching of a number of parliamentary enquiries on crucial social and economic issues, from secondary education (with the Scialoja Inquiry of 1872) to industry and agriculture, represented more an attempt by the Italian parliament to 'stall' in searching for effective solutions to these problems, than the will to eradicate them by intervening at their roots.

The Coppino law itself sanctioned the compulsory nature of education from the age of 6 to 9, free and secular (i.e., *Prime nozioni dei doveri dell'uomo e del Cittadino* [*First Notions of the Duties of Man and of the Citizen*] took the place of the catechetical teaching), revealing the new orientation of Italian governments after the breach of Porta Pia and the outbreak of the so-called 'Roman Question' between the Italian State and Catholic Church. It did not sanction a decisive turning point in the educational evolution of a country still held back in its process of modernisation and involvement of the popular base by the fear of the advance of the 'fourth state'. The 1880s were marked by the inevitable and intensified emergence of social conflict, which saw an increase in pressure from the popular movement, whose two 'ideological-cultural referents' were, respectively, Socialism and the Catholic-social movement. With the advent of the Prime Minister Francesco Crispi, the liberal ruling class was faced with the problem of 'displacing the barracks and not the schools', in a context dominated on the pedagogical-cultural level by the *querelle des anciens et des modernes* between the supporters of the



classical high school and the promoters of a school of modern culture. Significant of the structural limits (in the double meaning of political and cultural), with which the Italian *intelligencija* faced the ever more pressing demand to open the doors of post-elementary education was an intervention published in 1888 in the "Nuova Antologia" by Aristide Gabelli, who was counted among the group of drafters of the new curricula for elementary schools. Gabelli was ideally responding to the son of a grocer, who wished to attend grammar school to become a doctor in the future. He affirmed that, for his 'utilitarian' educational needs, he would have to turn to a *parterre* of 'special' institutes (popular high schools, technical institutes, vocational schools, etc.), and not to attend the grammar school, until then the only way of access to liberal professions (such as medicine) or, more simply, to well-paid state jobs. The formative character of the grammar school-high school chain was considered, by intellectuals like Gabelli, in danger of being irreparably compromised by the *zavorra* of unfit but ambitious people who, like the grocer's son, insisted on attending it in the hope of a social rise<sup>26</sup>.

The increase in enrolment that occurred, in the last decade of the 19th century, in the numerous Italian grammar schools and, above all, in the technical schools (where from 1891 to 1899 there was an increase from 29,000 to 38,000 pupils), was an unequivocal symptom of the imperative need for post-elementary schools expressed by the classes traditionally excluded by education. This need, however, could not continue to find its 'release valve' in the dualism of the Casati school system, which had not yet recognized even the primacy of the modern cultural axis. The Italian school system, in other words, was incapable to deal with an emerging mass society and a shift in the economic balance from the traditional agricultural-commercial to the industrial sector.

The repression of the popular uprisings of 1898 by the general Bava Beccaris's cannons sanctioned on a political level the exhaustion of the post-Risorgimento path that had been completed up to that time, including the positivist idea that the elementary schools alone could ensure the harmonious integration of the bourgeoisie and popular classes. Behind these facts was the failure of liberalism in the face of the initial process of national democratisation and the increasingly accentuated popular protagonism<sup>27</sup>. On a cultural level, the *fin de siècle* crisis of Positivism resulted in a real 'bankruptcy of science', which would make way for the advent of neo-idealism, whose greatest Italian interpreters were the Southern philosophers Benedetto Croce and Giovanni Gentile.

### **The advance of new demands at the beginning of the 20th century**

The beginning of the new century, opened with the dramatic assassination of King Umberto I, marked the start of a new political era of Italian liberalism, better known as the

'Giolittian age', which in the face of the political and cultural crisis of the late 19th century attempted a renewal 'from within' capable of confronting the formation of a first industrial base in the country and, at the same time, the tendency towards the enlargement of the civil sphere and popular participation. The national social scenario was still not the rosier: the overall illiteracy rate of the population stood at around 48.5%, with a sharp increase instead of a decrease of the gap between the North and South of the Peninsula.

The statistical data for the school year 1901-1902 shows that the 6-9 years old population, directly affected by compulsory education, had a school attendance rate of 74%, which dropped to 64% in the 9-10 years old age group, and then further to 26% in the 10-12 years old age group, testifying to the fact that only 365.356 preadolescents attended school in a total cohort of 1,377,181 people of both sexes<sup>28</sup>. At the beginning of the twentieth century, school was still an experience lasting no more than 3-4 years for a good portion of Italian children, who were unable to continue their studies due to an early start in workplaces, the material, moral and cultural misery of their families and the lack of schools in the most remote areas. However, if we analyse the data referring to the southern regions, we discover that in Calabria only 35% of boys and girls aged between 6 and 9 attended school in 1901-02, a percentage that decreased to 33% in the 9-10 years age group and even to 13% in the 10-12 years age group, a trend that contrasted with the presence of a rich supply of grammar schools. Alongside a high rate of school mortality, therefore, existed what Ernesto Nathan called a high rate of 'universitarianism'<sup>29</sup>, namely a high 'intellectual unemployment' experienced by that relatively small number of young people who had completed their university studies and who risked flooding, year after year, into the pockets of *spostati* ('social misfits'), as they could not find a job position matching their personal aspirations and school qualifications.

Both phenomena, although so different in their consequences, had a common origin in a national school system of a hierarchical-elitist nature, which in privileging classical secondary education had ended up relegating popular education to the task of offering 'nothing more, nothing less than what is necessary and useful to each individual to enable him or her to fulfil the duties of his or her state'<sup>30</sup>. In a national scholastic and pedagogical landscape characterised by such imbalances, the first autonomous professional associations of teachers were born at the national level, such as the Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie (FNISM, Italian National Federation of Secondary School Teachers) founded in 1901 by Giuseppe Kirner, the Unione Magistrale Nazionale (UNM, National Union of Elementary School Teachers) founded in the same year under the leadership of Luigi Credaro and, in 1908, the Associazione Magistrale "Niccolò Tommaseo" (Association of Elementary School Teachers "Niccolò Tommaseo"),

destined for Catholic teachers and entrusted to the leadership of Maria Magnocavallo (future director of the didactic section in the teachers' magazine "Scuola Italiana Moderna", from 1916). These realities, whose background was rooted in the teaching experience at local level, also claimed the creation of a 'popular school' to respond to the greater educational needs advanced by the lower social strata (due both to the accentuation of emigration and to the action of promoting popular literacy by Socialism and Catholic Populism), in respect of which the contribution of extra-curricular organisations- preparatory, parallel and subsequent to the ordinary elementary school courses- was much hope for indeed.

The issue of popular education for Italian children represented, in its social dimensions, one of the priority themes also of the political debate within the Giolittian ruling class, even though its scope was rather limited, as it was still tied to the thesis that culture, like freedom, was 'the effect of particular circumstances of social location'<sup>31</sup>. This meant, for example, that the constant increase in enrolments in technical schools and subsequent technical institutes, which occurred especially in the industrialising Centre-North of Italy, was equally unsupported by the increasing cultural relevance of science, technology, and labour, which caused the exacerbation of scholastic dualism<sup>32</sup>. A sign of this was, firstly, the intervention of Minister Nicolò Gallo, who, to stem the 'spotty' expansion of the *zavorra*, decided to re-establish stricter selection criteria in the Italian school system by resorting to the traditional examination system. His attempt was 'neutralised' just two years later by his successor Nunzio Nasi, who restored the *status quo ante*, thus bringing back the 'bogeyman' of a narrow selection but leaving the problem unresolved.

Vittorio Emanuele Orlando, Minister of Public Education during the second Giolitti government, adopted a new measure to tackle the overcrowding of schools for the 10-14 age group. Firstly, he set up a commission of enquiry to collect, coordinate and publish all the provisions concerning elementary schools, secondary schools, and special schools dependent on the Ministry of Public Education, the results of which became part of the Royal Decree of 13 October 1904 aimed at introducing a new regulation for examinations in those schools. Along the same lines came the proposal to reorganise the elementary course into a four-year period (consisting of the 'elementary course' proper) followed by a subsequent two-year period (called the 'popular course'), the latter designed for working-class and petite bourgeoisie children who did not intend to continue their studies, but who were to be put in the conditions to fulfil the compulsory education requirement raised to the age of 12 years<sup>33</sup>. The law instituting the 'popular course' (Law 407 of 8 July 1904) was also approved thanks to the parliamentary support of the socialist Filippo Turati. 'On the whole, the new two-year course was considered a response to the long-standing demand (dating back to Antonio Labriola) for a genuinely

popular school, adhered to the needs of the working classes and also, for this reason, more effective in its educational action. Only a teaching close to reality, to material culture, to the concrete working occupations of the great masses, would have been able to bridge the gap between education and the illiterate multitudes, permanently binding lower class children to the school, which until then had remained detached and extraneous to their way of life [...] In this sense, the new two-year course established by the Orlando law could have been a 'truly popular school', giving a broad space to manual work, drawing, labour legislation, agriculture, domestic economy'<sup>34</sup>.

In the facts, however, these premises found limited realisation, because of the pedagogical approach adopted (once again, the idea was to bring to 'high' culture to the people, instead of enhance the heritage of popular culture) and the way chosen for its implementation (all Italian municipalities had to set up the four-year elementary course), while the popular course was only opened in the larger municipalities. Unfortunately, the so-call popular courses failed to cover a large part of the Italian territory, especially the more literate in the Centre-North, where the municipalities were smaller but the need for education felt by the population was far greater. In the end, only 1,200 Italian municipalities opened a 'popular course', out of a total of 8,000<sup>35</sup>.

To discourage the school dropout, it would be established that children would have to repeat the highest grade of elementary schools available until the age of 12. In addition, measures were foreseen such as non-admission to paid employment in public administrations or moral realities for those who did not have an elementary school leaving certificate<sup>36</sup>. The 'popular course' was conceived as a sort of 'social service', for less gifted children, who continued to attend elementary school until adolescence, often due to the difficulties to adapt the school schedule to the agricultural work calendar. The simultaneous increase in compulsory education to twelve years of age would have ensured a greater correspondence between the end of school and entry into the workplaces, as would have been envisaged a few years later by the law on the work of women and children (T. U. 818 of November 1907 and R.D. 442 of 14 June 1909), which set 12 as the minimum age for the admission of children to workplaces. Children who did not have a certificate of attendance at all compulsory classes in the municipality could not be issued with a work booklet.

There were also still many pre-adolescents, not included in the statistical surveys, who attended schools in the technical-professional sector, considered- as we have seen- 'residual'. It would have been better for them to reform that system creating a school for 10-14 year old where the separation between manual and intellectual work, executive and managerial functions would have been systematically eliminated, to avoid one of the greatest threaten to human life by the capitalist productive system: the increasing loss

of control by workers over their work and a new hierarchical configuration of society, this time between 'bosses' and 'workers'<sup>37</sup>.

Therefore, the Orlando law showed, behind the official façade of attention to the theme of popular education in the context of the profound changes experienced by Italy during the 'Giolittian age', the risk, soon become real, of perpetuating a conception of the elementary course as a pathway with the dual value of preparatory school for middle school studies (now less effective as the course had been reduced to four years), on one side, and 'encyclopaedic' dead-end school for those who did not wish to continue their studies, on the other.

Italian intellectuals such as Gaetano Salvemini and Alfredo Galletti pointed out, in their highly successful volume-investigation *La riforma della scuola media* (1908), that 'in a country in which popular education is a myth for most people, and for those for whom it is not a myth, it is totally insufficient, let us remember that in almost all civilised countries education is compulsory for eight years. Those youngsters from the less poor proletariat and the petite bourgeoisie, who have the ambition to elevate in some way their very poor elementary education, should be with every care encouraged in this desire, they should find everywhere schools suited to their humble mentality and dispensers of practical and immediately profitable instruction'<sup>38</sup>.

In reality, if they had decided not to attend the two-year 'popular course', which was an end in itself and in several areas and cities was not even activated, the admission to technical school would have been fraught with obstacles, much more than the admission to the grammar school for upper class children who left the four-year elementary school. Strong socio-cultural-economic inequalities in access to post-elementary education continued to persist, as denounced by Galletti and Salvemini, even though they were in favour of a plurality of schools for preadolescents according to their status<sup>39</sup>: 'in the technical school out of 100 pupils all the 17 richest pass well or badly, and 65 of the poorest are mercilessly crushed and rejected. Which is as much as to say that our middle schools oppose in their first stage greater stumbling blocks, not to those who tend towards higher professions and aspire to high culture, but to those who demand an education somewhat less inadequate than elementary'<sup>40</sup>. This demonstrates that the popular demand, underlying the device adopted by Orlando, was proving in its first years of implementation to be more 'assumed' than 'real', since it continued to hide the traditional selection mechanism that drove the differentiation of educational pathways and the 'evident injustice' that this entailed in terms of access to a degree of education higher than elementary.

Some measures to combat illiteracy adopted under Law No. 383 of 15 June 1906 were of little use; municipalities in Southern and insular Italy received state subsidies for the



functioning of elementary schools, some schools, due to their special conditions, would have even passed directly to the State. The same applies to other actions which were supposed to foster forms of assistance for schoolchildren. Why did these initiatives not achieve the desired results? One of the main reasons was the decision to continue reading the issue of popular access to post-elementary education in terms of increasing *zavorra*, due to the permanent separation between school and work, as the result of a 'cultural prejudice' so deeply rooted in the most important figures of the pedagogical debate of the time, such as Gaetano Salvemini and Alfredo Galletti, but also Giovanni Gentile and Giovanni Calò. Although starting from different philosophical and cultural points of view, they focused exclusively on the evils of the classical middle and high schools crowded with too many 'untalented' students, who in the absence of an adequate number of other types of schools (commercial, industrial, nautical one, etc.) were knocking more and more insistently on the doors of grammar schools.

The only solution identified by Salvemini to meet the demands of economic-industrial modernisation was to envisage a 'modern' middle school, less compromised by the 'advancing utilitarianism' in the new capitalist society, because the traditional *pestatori di gerundi* (pedantic teachers) of classical languages would be replaced by the *pestatori di gerundi* of modern languages, without, however, giving in to the temptation to make room for technical teaching (still conceived as 'special'), or even work itself.

### **The confirmation of dualism from the work of the Royal Commission to the Minister Luigi Credaro**

The contrast between the 'intransigent classicists', in favour of the preservation of the classical cultural axis in secondary schools, and the 'modernists', in favour of the introduction of a modern cultural axis, characterized also the debate that followed the resolution undertaken by Orlando's successor, Leonardo Bianchi, with the establishment of a *Commissione reale per la riforma della scuola media* (Royal Commission for the reform of secondary school) on 19 November 1905<sup>41</sup>. It was chaired by Paolo Boselli (former Minister of Public Education in the two Crispi governments) and saw the presence of authoritative members such as Pietro Blaserna, Girolamo Vitelli, Vittorio Fiorini, Camillo Corradini, Gaetano Salvemini, Alfredo Galletti, Andrea Torre, Giuseppe Picciola, Giovanni Vailati and Giovanni Rossi. From the outset, Bianchi declared himself in favour of the establishment of a single and comprehensive lower secondary school, without Latin, with three following 'branches' with distinct and peculiar characteristics, corresponding to three higher secondary schools: the normal school (for the initial training of elementary school teachers), the technical institute, the high school

(subdivided into two branches, the modern and the classical one)<sup>42</sup>. To silence the inevitable polemics that had arisen regarding a proposal that up to that moment had had no credit in the Italian political and pedagogical scene, Bianchi pledged his interlocutors that it was a 'compositional choice', which would allow to overcome 'that apparent disagreement between the traditions of the past, the spirit, culture and beauty of Latin, and the aspirations of new times'<sup>43</sup>. Despite this, the work of the commission was characterised by many troubles, due to the resignation of Gaetano Salvemini, Alfredo Galletti, Girolamo Vitelli and the vice-president Pietro Blaserna, who disagreed with the innovative proposal of the Minister.

It seems useful, in this regard, to compare what Lamberto Borghi and Carlo Lacaïta say about Salvemini's position. According to Borghi, the historian from Molfetta, who had completed his high school studies at the local seminary like most of the protagonists of the post-unification bourgeoisie, 'remained firm to the vision of the school as an agent of adaptation and reproduction'. For him, change and innovation were the work of the social forces in struggle. The school incorporated the changes that had already taken place. The transformation of society is not a task for the school. True transformative education unfolds outside it. Thus, Salvemini, the great fighter for the political and social renewal of liberal Italy, underestimated the contribution that schools could make to radical change. Nor did he depart from this early position later on in his life<sup>44</sup>.

Of a different tone is Lacaïta's reading, according to whom 'Salvemini's thesis of several differentiated schools was part not only of a realistic discourse and concerned with adhering to the objective conditions of the proletarian masses, but also of a revolutionary discourse that assigned the role of alternative historical subject to the working class as such'<sup>45</sup>. This was because Salvemini took into account certain important reasons, which were dominating the Italian panorama in the 'Giolittian Age': the transformation of bourgeoisie following the growth of tertiary occupations (in the face of the enlargement of public authorities' social functions) and the formation of a modern productive structure, but also the contextual process of 'bourgeoisification' of broad popular strata and the traces that the Southern experience had left in Salvemini in terms of 'the danger of a pathological expansion of the intellectual petite bourgeoisie'. Both interpretations emphasise the complexity of the factors at play in the Italian early twentieth-century debate, all present in the reflections of Gaetano Salvemini.

The Bianchi commission's works lasted almost three years; the outline of the draft law on the organisation of secondary schools was only handed over to the following Minister of Education Luigi Rava in February 1908. The outlined picture was very different from Leonardo Bianchi's initial declarations, as the single lower secondary school was replaced by three differentiated schools (grammar, technical, complementary/post-



elementary school), re-proposing in their very nature and denomination the pre-existing orders. The same type of approach was also adopted for upper secondary schools, with the confirmation of a 'traditional' division into high schools (classical and modern ones), technical institutes and normal schools. Once again, a strategy of differentiation of the educational channels offered in the post-elementary courses was adopted on the basis of their original nature and purpose, which concealed behind it the insuperable principle of differentiation of educational goals<sup>46</sup>. Only a few questions were left open, concerning respectively the initial training of teachers in the normal school (in the face of an incipient male teachers' crisis, due to a generalised professional de-qualification of the teaching profession, increasingly sought after by women<sup>47</sup>) and women's secondary education (with the hypothesis of opening state female schools).

Neither Gaetano Salvemini and the other protagonists of the Royal Commission, nor even the subsequent interventions of the minister Luigi Credaro (supported by the UNM, the democratic and radical Left, a part of the socialists and the liberals Nitti and Sonnino), in favour of the state avocation of elementary schools and the creation of school welfare patronages in every municipality (Daneo-Credaro law of 4 June 1911<sup>48</sup>), seemed to pay attention to minority demands, but no less significant, such as those in support of a 'laboratory school' model advocated by the cotton industrialist Dario Turri in 1906<sup>49</sup>, the year in which a process of reorganisation of vocational education in schools of arts and crafts was initiated by Minister of Agriculture, Industry and Trade Francesco Cocco Ortu<sup>50</sup>. With the hope of opening schools 'to all classes of citizens, that is, to all intelligences and to all gifted vocations', Turri focused on the *scuola di cose* ('school of things'), as he called his idea of a *scuola di lavoro* ('school of work'), closely linked to economic resources and the needs of the local community. He had in mind the experiences of Krefeld, Lyon, Zurich, Vienna, but above all the German *Gewerbe Schule* (vocational school), very similar to the school opened by the *Società di incoraggiamento d'arti e mestieri* in Milan. 'For us, an Industrial School is a field of personal research and individual study [...] Everyone can draw from it what they want and what they can, because they draw from their own bucket, not from the common well of science': this is a model of an 'individualised school', not an 'academy school' like those of the Italian national school system<sup>51</sup>.

In actual fact, this direction was not taken in Italy, preferring to activate the first modern grammar and high school sections from 1911 onwards under Minister Luigi Credaro. This was a 'meagre' solution for a school system which had already shown its own limits, after the 'telluric tremors' caused in the *fin de siècle* Italian political scenario by the inexorable advance of new political subjects, such as Catholic popularism and reformist socialism, capable of pointing out 'the scarce ideological productivity of traditional classicism' and

'its scarce political tension'<sup>52</sup>. Credaro's choice gave up the project for an organic reform of secondary education, due to the lack of possibility of translating it into a concrete political proposal, both because of the aftermath of the economic crisis of 1907 and, above all, because of the disagreement within Italian ruling class regarding the idea of school and the general conception of society<sup>53</sup>. He 'realistically' preferred to take the path of an institutional solution of limited scope capable of responding immediately to the social, cultural and economic needs of the country at the beginning of the 1910s, in line with the neo-Herbartian instances of a school of modern and scientific culture supported, among others, by Alfredo Piazzini and Giovanni Calò, and capable of corresponding to a greater psycho-pedagogical attention to the plurilateral interests present in each individual pupil. In this sense, it is possible to identify in the modern grammar-school sections a transposition, in terms of organisation and didactics, of the principle of balance between the historical-literary axis and the scientific one, already advocated in the second half of the 19th century by the Herbartian Federico Paulsen, now also pursued by the Italian Neo-Herbartians in the name of the definitive overcoming of the 'intransigent exclusivism' of the 'classicists'<sup>54</sup>. The original dualism of the Italian school system for the pre-teen age education was inexorably confirmed. Although different proposals of reform and a rich debate animated by several scholars, it remained unchanged until the beginning of the 1960s, with the Italian comprehensive school introduced by law 1859/62.

EVELINA SCAGLIA  
*University of Bergamo*

<sup>1</sup> Most of the issues, here presented, are taken from my contribution: E. Scaglia, *L'istruzione per la fascia d'età 10-14 anni e il dualismo "invincibile"*. *Storia di un rapporto "controverso" dalla legge Casati alla legge 1859/62*, in E. Damiano, B. Orizio, E. Scaglia (eds.), *I due popoli. Vittorino Chizzolini e «Scuola Italiana Moderna» contro il dualismo scolastico*, Studium, Roma 2019, pp. 17-40.

<sup>2</sup> V. Zamagni, *Dalla periferia al centro. La seconda rinascita economica dell'Italia (1861-1990)*, Il Mulino, Bologna 1990, pp. 250-251.

<sup>3</sup> 'The spirit of the law was undoubtedly clearly centralising, that is, it aimed to establish a decisive prevalence of the central administration over the entire school organisation. This is demonstrated, in our opinion, not by any alleged exceptional powers that the minister would have had, but by the fact that the bodies that should have limited and controlled the prerogatives of the head of the department, by the very way they were constituted, were unable to fulfil their function' (cf. G. Talamo, *La scuola dalla legge Casati alla Inchiesta del 1864*, Giuffrè, Milan 1960, pp. 14-16, my transl.).

<sup>4</sup> V. Castronovo, *Storia economica d'Italia. Dall'Ottocento ai giorni nostri*, [1995], new enlarged edition, Einaudi, Torino 2006, p. 4.

<sup>5</sup> G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008, pp. 25-26.

<sup>6</sup> M.C. Morandini, *Da Boncompagni a Casati: la costruzione del sistema scolastico nazionale (1848-1861)*, in L. Pazzaglia-R. Sani (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro Sinistra*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 9-10.

<sup>7</sup> T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari 1991, pp. 108-109.

<sup>8</sup> Cf. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *La riproduzione: teoria del sistema scolastico ovvero della conservazione dell'ordine culturale*, [1970], tr.it., Guaraldi, Rimini 1972.

<sup>9</sup> M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Il Mulino, Bologna 1974, pp. 18, 21.

- <sup>10</sup> C.G. Lacaita, *Istruzione e sviluppo industriale in Italia 1859-1914*, Giunti-Barbera, Firenze 1973, pp. 17-18.
- <sup>11</sup> According to Casati Law, art. 272, which dedicated the entire Title IV to the subject 'Of technical education'. For more details, see the different perspectives offered by: A. Tonelli, *L'istruzione tecnica e professionale di stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai giorni nostri*, Giuffrè, Milano 1964; F. Hazon, *Storia della formazione tecnica e professionale in Italia*, Armando, Roma 1991; C.G. Lacaita-M. Fugazza (eds.), *L'istruzione secondaria nell'Italia unita 1861-1911*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- <sup>12</sup> M.A. Manacorda, *Storia illustrata dell'educazione. Dall'Antico Egitto ai giorni nostri*, Giunti, Firenze 1992, p. 202.
- <sup>13</sup> G. Castelli, *L'istruzione professionale in Italia*, Vallardi, Milano 1915, p. 41.
- <sup>14</sup> G. Bertagna, *L'istruzione tecnica e la formazione professionale*, in M. Bocci (ed.), *Non lamento ma azione. I cattolici e lo sviluppo italiano nei 150 anni di storia unitaria*, Vita e Pensiero, Milano 2013, pp. 62-63.
- <sup>15</sup> G. Gonella, *Dalla legge Casati alla Costituzione democratica*, in Id., *Cinque anni al Ministero della Pubblica Istruzione*, vol. 1: *La rinascita della Scuola dopo la seconda guerra mondiale*, Giuffrè Editore, Milano 1981, pp. 74-100 [speech given by Minister Gonella on 24 October 1949 at the Senate of the Italian Republic, closing the debate on the P.I. Budget].
- <sup>16</sup> The statistical data are taken from: G. Vigo, *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, UTET, Torino 1971, p. 74, table n. 30.
- <sup>17</sup> D. Bertoni Jovine, *La legge Casati nella critica contemporanea*, in "I problemi della pedagogia", n. 1, a. V, 1959, p. 117. By the same author see also the essay: *Storia dell'educazione popolare in Italia*, [1954], Laterza, Bari 1965, pp. 131- 240.
- <sup>18</sup> These are issues developed by Giorgio Chiosso on the figure of Aristide Gabelli, also extended here to Pasquale Villari: G. Chiosso, *Istruzione primaria e condizione dei maestri tra Otto e Novecento*, in M. Cattaneo-L. Pazzaglia (eds.), *Maestri, educazione popolare e società in "Scuola Italiana Moderna"*, La Scuola, Brescia 1997, p. 29.
- <sup>19</sup> C.G. Lacaita, *Istruzione e sviluppo industriale in Italia 1859-1914*, cit., p. 72.
- <sup>20</sup> P. Villari, *La scuola e la questione sociale in Italia*, in "Nuova Antologia", vol. XXI, n. 4, 1872, p. 494.
- <sup>21</sup> 'The reality is that in substance the school policy of the Left moved in line with the division of responsibilities introduced by Casati and assumed by the governments of the Right' (cf. L. Pazzaglia, *La scuola fra Stato e società negli anni dell'età giolittiana*, in L. Pazzaglia-R. Sani (eds.), *Scuola e società nell'Italia Unita. Dalla Legge Casati al Centro Sinistra*, cit., p. 174).
- <sup>22</sup> G. Talamo, *Scuola e nazione in Italia nei primi decenni post-unitari*, in P.L. Ballini-G. Pécout (eds.), *Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento. Modelli, pratiche, eredità: nuovi percorsi di ricerca comparata*, Istituto Veneto di Scienze, Lettere e Arti, Venezia 2007, p. 37.
- <sup>23</sup> Id., *La scuola dalla legge Casati alla Inchiesta del 1864*, cit., p. 67.
- <sup>24</sup> M. Raicich, *Le polemiche sugli studi classici circa 1870 e l'Inchiesta Scialoja*, in Id., *Scuola cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Nistri-Lischi, Pisa 1981, p. 296.
- <sup>25</sup> S. Zaninelli, *Cultura, economia e società nell'Italia crispina*, in M. Cattaneo-L. Pazzaglia (eds.), *Maestri educazione popolare e società in "Scuola Italiana Moderna" 1893-1993*, cit., p. 20.
- <sup>26</sup> 'The son of the grocer wants to be a doctor, the carpenter's son is on his way to becoming a lawyer, the shoemaker's son will be an engineer. [...] The shoemaker, the grocer, the carpenter, and with them many others, who had nothing to do with books, do not intend studies other than their direct and immediate usefulness. What they care about is the academic degree because it opens the door to the profession and makes bread' (cf. A. Gabelli, *L'istruzione classica in Italia*, in "Nuova Antologia", vol. XVII, n. XIX, 1888, pp. 385-409). On Gabelli's contribution to the primacy of classical education, see: G. Bonetta, *Aristide Gabelli, l'istruzione classica e la formazione della classe colta e dirigente*, in Id. (ed.), *Aristide Gabelli e il metodo critico in educazione*, Japadre Editore, L'Aquila 1994, pp. 97-122.
- <sup>27</sup> For a summary of these scenarios, see: C.G. Lacaita, *Istruzione e sviluppo industriale in Italia 1859-1914*, cit., pp. 1-107.
- <sup>28</sup> The statistical data are taken from: G. Vigo, *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, cit., pp. 88-89, table n. 39.
- <sup>29</sup> Cf. E. Nathan, *Vent'anni di vita italiana attraverso all' "Annuario"*, Casa Editrice Nazionale Roux e Viarengo, Torino-Roma 1906, cited by: M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, cit., p. 29.
- <sup>30</sup> G. Vigo, *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, cit., p. 92, which quotes a statement by the abbot Giuseppe Bagutti from 1840.
- <sup>31</sup> L. Borghi, *Introduzione ai lavori del convegno*, in CIRSE, *Istruzione popolare nell'Italia liberale. Le alternative delle correnti di opposizione*, edited by G. Genovesi-C.G. Lacaita, FrancoAngeli, Milano 1983, p. 11.
- <sup>32</sup> C.G. Lacaita, *Istruzione e sviluppo industriale in Italia (1859-1914)*, cit., p. 100.
- <sup>33</sup> According to that framework, it's important to underline that the four-year elementary course was only conceived as a preparatory course for further development, while the 'popular course' presented inside a dualism between general culture and technical training.

<sup>34</sup> C.G. Lacaita, *Politica e istruzione popolare nel movimento socialista*, in CIRSE, *Istruzione popolare nell'Italia liberale. Le alternative delle correnti di opposizione*, cit., p. 53.

<sup>35</sup> A. Galletti-G. Salvemini, *La riforma della scuola media. Notizie, osservazioni, proposte*, con prefazione di G. Vitelli, Sandron, Milano-Palermo-Napoli 1908, p. 81.

<sup>36</sup> Since 1913, young people who applied for admission to work, even though they had not fulfilled their educational obligation, were required to do so by attending evening or festive schools, which represented the 'last frontier' of popular literacy; in this regard, Minister Orlando opened 300 of those schools in Southern Italy, to which were added those promoted by the initiatives of the National Association for the Interests of the Italian Mezzogiorno (ANIMI), founded in 1910.

<sup>37</sup> C. G. Lacaita, *Istruzione e sviluppo industriale in Italia 1859-1914*, cit., p. 101.

<sup>38</sup> A. Galletti-G. Salvemini, *La riforma della scuola media. Notizie, osservazioni, proposte*, cit., pp. 62-63.

<sup>39</sup> See also what Salvemini affirmed in a paper published by the journal "Critica sociale" on 16 July 1905: '[...] Germany, England and the United States have solved the problem, not by destroying or balefully deforming the old schools, but by creating, alongside the old classical school, other schools of a purely modern or mixed type, equalising the diplomas of all these schools for admission to university institutes, and letting each person choose the type of studies that best corresponded to his/her tastes and social condition. And, with a marvelous system of vocational, commercial, agricultural, arts and crafts schools, they have taken away from the secondary schools proper, i.e. preparatory for university studies, that population that does not ask anything from the school other than the solicited qualification for specific economic functions'.

<sup>40</sup> A. Galletti-G. Salvemini, *La riforma della scuola media. Notizie, osservazioni, proposte*, cit., p. 63.

<sup>41</sup> For a reconstruction of the debate at the time, see: Sotto-commissione dell'educazione della Commissione alleata in Italia, *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943*, con cenni introduttivi sui periodi precedenti e una parte conclusiva sul periodo post-fascista, Garzanti, Milano 1946, pp. 1-58; F. Cambi, *Alla ricerca dell'"asse culturale" per la scuola secondaria*. Gentile, Salvemini, Gramsci, in CIRSE, *L'istruzione secondaria superiore in Italia da Casati ai giorni nostri*, cit., pp. 193-242; A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, Il Mulino, Bologna 2007, pp. 19-31.

<sup>42</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, Commissione reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia, *Relazione*, vol. 1, Tipografia Ditta Ludovico Cecchini, Roma 1909, p. 4.

<sup>43</sup> *Ibid.*, p. 5.

<sup>44</sup> L. Borghi, *Introduzione ai lavori del convegno*, in CIRSE, *Istruzione popolare nell'Italia liberale. Le alternative delle correnti di opposizione*, cit., p. 18. The issue is analysed more extensively by the same author in: *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, La Nuova Italia, Firenze 1951, pp. 96-118.

<sup>45</sup> C.G. Lacaita, *Politica e istruzione popolare nel movimento socialista*, in *ibid.*, p. 55.

<sup>46</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, Commissione reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia, *Relazione*, vol. 1, cit., pp. 14-15.

<sup>47</sup> R.S. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano*, Sintagma, Torino 1998, pp. 121-139.

<sup>48</sup> On this issue, see: G. Graziani, *Luigi Credaro e la politica scolastica dell'età giolittiana*, in "I problemi della pedagogia", n. 1, a. VII, 1961, pp. 76-106 and n. 2, pp. 276-290; C. Betti, *La prodiga mano dello Stato: genesi e contenuti della Legge Daneo-Credaro (1911)*, CET, Firenze 1998; G. Bonetta, *L'avocazione della scuola elementare allo Stato*, in L. Pazzaglia-R. Sani (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, cit., pp. 213-237.

<sup>49</sup> [D. Turri], *La scuola industriale di Bergamo. Proposte e programmi, Dicembre 1906*, Stab. tipo-litografico frat. Bolis, Bergamo 1906. On the Turri affair see what has been written by: G. Bertagna, *L'istruzione tecnica e la formazione professionale*, in M. Bocci (ed.), *"Non lamento ma azione". I cattolici e lo sviluppo italiano nei 150 anni di storia unitaria*, cit., pp. 67-70.

<sup>50</sup> The same sector, it should be recalled, was subsequently reorganised by Law No. 854 of 14 July 1912 and Regulation 1217/13, providing for blue-collar vocational schools for arts and crafts (1st grade), industrial vocational schools (2nd grade) and industrial institutes (3rd grade), without building a proper system.

<sup>51</sup> [D. Turri], *La scuola industriale di Bergamo. Proposte e programmi, Dicembre 1906*, cit., pp. 13-14.

<sup>52</sup> Archivio centrale dello Stato, *Fonti per la storia della scuola. L'istruzione classica (1860-1910)*, edited by G. Bonetta-G. Fioravanti, Ufficio centrale per i beni archivistici, Rome 1995, p. 50.

<sup>53</sup> L. Pazzaglia, *La scuola tra Stato e società negli anni dell'età giolittiana*, in L. Pazzaglia-R. Sani (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, cit., p. 209.

<sup>54</sup> G. Calò, *Il liceo moderno, l'insegnamento classico e la filosofia*, in "La Cultura filosofica", n. 1, a. VIII, 1914, pp. 59-96. For a general reading, see: L. Ambrosoli, *Scuola e riforma dell'età giolittiana*, in P. Guarnieri (ed.), *Luigi Credaro nella scuola e nella storia*, Atti del convegno internazionale, Sondrio, 15-16 September 1979, Società storica valtellinese, Sondrio 1986, pp. 51-65.

**«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 Galletti<sup>1</sup>. 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 1908<sup>2</sup>. 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 critica<sup>3</sup>, compresi i suoi allievi<sup>4</sup>?

Seconda domanda: perché, nelle parole di un allievo speciale come Gobetti, vista «la sua lotta concreta contro tutti i privilegi»<sup>5</sup>, 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»<sup>6</sup>. 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 fondi<sup>7</sup>. 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»<sup>8</sup>.

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.<sup>9</sup>. 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»<sup>10</sup>. Così, in un'epoca post-ideologica come la nostra, si tende a porre una distanza dalle interpretazioni salveminiiane di prima generazione<sup>11</sup> 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»<sup>12</sup>. 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*<sup>13</sup>. Se così fosse, «questo fratello dei più diseredati dei contadini del Sud»<sup>14</sup> 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 [...].<sup>15</sup>

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 Villari<sup>16</sup>, 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»<sup>17</sup>. Alla scuola del suo Maestro, S. si sensibilizza alla questione meridionale<sup>18</sup>, 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 fatti<sup>19</sup>.

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 socialista<sup>20</sup>. 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'<sup>21</sup>, 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 Villari 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»<sup>22</sup>; 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»<sup>23</sup>; della terza si ricorda uno studio specifico e documentato sulla politica scolastica del P.S.I. negli anni 1892-1914<sup>24</sup>.

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»<sup>25</sup>. 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 positivista<sup>26</sup>. 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 Cuoco<sup>27</sup>: 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*<sup>28</sup>. 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 Pareto<sup>29</sup>.

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»<sup>30</sup> – 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 Paget<sup>31</sup>. 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 Bianchi<sup>32</sup>.

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 educatore<sup>33</sup>. 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 Harvard<sup>34</sup>. 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)<sup>35</sup>. 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*<sup>36</sup>. 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 Turati<sup>37</sup>. 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»<sup>38</sup>. 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»<sup>39</sup>.

A questa svolta istituzionale riguardo alla questione sociale, S., disilluso dai partiti politici<sup>40</sup>, 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?<sup>41</sup>.

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»<sup>42</sup> 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»<sup>43</sup>.

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 laicità<sup>44</sup>. 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 lavoro<sup>45</sup>: 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»<sup>46</sup>.

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-chimiche<sup>47</sup>.

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»<sup>48</sup>. 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<sup>a</sup> e la 6<sup>a</sup> 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 anni<sup>49</sup>.

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»<sup>50</sup>.

'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»<sup>51</sup>. 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 fondamentali<sup>52</sup>. 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 stabilimenti<sup>53</sup>.

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»<sup>54</sup>, 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»<sup>55</sup>, 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'altro<sup>56</sup>.

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»<sup>57</sup>. 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»<sup>58</sup>.

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 rappresentanti<sup>59</sup>.

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 greco<sup>60</sup>.

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

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»<sup>63</sup>.

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 commercio<sup>64</sup>. 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*<sup>65</sup>.

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 alunno<sup>66</sup>.

## 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»<sup>67</sup>. 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»<sup>68</sup>. 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 maggiori<sup>69</sup>.

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»<sup>70</sup>. 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 addietro chi non aveva gambe buone per seguire nella corsa il ricco<sup>71</sup>.

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»<sup>72</sup> 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 massa<sup>73</sup>, 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»<sup>74</sup>.

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»<sup>75</sup>.

ANDREA CEGOLON  
*University of Macerata*

<sup>1</sup> 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.

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

<sup>3</sup> «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).

<sup>4</sup> «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).

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

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

<sup>7</sup> 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.

<sup>8</sup> 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.

- <sup>9</sup> 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.
- <sup>10</sup> Citato in M.L. Salvadori, *Gaetano Salvemini*, cit., p. 173.
- <sup>11</sup> G. Quagliariello, *Gaetano Salvemini*, il Mulino, Bologna 2007, p. 8.
- <sup>12</sup> M.L. Salvadori, *Gaetano Salvemini*, cit., p. 85.
- <sup>13</sup> G. Garin, *Gaetano Salvemini nella società italiana del suo tempo*, in AA.VV., *Gaetano Salvemini*, Laterza, Bari 1959, p. 187.
- <sup>14</sup> *Ibidem*, p. 154.
- <sup>15</sup> Citato in A. Saitta, *L'ideologia e la politica*, in AA.VV., *Gaetano Salvemini*, cit., p. 68-69.
- <sup>16</sup> *Ibi*, p.12; M. Moretti, *Pasquale Villari storico e politico*, Liguori Editore, Napoli 2005.
- <sup>17</sup> G. Garin *Gaetano Salvemini nella società italiana del suo tempo*, in AA.VV., *Gaetano Salvemini*, cit., p. 169.
- <sup>18</sup> 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.
- <sup>19</sup> 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.
- <sup>20</sup> G. Garin, *Gaetano Salvemini nella società italiana del suo tempo*, in AA.VV., *Gaetano Salvemini*, cit., p. 167.
- <sup>21</sup> G. De Caro, *Salvemini*, cit., p.93; E. Tagliacozzo, *Nota biografica*, in AA.VV., *Gaetano Salvemini*, Laterza, Bari 1959, p. 220.
- <sup>22</sup> L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia contemporanea*, La Nuova Italia, Firenze 1974, p. 97.
- <sup>23</sup> D. Bertoni Jovine, *Principi di pedagogia socialista*, Editori Riuniti, Roma 1977, p. 61.
- <sup>24</sup> P. Zamperlin Turus, *Il P.S.I. e l'educazione: alle origini di un impegno (1892-1914)*, Patron Editore, Bologna 1982.
- <sup>25</sup> A. Saitta, *L'ideologia e la politica*, in AA.VV., *Gaetano Salvemini*, cit., p. 64.
- <sup>26</sup> *Ibi*, 65; G. Quagliariello, *Gaetano Salvemini*, cit., p. 123; M.L. Salvadori, *Gaetano Salvemini*, cit., p. 60.
- <sup>27</sup> 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/](https://www.treccani.it/enciclopedia/vincenzo-cuoco_%28II-Contributo-italiano-alla-storia-del-Pensiero:-Filosofia%29/)
- <sup>28</sup> M.L. Salvadori, *Gaetano Salvemini*, cit., pp. 81 e segg.
- <sup>29</sup> 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.
- <sup>30</sup> *Ibi*, p. 167.
- <sup>31</sup> De Caro, *Salvemini*, cit., p. 18.
- <sup>32</sup> 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.
- <sup>33</sup> G. Pecora, *La scuola laica. Gaetano Salvemini contro i clericali*, Donzelli, Roma 2015, p. 1.
- <sup>34</sup> E. Tagliacozzo, *Nota bibliografica*, in AA.VV., *Gaetano Salvemini*, cit., p. 262.
- <sup>35</sup> 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.
- <sup>36</sup> G. Salvemini, A. Galletti, *La riforma della scuola media*, in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, cit., pp. 269 e segg.
- <sup>37</sup> S. B. Clough, L. de Rosa, *Storia dell'economia italiana dal 1861 ad oggi*, cit., pp. 167-68.
- <sup>38</sup> De Caro, *Salvemini*, cit., p. 60.
- <sup>39</sup> *Ibi*, p. 96; cfr. anche J. Dewey, *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, a cura di G. Spadafora, Anicia, Roma 2017.
- <sup>40</sup> «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.
- <sup>41</sup> Salvemini citato in G. Minervini, *Salvemini e la democrazia: note sui salveminiiani tra politica e cultura*, Piero Lacaita Editore, Manduria (TA) 1994, p. 75.
- <sup>42</sup> P. Gobetti, *Rivoluzione liberale. Saggio sulla lotta politica in Italia*, Einaudi, Torino 1950, pp. 97-101.
- <sup>43</sup> G. Garin, *Gaetano Salvemini nella società italiana del suo tempo*, in AA.VV., *Gaetano Salvemini*, cit., p. 190.
- <sup>44</sup> G. Salvemini, *Il programma scolastico dei clericali*, La Nuova Italia, Firenze 1951.
- <sup>45</sup> 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.
- <sup>46</sup> G. Salvemini, A. Galletti, *La riforma della scuola media*, in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, cit. p. 306.
- <sup>47</sup> *Ibi*, p. 308.

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

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.



## 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)<sup>1</sup> 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 democratica<sup>2</sup>; 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»<sup>3</sup>, legge sotto la lente di un socialismo “antico e moderno insieme”<sup>4</sup>, ma mai assunto acriticamente<sup>5</sup>. 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 cittadino<sup>6</sup>.

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»<sup>7</sup>. 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 sociale<sup>8</sup>.

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 costituzionali<sup>9</sup>, dall'altro, nella persona del trentenne sovrano sabauda, mostra un temperamento schivo e poco propenso a occuparsi delle vicende di politica interna<sup>10</sup>. 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»<sup>11</sup>, 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»<sup>12</sup>. 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»<sup>13</sup>.

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)<sup>14</sup>, 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»<sup>15</sup>; 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»<sup>16</sup> 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»<sup>17</sup> 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»<sup>18</sup>: 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»<sup>19</sup> 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)<sup>20</sup>, 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»)<sup>21</sup> e superiore (l'università, destinata a formare la classe dirigente del Regno)<sup>22</sup>. 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»<sup>23</sup> (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 essenziali<sup>24</sup>.

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»<sup>25</sup>. 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»<sup>26</sup>, la Coppino, escludendola esplicitamente dal programma, viene a «decretarne l'implicita

abrogazione»<sup>27</sup>. 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)<sup>28</sup>, 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»<sup>29</sup> 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»<sup>30</sup> (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*»<sup>31</sup>, 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»<sup>32</sup>. 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»<sup>33</sup>, quest'ultima appare davvero come «il superfluo indispensabile»<sup>34</sup>, 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»<sup>35</sup>. 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 scoprire<sup>36</sup>.

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»<sup>37</sup> 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»<sup>38</sup>: una 'capacitazione' che non si può acquisire all'improvviso, perché richiede «il sereno armonico equilibrato sviluppo di tutte le nostre attitudini intellettuali»<sup>39</sup>. Uno sviluppo di cui la scuola dev'essere garante e custode, tutelando il "diritto all'ignoranza" dell'alunno come «regola per stare nella ricerca»<sup>40</sup>, 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»<sup>41</sup>. 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»<sup>42</sup> 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'opportunità<sup>43</sup>.

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 brutto delle conoscenze materiali, e gonfiandolo a tutta forza con enciclopedia indigesta e confusionaria»<sup>44</sup>.



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!»<sup>45</sup>. 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 Negri<sup>46</sup>.

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»<sup>47</sup>. 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»<sup>48</sup>, 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»<sup>49</sup>. 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»<sup>50</sup>.

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»<sup>51</sup> (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»<sup>52</sup>: 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?»<sup>53</sup>, 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 scuole<sup>54</sup>.

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»<sup>55</sup>, 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»<sup>56</sup>: 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»<sup>57</sup>. 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»<sup>58</sup> 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»)<sup>59</sup>. 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 inquadri 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»<sup>60</sup> 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"»<sup>61</sup>; 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 riuscita<sup>62</sup>. 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») <sup>63</sup>; 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

<sup>1</sup> 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).

<sup>2</sup> 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 mutilata*, pp. 261-300) e il quarto (*La disfatta*, spec. il sottocapitolo *La vittoria mutilata*, pp. 236-260).

<sup>3</sup> 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.

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

<sup>5</sup> 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).

<sup>6</sup> «Ogni questione scolastica è questione politica, perché la soluzione di ogni problema scolastico non può non danneggiare, immediatamente o mediamente, 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.

<sup>7</sup> L. Borghi, *Prefazione*, cit., pp. X-XI.

<sup>8</sup> 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*.

<sup>9</sup> 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).

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

<sup>11</sup> *Ibi*, p. 27.



<sup>12</sup> *Ibi*, p. 39.

<sup>13</sup> *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.

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

<sup>15</sup> 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.

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

<sup>17</sup> 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).

<sup>18</sup> 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*).

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

<sup>20</sup> 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.

<sup>21</sup> 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.

<sup>22</sup> 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.

<sup>23</sup> H.A. Cavallera, *Storia della scuola italiana*, cit., p. 110.

<sup>24</sup> *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).

<sup>25</sup> H.A. Cavallera, *Storia della scuola italiana*, cit., p. 126.

<sup>26</sup> 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).

<sup>27</sup> C. Betti, *Sapienza e timor di Dio*, cit., p. 3.

<sup>28</sup> 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).

<sup>29</sup> 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.

<sup>30</sup> H.A. Cavallera, *Storia della scuola italiana*, cit., p. 166.

<sup>31</sup> 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.

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

<sup>33</sup> *Ibi*, p. 1030.



<sup>34</sup> *Ibi*, p. 1030.

<sup>35</sup> *Ibi*, p. 1031.

<sup>36</sup> *Ibidem*.

<sup>37</sup> *Ibi*, p. 1032.

<sup>38</sup> *Ibi*, p. 1033.

<sup>39</sup> *Ibi*, p. 1034.

<sup>40</sup> F. Cambi, *Gaetano Salvemini, maestro di laicità*, cit., p. 12.

<sup>41</sup> G. Salvemini, *Che cos'è la cultura*, cit., p. 1035.

<sup>42</sup> *Ibi*, p. 1037.

<sup>43</sup> *Ibi*, p. 1036.

<sup>44</sup> *Ibi*, p. 1038.

<sup>45</sup> *Ibi*, p. 1040.

<sup>46</sup> 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.

<sup>47</sup> 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.

<sup>48</sup> S. Bucchi, *Salvemini, Gentile e la scuola laica*, cit., p. 55.

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

<sup>50</sup> S. Bucchi, *Salvemini, Gentile e la scuola laica*, cit., p. 56.

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

<sup>52</sup> *Ibi*, p. 883.

<sup>53</sup> *Ibidem*.

<sup>54</sup> *Ibi*, pp. 883-884.

<sup>55</sup> *Ibi*, p. 887.

<sup>56</sup> *Ibi*, pp. 887-888.

<sup>57</sup> *Ibi*, p. 889.

<sup>58</sup> *Ibi*, p. 888.

<sup>59</sup> *Ibi*, p. 889.

<sup>60</sup> F. Cambi, *Gaetano Salvemini, maestro di laicità*, cit., p. 17.

<sup>61</sup> H.A. Cavallera, *Storia della scuola italiana*, cit., p. 215.

<sup>62</sup> 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).

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

## Questione meridionale e educazione nazionale nel pensiero di Gaetano Salvemini

### The Southern question and the national education in Gaetano Salvemini's thought

EMILIO CONTE

*In Gaetano Salvemini's thought, the Southern question is intimately connected to the scholastic question and the concept of national education: from this point of view, the school is seen by the Apulian intellectual in its role of forming, especially in the South of Italy, a public opinion, which had been absent until then, that would allow a solid national conscience to mature. Salvemini's thought also intersects with a series of political battles of which he is a promoter, above all that relating to the granting of universal suffrage, read as a concrete symbol of the participation of the South in the destiny of the nation, in terms of political education. In this way, the deleterious welfarist policies would be overcome, allowing the South to find within itself the moral and cultural energies for its own rebirth, thus bringing the process of national unification to completion.*

**KEYWORDS:** SOUTHERN QUESTION, GAETANO SALVEMINI, NATIONAL EDUCATION, SCHOOL, UNIVERSAL SUFFRAGE

#### Una questione italiana *fin de siècle*

All'inizio del XX secolo, in Italia, giovane Stato nato appena quattro decenni prima, si facevano i conti con alcune problematiche di fondo: spiccava, e per certi versi le racchiudeva tutte, la questione meridionale, ovvero tutto quel complesso di tematiche socioeconomiche che avrebbe fatto sentire i suoi effetti fino al secondo dopoguerra inoltrato. Quella incentrata sulle problematiche del mezzogiorno e sul suo grado di partecipazione ai travagli risorgimentali fu una riflessione che accomunò, pur con i dovuti distinguo, intellettuali di tradizione liberale quali Leopoldo Franchetti e Sidney Sonnino, ma anche radicali come Francesco Saverio Nitti.

Rispetto ai precedenti, Nitti, nato nel 1868, apparteneva già ad una generazione successiva, della quale facevano parte anche uomini quali Umberto Zanotti Bianco (1889-1963) e lo stesso Gaetano Salvemini (1873-1957), tutti figli, si potrebbe dire, dell'Italia unita: se Zanotti Bianco nutrì il suo meridionalismo tramite ascendenze mazziniane legate ad un'etica dei doveri, accresciute nell'alveo delle giovanili esperienze in famiglia e rafforzate tramite suggestioni tolstoiane e cattolico moderniste, il molfettese ebbe un percorso più complesso, che lo portò a maturare le prime riflessioni

negli ambienti del Partito socialista, salvo poi distaccarsene ed avvicinarsi, durante gli anni immediatamente precedenti alla Prima guerra mondiale, agli ambienti legati all'interventismo democratico<sup>1</sup>. Due, in particolare, sono i nomi che fungono da ponte fra le generazioni, collegandosi, seppur in modalità ed intensità diverse, a Salvemini: Pasquale Villari e Giustino Fortunato.

Villari fu tra i primi a leggere la questione meridionale in una chiave prettamente storica, ravvisando il principale problema del sud Italia non «nella intemperanza, nella rozzezza e nella poca morale tanto predicata; ma [...] in quella mancanza di opinione pubblica» generata dall'assenza di intermediazione politica tra governo dei Borboni e popolo<sup>2</sup>. Si tratta di un'interpretazione che ha un suo margine di verità, e che sarà fatta propria da un Salvemini, che, in età giovanile, fu alunno diretto di Villari e, di questi, debitore, secondo Eugenio Garin, finanche di alcune posizioni socialistiche<sup>3</sup>.

La seconda figura meritevole di attenzione è quella di Fortunato. La sua ricostruzione storica dimostrava di aver compreso come il fulcro del problema fosse da ricercarsi nella caleidoscopica contraddittorietà di un mondo complesso e stratificato quale quello del regno borbonico. In questo senso ci si pone

dinanzi ad una intuizione storiografica particolarmente importante. [...] Le folle degli umili si affiancano [...] a quelle degli altri ceti – ecclesiastici, baroni, borghesi, mercanti, forestieri – che compongono il quadro sempre eterogeneo e disorganico della società meridionale. In tal modo [...] esse accrescono il realismo della visione storica fortunatiana in misura notevolissima<sup>4</sup>.

Fortunato e Salvemini si conobbero in realtà molto tardi, nel 1909, ed in maniera quasi fortuita, a ridosso del tragico terremoto di Messina nel quale l'intellettuale pugliese perse la prima moglie, la sorella e cinque figli: in quell'occasione un gruppo di intellettuali meridionalisti, tra cui Franchetti e Villari assieme a Salvemini e Zanotti Bianco, fondò l'Associazione nazionale per gli interessi del mezzogiorno d'Italia (Animi), con il fine di supportare economicamente le zone martoriate dalla catastrofe<sup>5</sup>. Fortunato venne coinvolto nel progetto e, nel 1918, un anno dopo la scomparsa del predecessore Villari, assunse la carica di presidente onorario, mantenendola fino alla morte avvenuta nel 1932: Salvemini e Fortunato si trovarono così a collaborare. Il rapporto tra i due fu intenso, testimoniato da un carteggio che perdurò con costanza almeno fino all'esilio dell'intellettuale pugliese, seppur non privo di dissensi<sup>6</sup>. Ad esempio, sul versante della questione meridionale un concetto di fondo tendeva a separarli nel momento in cui Salvemini sosteneva quel decentramento amministrativo che per Fortunato sarebbe invece risultato deleterio nei confronti di un'economia in difficoltà come quella meridionale: a mediare fra i due fu spesso Zanotti Bianco, che di Fortunato apprezzava una certa qual visione tolstoiana<sup>7</sup>. Al di là delle differenze,

comunque, fu il senso di una militanza a cementare l'amicizia fra i due, soprattutto a partire dalla comune esperienza ne «L'unità», voce della cultura meridionalista, nata per impulso di Salvemini e da lui stesso diretta, della quale i due sodali scelsero insieme il nome<sup>8</sup>.

Fortunato, nato nel 1848 e proveniente da una famiglia di fede borbonica, tanto che il padre e lo zio subirono un arresto nel 1861 per presunto sostegno al brigantaggio, rappresentava l'ala conservatrice del meridionalismo. Villari si collocava, invece, su posizioni maggiormente liberali: arrestato da giovane per il coinvolgimento nei moti del 15 maggio 1848, ricordati ancora a distanza di quindici anni quando editò le memorie di Luigi La Vista, amico ivi perito, assunse in seguito posizioni cavouriane, nonostante il retroterra familiare conservatore. La famiglia, infatti, di elevato rango sociale e ben inserita negli ambienti della capitale, poteva vantare nello zio Francesco Paolo un ministro del re Ferdinando II di Borbone, nominato proprio in seguito alla repressione dei moti<sup>9</sup>.

Salvemini ebbe rapporti con Fortunato e Villari, ma la sua chiave interpretativa sarà differente, intrecciando questione meridionale, questione contadina e questione sociale e generando una semantica politica che verrà più avanti ripresa ed approfondita da numerosi epigoni, primo fra tutti Antonio Gramsci<sup>10</sup>.

## **Il meridionalismo di Salvemini: la ricerca di un'educazione politica**

Tra 1888 e 1895 l'Italia visse un periodo di contrazione economica che causò un notevole aumento dei prezzi. Ad essere maggiormente esposti erano i ceti rurali del meridione, che portarono avanti una serie di manifestazioni soprattutto contro il governo di Francesco Crispi. Questi, timoroso dell'ascesa del partito socialista e poco propenso a scorgere le cause dei tumulti nelle trasformazioni della società italiana, affrontò il malcontento come un problema di ordine pubblico, dando luogo a politiche fortemente repressive: la caduta del suo governo, sopraggiunta quando le incerte spedizioni coloniali non furono più in grado di nascondere i fallimenti interni, non impedì al successore, Antonio Starabba marchese di Rudinì, di proseguire sulla stessa linea d'intransigente durezza, anche se forse più per l'accresciuta rabbia sociale che per una personale convinzione.

L'episodio più sanguinoso si registrò a Milano, nel maggio 1898, quando i tumulti, scoppiati per solidarietà con quanto accadeva nel meridione, vennero repressi a colpi d'arma da fuoco dal generale Fiorenzo Bava Beccaris: poco più di due anni dopo una vendetta di matrice anarchica si sarebbe abbattuta sul re Umberto I, ucciso a Monza in quanto ritenuto, tra le altre cose, reo di avere decorato il generale. Tra i due secoli, quindi, si consumò, con a capo del governo il generale Luigi Pelloux, il periodo più duro

della reazione: il clima si allentò solamente con la nomina, dopo il breve governo Saracco, di Giuseppe Zanardelli e, soprattutto, di Giovanni Giolitti, già autore nel 1901 di un discorso alla Camera in cui sottolineava la necessità di un nuovo corso politico che fosse in grado di incanalare nell'alveo costituzionale i rivolgimenti sociali, intercettando soprattutto le istanze delle classi lavoratrici.

Fu così che il socialista Filippo Turati, la cui linea politica aveva prevalso nel congresso del partito del 1900, il primo dopo i duri anni della repressione, iniziò a guardare con favore all'ascesa di Giolitti, nella cui azione di governo intravedeva l'operato di una borghesia riformista che, contrapposta a quella reazionaria legata ai grandi proprietari, aveva contribuito alla caduta di Pelloux ed al ripristino dell'ordine liberale. Turati, in sostanza

era convinto che fosse necessario favorire il successo di questa nuova borghesia, per la formazione di una moderna società capitalistica, premessa necessaria per l'avvento del socialismo. Questa valutazione accostava Turati a Giolitti e alla sua scelta in favore della borghesia industriale, prevalentemente settentrionale. [...] L'incontro fra riformismo e giolittismo avvenne su un campo neutro, per così dire, cioè distante egualmente dall'adesione allo Stato liberale e da una radicale opposizione ad esso. [...] Ma da questa posizione deriv[ò], di conseguenza, [...] l'abbandono di una politica meridionalistica da parte dei socialisti riformisti<sup>11</sup>.

Salvemini, che ancora a distanza di quasi sessant'anni, nel 1955, ricordava con rammarico la sottovalutazione da parte del partito socialista dei bisogni e delle rivendicazioni del meridione, come era accaduto a quel gruppo di operai di Barletta che alle soglie del XX secolo per il partito «non erano 'coscienti', motivo per cui non era in caso di prenderli in conto», maturò un'opposizione tenace nei confronti di una simile lettura<sup>12</sup>. Salvemini dimostrava così di avere colto l'esistenza di una posta molto alta: sul terreno della questione meridionale si giocava infatti anche la questione socialista. Quando Turati, nel congresso di Imola del 1902, accusava Antonio Labriola, uno dei punti di riferimento dell'intransigentismo, di portare avanti la visione meridionale delle cose, evidentemente non si riferiva solo alla sua provenienza campana, ma tracciava una netta linea di demarcazione interpretativa tra riformismo e rivoluzionarismo. Solo il primo, secondo Turati, avrebbe garantito l'approdo graduale ad una società costruita su basi di giustizia ed uguaglianza, ma conseguentemente si sarebbe potuto sviluppare puntando sulla borghesia industrializzata del nord: viceversa le rancorose masse del sud, di cui Labriola era espressione, avrebbero potuto condurre solo ad un disordinato e sterile ribellismo<sup>13</sup>. Salvemini, che a distanza di più di mezzo secolo avrebbe confessato di avere «trovato il suo vangelo» negli scritti di Labriola, era pienamente immerso in un

simile contesto, ed all'interno della sua opposizione a Turati si scorge il taglio interpretativo meridionalista di un peculiare socialismo<sup>14</sup>.

Nei numerosi interventi incentrati sulla questione meridionale, Salvemini elencò una serie di provvedimenti che avrebbero dovuto facilitare il percorso di emancipazione del sud e che andavano dall'adozione del federalismo amministrativo, all'abolizione del protezionismo, passando, soprattutto, per il suffragio universale, «con la sicurezza che esso è avviamento alla spontanea soluzione di un elemento importantissimo (corruzione amministrativa) del problema meridionale»<sup>15</sup>. Proprio riferendosi al fenomeno della corruzione, «elemento importantissimo [...] del problema meridionale», il celebre *pamphlet* salveminiiano *Il ministro della mala vita* denunciava vigorosamente la politica meridionale di Giolitti,

il quale approfitta[va] delle miserevoli condizioni del Mezzogiorno per legare a sé la massa dei deputati meridionali: d[ava] a costoro 'carta bianca' nelle amministrazioni locali; mette[va], nelle elezioni, al loro servizio la mala vita e la questura<sup>16</sup>.

Secondo Salvemini, in sostanza, a differenza delle politiche riformiste adottate per le regioni centrosettentrionali, idealmente poste a traino dell'Italia, Giolitti aveva optato nel sud per un'alleanza con i grandi proprietari terrieri, non disdegnando anche l'appoggio di organizzazioni malavitose, al fine di garantire al suo governo quella stabilità che era mancata ai precedenti esecutivi. Si tratta di una delle letture più rappresentative dell'antigiolittismo di inizio secolo, fenomeno complesso e composito destinato ad incidere significativamente sulla successiva interpretazione storica del primo ventennio del XX secolo, pur nella sua non certo imparziale tendenza ad obliare ciò che di positivo il riformismo di Giolitti aveva apportato<sup>17</sup>.

Meridionalismo ed antigiolittismo rappresentano, quindi, le due bussole che orientano il pensiero di Salvemini sulla scuola, sul ruolo che essa è chiamata a ricoprire all'interno della società e sui progetti di riforma che la investono nei primi anni del XX secolo: soprattutto quest'ultimo fu un terreno nel quale il molfettese si spese molto e che, giunti a questo punto, è meritevole di analisi più approfondita.

### **Questione scolastica e questione meridionale nel pensiero di Salvemini**

È allora utile prendere le mosse dalla militanza giovanile di Salvemini nella Federazione insegnanti scuola media (Fnism) fondata nel 1901 da Giuseppe Kirner<sup>18</sup>. La società nacque con lo scopo di tutelare gli interessi dei docenti di scuola secondaria, configurandosi ben presto come un'associazione di categoria con rivendicazioni di stampo principalmente economico. Molto diverso, invece, il parere di chi era convinto



che la Fnism avrebbe dovuto acquisire la fisionomia di una società pedagogica, formandosi «un *ben determinato contenuto di idealità politiche*» e preparandosi «alla luce di esse a svolgere una conforme azione in favore della scuola, *dettando* la verità in materia scolastica», come scrisse nell'agosto 1907 Lombardo Radice a Salvemini e come affermerà nel settembre dello stesso anno Gentile al sesto congresso della Fnism tenutosi a Napoli, su cui occorrerà ritornare<sup>19</sup>.

Agitare il problema in tutta la sua pregnanza politica e con una voce unitaria che trascendesse le richieste, spesso economiche, dei singoli docenti, avrebbe significato designare la scuola come principale formatrice di una coscienza unitaria della giovane nazione in crescita. Quando i dissidi interni alla Fnism fecero abortire il progetto, Salvemini commentò con parole significative, che aiutano a comprendere l'ottica nella quale egli stesso si muoveva. L'intellettuale pugliese, accusando la Fnism di «categorismo», specificava come

il categorismo e l'amoralismo non sono due malattie diverse: *sono la stessa malattia*. Il categorismo è la forma che l'organizzazione assume quando ha perduto ogni orientamento morale. Quando, cioè, gli organizzati diventano incapaci di comprendere che oltre agli interessi speciali del proprio gruppo ci sono anche gli interessi degli altri gruppi, e gli interessi dei singoli gruppi devono essere coordinati in un sistema d'interessi generali della classe, nel quale ciascun gruppo deve per forza rinunciare a qualche cosa, e gli interessi generali della classe devono essere sempre coordinati e ove occorra subordinati all'interesse più generale e supremo della nazione, – quando, dunque, nello scatenamento disordinato degli appetiti, dei rancori, delle rivendicazioni, magari giuste, individuali, si è perduta ogni coscienza di interessi comuni e di interessi nazionali – nel caso degli'insegnanti, l'interesse nazionale è quello della scuola –, allora è naturale che non sia possibile una organizzazione unitaria con un indirizzo omogeneo determinato: allora dall'amoralismo nasce il categorismo e l'apoliticismo: cioè ogni gruppo forma un'organizzazione a sé, e l'uno cerca di passare innanzi all'altro, magari schiacciandolo, e ciascuno cerca di assicurarsi l'appoggio del maggior numero di deputati, di qualunque genia. È la guerra di tutti contro tutti. Ed è...la sconfitta di tutti. Non altrimenti, nei teatri che prendono fuoco, la folla, che ha perduto la testa, si accalca tutta alle entrate: tutti vogliono uscire insieme: nessuno riesce a passare: gli uni schiacciano gli altri: e i più periscono non per l'incendio, ma per una specie di suicidio collettivo<sup>20</sup>.

È un passo che esemplifica bene, attraverso la disamina della crisi di una delle più importanti organizzazioni degli insegnanti del tempo, l'idea di scuola di Salvemini. Una visione, in sostanza, che esula da interessi particolaristici per guardare «all'interesse più generale e supremo della nazione». È una concezione strettamente politica nel momento in cui la scuola è cuore e motore di una coscienza nazionale. In una simile visione non possono trovare posto settarismi di sorta, come rivendicazioni che non si pongano davanti il problema nazionale nella sua interezza, ed il distacco dalla Fnism,

che pure aveva acceso tante passioni negli animi giovanili di Lombardo Radice come di Salvemini, è in questo senso emblematico.

Un episodio in particolare aiuta a comprendere come nella visione di Salvemini questione scolastica e questione meridionale siano intimamente connesse, costituendo un dittico in cui una riflessione trae forza, alimento e condizionamento dall'altra. Assieme ad Alfredo Galletti, nel 1908, il molfettese pubblicò, all'interno della collana diretta da Lombardo Radice presso l'editore Sandron, un volume dal titolo *La riforma della scuola media*. Il testo affrontava uno degli argomenti cardine del dibattito scolastico dell'epoca, ovvero la conformazione dell'istruzione secondaria, per discutere la quale nel 1905 si era anche insediata presso il ministero della Pubblica istruzione una commissione reale, di cui Salvemini e Galletti avevano fatto parte, prima delle dimissioni in polemica con la bocciatura delle loro proposte. Al netto delle idee più marcatamente tecniche riguardo la configurazione di ordini e gradi scolastici, ciò che in questa sede preme richiamare è la concezione di fondo del volume, apparentemente paradossale rispetto al pensiero salveminiano e certamente in dissenso con la linea del Partito socialista di cui il molfettese era ancora membro: Salvemini si batté, infatti, per una chiusura dell'istruzione secondaria alle classi medie, con l'eccezione di «coloro che avranno una intelligenza singolarmente vigorosa e naturalmente fornita di quelle attitudini e capacità che la scuola popolare non ha l'ufficio di educare»<sup>21</sup>. Si tratta di una posizione che una certa storiografia ha ampiamente criticato, presumendone la tara di un classismo di fondo secondo cui i mezzi economici familiari avrebbero giocoforza inficiato la scelta del percorso scolastico<sup>22</sup>.

In realtà la questione è più complessa e non è riducibile ad una lettura dicotomicamente appiattita sul manicheo terreno della contrapposizione tra classi, lambendo piuttosto altre problematiche, prima fra tutte quella meridionale. In tal senso, una chiave interpretativa è offerta dallo stesso Salvemini, quando si scagliava contro il gran numero di «disgraziati che aspirano unicamente a procurarsi una vita non troppo disagiata e alla scuola non chiedevano in origine se non la semplice abilitazione a qualche umile ufficio»<sup>23</sup>. In sostanza,

quelle pagine – legate anche al timore di un eccessivo e strumentale affollamento della scuola classica – andrebbero lette accostandole alle coeve analisi della società meridionale, e della funzione corruttrice e di freno esercitata dai ceti dotti e parassitari, e inserite nella più generale prospettiva politica allora elaborata da Salvemini, sempre più distante dal Partito socialista: riforme democratiche di carattere generale, sul terreno fiscale e delle autonomie, antiprotezionismo, suffragio universale<sup>24</sup>.

Sempre in relazione all'operato di Salvemini all'interno della Fnism, in special modo al suo coinvolgimento nel dibattito sulla riforma della scuola media nel primo decennio del XX secolo, è rilevante segnalare lo scontro d'opinioni, contraddistinto tanto da passione intellettuale quanto da una franchezza amicale nata proprio in quell'occasione, che il molfettese ebbe con Giovanni Gentile, e vertente sulla questione della laicità della scuola.

La storiografia contemporanea ha già fornito apprezzabili contributi in relazione agli interventi di Salvemini e Gentile al congresso della Fnism di Napoli: in questa sede basti sottolineare come entrambe le posizioni contengano un significativo tratto comune, pur nella differenza sostanziale che vedeva Salvemini decisamente contrario all'«insegnare ciò che non crediamo, e lasciare che venga insegnato nelle nostre scuole» e Gentile, di contro, favorevole ai corsi di religione almeno per i gradi scolastici più bassi, essendo la religione una «filosofia imperfetta», pur in rapporto di «identità» con la filosofia stessa<sup>25</sup>. Il tratto comune, meritevole di attenzione per il discorso che si sta cercando di portare avanti, è legato sia all'idea di educazione popolare che a quella di emancipazione di quegli stessi ceti: si tratta dell'«importanza che per uomini di cultura come Gentile e Salvemini aveva l'idea di limite»<sup>26</sup>. Un'idea che genera così un processo educativo graduale, privo di scossoni o balzi in avanti, intrinsecamente storicizzato, che sia in grado di comprendere storicamente la mentalità dei ceti popolari e di agire di conseguenza<sup>27</sup>. In sostanza, la questione dell'istruzione popolare assume la fisionomia di «un diverso modo delle *élites* liberali di guardare ai ceti popolari, alla lotta contro l'ignoranza e al rapporto con le 'folle', spesso facile preda di sentimenti e passioni incontrollate, e la democrazia»<sup>28</sup>. In tale ottica le vicende collegate all'istruzione di base in Italia rappresentano, in misura maggiore rispetto alle istituzioni educative di gradi ed ordini superiori, un osservatorio privilegiato per la comprensione di complesse dinamiche sociopolitiche, intrecciando anche, a causa dell'elevato tasso di analfabetismo in quelle regioni d'Italia, la questione meridionale. Poste tali premesse, si cercherà ora di comprendere meglio il pensiero di Salvemini in relazione a tali problematiche.

## **Il problema dell'istruzione popolare nel sud dell'Italia**

Proprio nel sud Italia, infatti, le scuole serali e popolari rappresentano all'inizio del XX secolo un fenomeno in crescita, determinato soprattutto dalle trasformazioni sociali che il meridione andava attraversando. In questo senso, è interessante porre l'accento sul ruolo giocato dall'emigrazione, un aspetto già colto da alcuni degli intellettuali del tempo. Conducendo nel 1910 un'inchiesta sulla situazione dei contadini in Basilicata e Calabria, Nitti notava come chi facesse ritorno nella propria terra d'origine pretendesse

l'istruzione per sé e per i propri figli. L'intellettuale lucano concludeva sottolineando come «la psicologia del contadino in questo senso [fosse] diversa. Trenta anni fa pareva naturale che non sapesse leggere; ora sente il danno e anche l'umiliazione di non saper leggere»<sup>29</sup>. Simile la riflessione di Salvemini: il fenomeno dell'emigrazione, «forma di reazione» e «principio di salvezza» per il sud Italia, portava «i contadini verso la scuola; li sveltì[va] intellettualmente al contatto di civiltà superiori»<sup>30</sup>. Da questa ricerca di istruzione e cultura nasceva un fenomeno che «L'unità» si peritava di registrare con compiacimento, notando come «all'aprirsi delle scuole serali del Mezzogiorno, nella stagione autunnale o invernale, un fatto degno di nota e che si ripete[va] ogni anno, [fosse] l'affluenza dei contadini». A fronte di tale desiderio, continuava l'estensore dell'articolo, il profitto delle scuole serali era, però, assai scarso: i maestri, malpagati e non gratificati, si dimostravano sovente svogliati, i locali erano miserandi e ben presto alla buona volontà degli alunni si sostituiva una duplice stanchezza, fisica e psicologica, visti anche i serrati ritmi di lavoro della vita contadina<sup>31</sup>.

In una conferenza tenuta nel 1911 ed incentrata sulla situazione delle scuole popolari e serali nel sud Italia, Salvemini denunciava una legislazione tendente a favorire, talvolta consapevolmente, il sistema scolastico del nord, già di per sé meglio funzionante. Paradossali ed emblematiche, inoltre, le aporie registrate sul piano economico, come ad esempio il fatto che i maestri meridionali costavano alle casse comunali cifre assai maggiori rispetto ai colleghi del settentrione, prevedendo la legge un pagamento direttamente proporzionale alla grandezza del centro abitato in cui si prestava servizio<sup>32</sup>. Lo sviluppo abitativo del meridione, imperniatosi nei secoli sul latifondo padronale, aveva generato ipertrofici insediamenti dai quali i lavoratori rurali subalterni discendevano verso gli appezzamenti del signore, posti generalmente in pianura: tali caotici conglomerati erano ben lungi dall'essere vere e proprie città, delle quali non prevedevano né i servizi né la conformazione, ma come tali vennero considerati dalla legislazione scolastica successiva all'unità d'Italia, soprattutto per gli oneri che lo Stato vi faceva gravare e che andavano dalla pretesa di grandi strutture all'inquadramento economico del maestro secondo il più dispendioso rango di insegnante di città. La spesa per l'istruzione pubblica, quindi, incideva pesantemente sui bilanci comunali di molte realtà del meridione, diversamente dal settentrione, dove i centri abitativi, legati allo sviluppo della piccola proprietà terriera, erano mediamente più contenuti: paradossalmente, però, nel sud dell'Italia si forniva un servizio molto più scadente.

La promulgazione della legge Daneo Credaro, avvenuta nel 1911, avrebbe dovuto combattere efficacemente la piaga dell'analfabetismo, soprattutto nel sud Italia, prevedendo, oltre all'avocazione statale della gestione amministrativa economica delle scuole elementari, una discreta immissione di liquidità per implementare il sistema di istruzione popolare e serale. Ma i provvedimenti, secondo Salvemini, erano insufficienti

dal punto di vista dello stanziamento economico e forieri di situazioni paradossali: non solo i parametri imposti agli istituti scolastici per ottenere le sovvenzioni statali erano di fatto raggiungibili solo da scuole già ben avviate, ma queste situazioni si verificavano quasi sempre nelle zone maggiormente industrializzate d'Italia e nei comuni finanziariamente più stabili, dove i tassi di analfabetismo erano assai bassi già prima dell'introduzione della legge stessa. In sostanza, una legge che avrebbe finito col dare a chi già aveva, trascurando le situazioni più complesse, concentrate soprattutto nel sud Italia. Anche la sezione del testo, lodevolissima sulla carta, che prevedeva la fondazione di scuole a carico dello Stato, almeno laddove non ve ne fossero state in numero sufficiente, si riduceva ad un provvedimento poco incisivo, da un lato a causa della scarsità degli stanziamenti, dall'altro perché gli stessi non erano affatto sicuri, in quanto sacrificabili nel caso, assai probabile, della comparsa in corso d'opera di voci di spesa non inizialmente preventivate: senza contare il rischio che il denaro rimanente venisse dirottato in favore dei comuni con maggiori appoggi in parlamento o al ministero. Caustico nel suo giudizio Salvemini:

i Comuni più poveri, meno influenti, meno capaci di farsi avanti, continueranno a rimanere accantonati, pagando beninteso sempre la loro quota di spesa generale scolastica a tutto vantaggio dei Comuni più ricchi! Questa è la dolorosa e umiliante realtà. Questo è il contenuto vero della tanto decantata legge Daneo-Credaro: nuovo strumento di squilibri e d'ingiustizia a danno delle zone più povere e più analfabete del nostro paese: legge sbagliata o insufficiente, o utile solamente ai Comuni che meno avrebbero bisogno di essere aiutati; legge, che a somiglianza di tutti i provvedimenti anteriori, impiega le risorse finanziarie spremute a tutta la nazione, non a sollevare i deboli, ma a rendere più forti i forti a spese dei più deboli<sup>33</sup>.

Nella lettura di Salvemini riguardo i difetti della legge Daneo Credaro, inoltre, agiva anche un sentimento più squisitamente politico: il testo avrebbe condotto, infatti, all'avocazione statale della scuola popolare, per l'intellettuale pugliese intimamente legata al territorio, e riguardo a questo non si dimentichi la riflessione salveminiana sul federalismo<sup>34</sup>. Con l'approvazione della legge si sarebbe realizzato, in sostanza, il

risultato mistificatore di vedere sostituita alle oligarchie attuali, non la democrazia, ma la burocrazia. Prima di allargare le funzioni di questo 'Stato', come non vedono essi che occorre renderlo meno inetto, meno disordinato, meno immorale?<sup>35</sup>

La lettura di Salvemini, per quanto ponesse la legge Daneo Credaro sotto una luce forse eccessivamente negativa riconducendone le storture, ancora una volta, all'ipertrofia burocratica giolittiana, aveva il pregio di apportare al dibattito una visione che era sfuggita a molti, soprattutto all'interno del Partito socialista, con il quale l'intellettuale

pugliese era ormai, a quell'altezza di tempo, in dissidio totale<sup>36</sup>: il punto di vista del sud Italia, ovverosia un'analisi degli effetti del provvedimento di legge nel meridione.

## Per tirare le somme

Come una cartina al tornasole, la riflessione sul meridione illuminò, riconducendole ad unità, più sfaccettature di un pensiero molto complesso e poco sistematico quale fu quello di Salvemini: si potrebbe parlare di un prisma sul quale si rifrangono luci, provenienti da più fonti e ricondotte in un unico fascio. Ma nella riflessione dell'intellettuale pugliese, forse più che in altri autori, la questione meridionale si intrecciò soprattutto con quella educativa: quest'ultima, anzi, permette di illuminare meglio la concezione che Salvemini aveva della scuola e della sua funzione.

Nelle pagine precedenti si è, infatti, cercato di mettere in luce proprio questo *fil rouge*, non analizzando in maniera sistematica il pensiero pedagogico di Salvemini, ché vi sarebbe da aggiungere molto altro, quanto piuttosto facendo emergere come all'interno di alcuni episodi significativi la questione meridionale abbia indirizzato la riflessione educativa del molfettese: e allora si comprende bene come la chiusura dell'istruzione secondaria sia dettata dal timore dell'ipertrofia burocratica ed impiegatizia dei ceti medi nel sud Italia, oppure come il progetto di legge Daneo Credaro venga giudicato in relazione ai potenziali effetti negativi sull'apparato scolastico meridionale, oppure ancora la denuncia della scarsa efficienza del sistema di istruzione popolare e serale nel Mezzogiorno, da cui discendeva la piaga dell'analfabetismo.

Sulla soglia della Prima guerra mondiale terminano queste pagine: il conflitto e, successivamente, l'avvento del fascismo avrebbero sparigliato le carte in tavola, e lo stesso Salvemini avrebbe presto iniziato una nuova fase della sua vita, lontano dall'Italia.

EMILIO CONTE  
*University of Bergamo*

---

<sup>1</sup> Come nota F. Vistoli, *Zanotti Bianco, Umberto*, in *Dizionario biografico degli italiani*, vol. 100, Istituto della enciclopedia italiana, Roma 2020, pp. 560-566 (d'ora in poi *Dbi*), da cui si sono tratte le informazioni biografiche su Zanotti Bianco, stretto amico di quest'ultimo fu padre Giovanni Semeria, anch'egli interventista della prima ora salvo ricredersi negli anni più difficili del conflitto, ma soprattutto Antonio Fogazzaro, già condannato nel 1906 dall'autorità ecclesiastica per un romanzo, *Il santo*, in cui spiccavano concezioni vicine ad un certo riformismo cattolico. Su Gaetano Salvemini in rapporto al movimento socialista cfr. G. Pecora, *Socialismo come libertà. La storia lunga di Gaetano Salvemini*, Donzelli, Roma 2012 e G. Quagliariello, *Gaetano Salvemini*, Il mulino, Bologna 2007, pp. 17-46, il quale decostruisce la lettura che dalla seconda metà del secolo scorso è stata



data della biografia politico intellettuale salveminiiana, secondo la quale in seguito all'abbandono del Partito socialista nel 1911, il molfettese avrebbe intrapreso un percorso involutivo che lo condusse dall'originario marxismo al mazzinianesimo: una lettura ideologicamente connotata al fine di «salvare l'intransigenza morale della lezione salveminiiana, che gli allievi avrebbero poi rivisitato alla luce di una ben più apprezzabile coerenza, rigettandone nel contempo i concreti esiti politici» (p. 18). Gaetano Quagliariello fa risalire la ricostruzione contestata a L. Basso, *Gaetano Salvemini socialista e meridionalista*, Lacaita, Manduria 1958.

<sup>2</sup> P. Villari, *Le prime lettere meridionali*, La Voce, Roma 1920, p. 19.

<sup>3</sup> E. Garin, *Gaetano Salvemini nella società italiana del tempo suo*, in Id., *La cultura italiana tra '800 e '900*, Laterza, Bari 1976, pp. 110-124. Sull'assenza di intermediazione politica tra Borboni e popolo P. Sylos Labini, *Osservazioni sull'evoluzione economica del mezzogiorno*, in Id., *Scritti sul mezzogiorno (1954-2001)*, a c. d. G. Arena, Lacaita, Manduria 2003, pp. 165-167 notava come il mancato sviluppo del ceto borghese ed imprenditoriale nel sud dell'Italia a cavallo tra età medievale e rinascimentale avesse portato non solo alla scarsa crescita economica in quelle regioni, ma soprattutto alla mancanza di formazione di opinione pubblica di stampo politico, diversamente da quanto avveniva contemporaneamente nelle regioni settentrionali dove invece si sperimentavano forme di partecipazione più ampie nella gestione del potere. Inoltre, mentre tali trasformazioni sociali indebolivano nell'Italia del centro-nord il potere della nobiltà, viceversa nel regno dei Borboni la mancanza di una classe alternativa conduceva spesso i re ad una politica di stampo assistenzialistico per ottenere il favore del popolo in funzione antinobiliare, dando luogo al fenomeno dei cosiddetti re lazzaroni e contribuendo da un lato a rinsaldare i sentimenti monarchici, storicamente sempre presenti nel sud Italia, e dall'altro a rinfocolare quel disinteresse per la politica attiva che sarebbe stato, anche secondo Salvemini, il principale problema del Mezzogiorno dopo l'unità.

<sup>4</sup> G. Galasso, *Il pensiero storico di Giustino Fortunato*, in Id., *Da Mazzini a Salvemini. Il pensiero democratico nell'Italia moderna*, Le Monnier, Firenze 1974, p. 255.

<sup>5</sup> Soci importanti dell'Animi furono inoltre l'intellettuale cattolico Tommaso Gallarati Scotti, anch'egli come Fogazzaro e Semeria vicino agli ambienti modernistici, il catanese Giuseppe Lombardo Radice ed un giovane Gaetano Piacentini, che ricopriva il ruolo di segretario generale. Un bilancio dei primi sette anni di attività è ora in *L'opera dell'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia*, Tipografia dell'unione, Roma 1916, pubblicazione nella quale si segnala la presenza di una discreta mole documentaria. L'Animi, attualmente esistente, spese le proprie energie principalmente nella lotta contro l'analfabetismo e per la promozione socioeconomica del territorio meridionale, conoscendo un periodo di forte sviluppo nella prima metà del XX secolo: in particolare, per quanto riguarda l'attività più propriamente pedagogica dell'Associazione, cfr. F. Mattei, *Animi. Il contributo dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia alla storia dell'educazione (1910-45)*, Anicia, Roma 2010. È d'altra parte interessante notare come all'interno dell'Animi si venne a creare, soprattutto nei primi anni di attività, un dibattito sul modo di porsi di fronte alle necessità del sud Italia: a chi, come Franchetti, percorreva la strada della cura assistenziale, soprattutto economica, si opponeva chi, come Salvemini, cercava invece di risollevare il meridione a partire dalle sue forze sociali e culturali, in quello che, stando al carteggio tra il molfettese e Zanotti Bianco (cfr. *infra*, nota 8), può essere inquadrato all'interno di quello scontro generazionale cui si faceva riferimento in precedenza e sul quale cfr. G. Galasso, *L'elaborazione storiografica* [1978], in Id., *Il mezzogiorno da "questione" a "problema aperto"*, Lacaita, Manduria 2005, pp. 118-120.

<sup>6</sup> Sul carteggio tra Salvemini e Fortunato cfr. S. Damiano, *Fortunato-Salvemini. Carteggio 1909-1926*, Libria, Melfi 2019.

<sup>7</sup> A. Galante Garrone, *Zanotti-Bianco e Salvemini*, in U. Zanotti Bianco, G. Salvemini, *Carteggio*, a c. d. A. Galante Garrone, Guida, Napoli 1983, *passim*. Sulle concezioni tolstoiane di Fortunato, in verità piuttosto vaghe e ridotte su un piano empirico sentimentale, cfr. G. Galasso, *Il pensiero storico di Giustino Fortunato*, cit., p. 255.

<sup>8</sup> Traggio le informazioni relative alla biografia di Fortunato, oltre che dal saggio di Barbagallo precedentemente citato, da M. Griffo, *Fortunato, Giustino*, in *Dbi*, vol. 49, cit., pp. 247-255. Griffo sottolinea altri dissensi tra Salvemini e Fortunato, quali la battaglia sul sistema di voto proporzionale con scrutini a base regionale portata avanti dall'intellettuale pugliese, o ancora la simpatia con la quale Fortunato guarderà al gran numero di soldati meridionali partiti per la campagna di Libia, emblema secondo lui della maturazione di una coscienza nazionale anche in ceti lasciati ai margini dai processi risorgimentali.

<sup>9</sup> M. Moretti, *Villari, Pasquale*, in *Dbi*, vol. 99, cit., pp. 356-360.

<sup>10</sup> Per le critiche a tale impostazione si veda, in particolare, R. Romeo, *La storiografia marxista nel secondo dopoguerra*, in Id., *Risorgimento e capitalismo*, Laterza, Roma-Bari 1998, pp. 9-84, il quale, dopo aver sottolineato la politicizzazione di una certa storiografia successiva alla Seconda guerra mondiale, esamina le posizioni gramsciane sul tema, ponendone in luce i limiti soprattutto per quanto concerneva l'idea di risorgimento come mancata rivoluzione contadina. Nella critica di Romeo si intrecciano analisi socioeconomiche, che pongono in luce la sostanziale impreparazione anche politica dei ceti agrari italiani nella metà del XIX secolo, con suggestioni di politica estera, ripresi dagli studi di Federico Chabod, secondo cui le potenze europee non avrebbero accettato una soluzione giacobina per il nascente Stato italiano. Ad integrazione delle riflessioni di Romeo si veda quanto indicato da Sylos Labini, per cui cfr. *supra*, nota 3. Sull'interpretazione gramsciana, invece, si veda, soprattutto in relazione alla questione meridionale, A. Gramsci, *La questione meridionale*, Rinascita, Roma 1951 e, per una panoramica più generale, G. Galasso, *Il pensiero meridionalistico dall'unità d'Italia al fascismo*, in Id., *Il Mezzogiorno. Da*

“questione” a “problema aperto”, cit., pp. 83-89, il quale, oltre ad analizzare la figura di Gramsci nella di lui ripresa e superamento del pensiero salveminiiano, ricorda debitamente anche la figura di Guido Dorso.

<sup>11</sup> Traggo le ricostruzioni sul clima a cavallo tra XIX e XX secolo da E. Gentile, *Le origini dell'Italia contemporanea. L'età giolittiana*, Laterza, Roma-Bari 2003, pp. 11-23. La citazione riportata è invece a pp. 81-82.

<sup>12</sup> Vale la pena riportare per intero l'aneddoto di Salvemini, sia perché risulta essere emblematico del suo rapporto con la politica di Turati, sia perché testimonia la potenza psicologica che l'evento ebbe davanti agli occhi di un giovane militante poco più che ventenne: l'intellettuale pugliese ricordava, infatti, come esistesse «in Molfetta una vecchia Società operaia di mutuo soccorso, alla quale chiunque poteva essere iscritto, senza distinzione di partito o di mestiere, e che assicurava ai soci l'assistenza e i medicinali gratuiti e una pensione per la vecchiaia, ed era ben amministrata. Ma non aveva come simbolo il sol dell'avvenire, e perciò non valeva il conto parlarne. [...] Nel 1896 funzionava bene. Ma quei proletari non erano 'coscienti', motivo per cui non era in caso di prenderli in conto» (G. Salvemini, *Scritti sulla questione meridionale (1896-1955)*, Einaudi, Torino 1955, pp. XIII-XIV).

<sup>13</sup> E. Gentile, *Le origini dell'Italia contemporanea. L'età giolittiana*, cit., pp. 86-89.

<sup>14</sup> Un anziano Salvemini affermava che da giovane «aveva divorato il *Manifesto dei comunisti* e gli scritti di Marx sulle lotte di classe in Francia nel 1848, sul colpo di stato del 1851 e sulla 'Comune', aveva scoperto il suo vangelo nel *Materialismo storico* di Antonio Labriola» (G. Salvemini, *Scritti sulla questione meridionale*, cit., p. XIII). Tralasciando Labriola, cui si è già accennato in precedenza, è singolare che del filosofo tedesco manchi l'opera principe, ovvero *Il capitale*, ma chi ha conosciuto da vicino Salvemini afferma che egli era sì «molto influenzato da Marx; non dal Marx della teoria del valore-lavoro, che lo lasciava non dico sordo ma annoiato, ma dal Marx realista delle opere di storia sociale, il cui autore era molto diverso dall'altro, dal dogmatico autore di *Das Kapital*». (P. Sylos Labini, *Salvemini e il meridionalismo oggi*, in Id., *Scritti sul mezzogiorno*, cit., p. 340). Questa lettura ha permesso al giovane Salvemini di non restare ancorato all'ortodossia marxista, ma di fare tesoro della realtà delle singole situazioni. L'intellettuale pugliese stesso parla di «un tratto del mio spirito che non si attenerà mai: la repugnanza per le astrazioni e il rispetto per la realtà concreta, anche se difforme da preconcetti ed aspettative sicure. Il marxismo è una droga meravigliosa: prima sveglia gli animi dormienti, e poi li rimbecillisce nella ripetizione di formule che spiegano tutto e non dicono nulla. Quello scriterello del 1896 [su Molfetta] dimostra, credo, che quel ragazzo era stato sì svegliato dal marxismo, ma non rimbecillito» (G. Salvemini, *Scritti sulla questione meridionale (1896-1955)*, cit., p. XIV).

<sup>15</sup> G. Salvemini, *Il suffragio universale e le riforme [1906]*, in Id., *Il ministro della mala vita e altri scritti sull'Italia giolittiana*, a c. d. E. Apih, Feltrinelli, Milano 1962, p. 69.

<sup>16</sup> Entrambe le citazioni sono tratte da Id., *Il ministro della mala vita. Notizie e documenti sulle elezioni giolittiane nell'Italia meridionale [1910]*, in *ibi*, p. 137.

<sup>17</sup> Una complessiva durezza di giudizio della quale, probabilmente, si accorse anche un anziano Salvemini che, a distanza di molti anni, nel 1949, avrebbe confessato a Michele Sylos Labini, segretario di prefettura in Puglia ai tempi di Giolitti e padre di Paolo, che racconta la scena da testimone oculare, di aver «pensato di annacquare il suo antigiolittismo nella riedizione del *Ministro della malavita*» (P. Sylos Labini, *Salvemini e il meridionalismo oggi*, cit., p. 338). È probabile che su un simile giudizio abbia pesato una comparazione con il recente periodo fascista, che conduceva l'intellettuale pugliese, e come lui molti altri antigiolittiani d'inizio secolo, ad una rivalutazione complessiva della politica dello statista piemontese. Tuttavia, la nuova edizione de *Il ministro della mala vita*, accennata da Salvemini a Michele Sylos Labini, non vide mai la luce: non è dato sapere il perché di questa scelta mancata, seppur l'intellettuale pugliese, morto nel 1957, avrebbe avuto davanti a sé il tempo sufficiente. Su giolittismo ed antigiolittismo cfr. E. Gentile, *Le origini dell'Italia contemporanea. L'età giolittiana*, cit., pp. 194-208.

<sup>18</sup> Per una complessiva disamina dell'operato di Salvemini nella Fnism, che in questa sede non può essere adeguatamente approfondito, cfr. M.L. Salvadori, *Gaetano Salvemini*, cit., pp. 174-186.

<sup>19</sup> Lombardo Radice a Salvemini, agosto 1907, in G. Salvemini, *Carteggi*, vol. 1 (1895-1911), a c. d. E. Gencarelli, Feltrinelli, Milano 1968, p. 358. Corsivo originale. In questo senso si veda anche l'ordine del giorno del sesto congresso della Fnism a firma di Gentile e Lombardo Radice, riportato in G. Gentile, *Educazione e scuola laica [1908]*, a c. d. H.A. Cavallera, Le Lettere, Firenze 1908, pp. 334-335, che esplicitamente parla di trasformazione della Fnism da associazione di categoria ad associazione pedagogica, da dotare di una propria rivista di studi che vada oltre la semplice conformazione di bollettino interno.

<sup>20</sup> Si tratta di una nota di commento di Salvemini a V. Urbani, *Su la crisi dell'insegnanti*, «L'unità», I, 4 (1912), p. 13, nella quale l'intellettuale pugliese precisava la posizione dell'articolaista che invece vedeva nella mancanza di fibra morale più che nel rivendicazionismo di categoria la principale causa di decadenza della Fnism. Corsivo originale.

<sup>21</sup> G. Salvemini, A Galletti, *La riforma della scuola media [1908]*, in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, cit., p. 356.

<sup>22</sup> Tra le critiche più celebri L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, La Nuova Italia, Firenze 1951, pp. 144 ss. Nella recensione che scrisse al volume di Lamberto Borghi, dopo essersi difeso dalle accuse di rassegnarsi a perpetuare, attraverso la scuola, la divisione delle classi sociali nell'Italia tra i due secoli, opponendo le argomentazioni del realismo di una situazione che non poteva essere cambiata con scelte violentemente utopiche e giacobinamente ideologiche (leggasi nella fattispecie scuola media unica, opzione della corrente riformista della commissione reale fatta propria da Borghi nella sua ricostruzione),

Salvemini affermava che «la giustizia scolastica (e sociale, per quanto una società costituita in classi può consentire la giustizia sociale) non consiste, secondo me, nel consentire l'arrivo e la permanenza nelle scuole di alta cultura a chi, ricco o povero che sia, non abbia la intelligenza necessaria per approfittarne, ma nel riservarle a chi possiede quell'intelligenza, ricco o povero che sia» (G. Salvemini, *Scuola e società* [1952], in Id., *Scritti sulla scuola*, cit., p. 1069).

<sup>23</sup> G. Salvemini, A. Galletti, *La riforma della scuola media*, cit., p. 391.

<sup>24</sup> M. Moretti, *Salvemini, Gaetano*, in *Dbi*, vol. 89, cit., p. 828. A ciò si aggiunga l'interpretazione di A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, Il Mulino, Bologna 2007, p. 124, il quale mette in luce che nel dibattito sull'istruzione secondaria «I filosofi e i contadini non [siano intesi] come termini di opposizione, della netta separazione tra corpo della società e mente direttiva, ma come ricapitolazione del processo della coscienza. Di ciascun individuo e dei più vasti gruppi umani». Insomma, non classismo come visione censitaria: le classi culturalmente inferiori sono in sostanza tali in quanto fermatesi ad uno stadio spirituale elementare rispetto a coloro che, invece, sono assurti ad un grado maggiore della coscienza. Come scrisse lo stesso Salvemini a Giovanni Gentile, l'8 ottobre 1907, «il popolo è bambino» (G. Salvemini, *Carteggi*, vol. 1, cit., p. 372).

<sup>25</sup> La citazione di Salvemini è tratta dalla lettera a Gentile dell'8 ottobre 1907 menzionata nella nota precedente. Sull'argomento cfr. anche G. Pecora, *La scuola laica. Gaetano Salvemini contro i clericali*, Donzelli, Roma 2015, pp. 102-126, il quale intravede, forse eccedendo, nel dibattito tra Gentile e Salvemini uno scontro dai toni dicotomicamente contrapposti, facendo leva in particolare sui concetti di libertà in Salvemini ed unità in Gentile: se il primo cercava di consegnare alla scuola la più ampia libertà, pur nel solco della verità non dogmatica, il secondo ammirava invece lo spirito di unità che promanava dall'insegnamento religioso, auspicando che un giorno lo Stato si sostituisse ad esso e salvando così la tensione spirituale dell'insegnamento religioso. Le citazioni di Gentile sono tratte dalle lettere che egli scrisse a Croce nei primi giorni dell'ottobre 1907 e riprese da G. Turi, *Giovanni Gentile. Una biografia*, Utet, Torino 2006, p. 181.

<sup>26</sup> A. Scotto di Luzio, *Educare gli Italiani. Giovanni Gentile e il problema scolastico del Novecento*, in *Architetti dello Stato nuovo. Fascismo e modernità*, a c. d. G. Vacca, S. Ricci, Treccani, Roma 2018, p. 47.

<sup>27</sup> *Ibi*, pp. 48-51. Diversamente G. Turi, *Giovanni Gentile. Una biografia*, cit., pp. 176-185, il quale fornisce invece un'interpretazione della riflessione gentiliana che pone piuttosto l'accento su una lettura prettamente filosofica del discorso di Gentile, secondo la categoria della religione come *philosophia inferior*: interpretazione che, in questa sede, si reputa corretta, ma incompleta, non sottolineando adeguatamente quella visione storicistica dell'emancipazione popolare cui precedentemente si faceva riferimento.

<sup>28</sup> G. Chiosso, *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, cit., p. 113.

<sup>29</sup> F.S. Nitti, *Scritti sulla questione meridionale*, vol. 4, parte I (*Inchiesta sulle condizioni dei contadini in Basilicata e in Calabria*), Laterza, Bari 1968, p. 337.

<sup>30</sup> G. Salvemini, *Riforma elettorale e questione meridionale*, «L'unità», I, 18 (1912), p. 72.

<sup>31</sup> R. Ciasca, *Le scuole serali nel Mezzogiorno*, «L'unità», I, 13 (1912), p. 50.

<sup>32</sup> G. Salvemini, *La legge Daneo-Credaro per la scuola popolare* [1911], in Id., *Scritti sulla scuola*, a c. d. L. Borghi, B. Finocchiaro, Feltrinelli, Milano 1966, pp. 1001-1010.

<sup>33</sup> *Ibi*, pp. 1009-1010.

<sup>34</sup> Id., *La questione meridionale e il federalismo*, Critica sociale, Milano 1900. Il volume è pubblicato sotto lo pseudonimo Rerum scriptor, uno dei tanti *noms de plume* utilizzati in gioventù sulla stampa socialista.

<sup>35</sup> Id., *Contro l'avocazione della scuola elementare* [1910], in *Ibi*, p. 190.

<sup>36</sup> L'articolo da cui si è tratta l'ultima citazione fu pubblicato sul numero del 10 febbraio 1910 dell'«Avanti!», il quale però dissentiva da quanto esposto, avendo stampando il contributo, come indicava la nota redazionale posta in apertura, solo con il fine di alimentare un sano dibattito: lo stesso Salvemini, nella sua trattazione, controbatteva ad articoli precedentemente usciti sul giornale socialista.

## **Gaetano Salvemini e l'università: riflessioni sociali, culturali ed educative sull'istruzione superiore italiana della prima metà del Novecento**

### **Gaetano Salvemini and university: social, cultural and educational thought on Italian higher education in the first half of the Twentieth century**

ANDREA MARIUZZO

*Among Gaetano Salvemini's writings on education, the few, yet precious interventions concerning Italian university should be fully rediscovered. They are witnesses of both Salvemini's ideas on a crucial element of his political and social thought – the selection and quality of Italian elites – and the attitude towards their profession of the generation of Italian scholars and intellectuals that flourished at the very beginning of the Twentieth century. In my essay, I am considering three articles that fully show Salvemini opinions about three major points of a general idea of university: the role of a well-developed professional higher education for the promotion of social mobility and the selection of a less “parasitical” ruling class, especially in Southern Italy; the strong correlation between quality and rigorous selection which characterized the idea of higher learning shared by Italian university professors at least until the 1960's; Salvemini's contribution to spread the fascination for the US higher education system as the emerging model mass higher education in Italy after his return from the anti-fascist exile.*

**KEYWORDS:** GAETANO SALVEMINI (1873-1957), UNIVERSITY, HISTORY OF EDUCATION, ITALIAN SOCIETY, SELECTION OF ELITES

#### **Introduzione: Salvemini uomo di accademia**

Il Regio decreto n. 2102 del 30 settembre 1923, col quale il ministro Giovanni Gentile dettava le nuove norme per l'istruzione superiore nell'ambito del suo sforzo di riforma generale di tutti gli ordini scolastici, prevedeva anche nuove regole per il reclutamento dei professori. Così l'art. 17 modificava, invero sensibilmente, la precedente normativa basata sul concorso a cattedre celebrato da una commissione di studiosi selezionati con procedura (parzialmente o completamente) elettiva da parte delle facoltà del Regno:

Ove la facoltà o scuola decida di provvedere con nuova nomina, propone al Ministro [...] tre liberi docenti della materia o di materia affine. Una commissione, nominata dal Ministro su designazione del Consiglio superiore e composta di tre professori o cultori della materia o di materia affine, giudica

se tutte o alcune delle persone proposte siano [...] meritevoli di coprire la cattedra cui devesi provvedere e, nel caso affermativo, ne stabilisce la graduatoria di merito.

Sarebbe dovuto essere un tassello di grande importanza nel percorso normativo attraverso il quale il filosofo di Castelvetro intendeva ridisegnare la gestione politico-culturale degli atenei italiani, imponendo un delicato equilibrio tra centralità autoritaria della direzione ministeriale, a cui era demandata la nomina dei rettori e delle principali cariche direttive, e libertà culturale tanto dei singoli docenti quanto delle singole sedi, che potevano nei limiti del possibile darsi un profilo culturale specifico sia attraverso la possibilità di redigere i propri statuti, sia attraverso un margine di manovra nella selezione del proprio corpo docente. L'obiettivo dichiarato – come si vedrà meglio in seguito – era quello di sovvenire dal lato della scelta del corpo docente alla generale assenza di progetti e identità culturali forti nell'accademia italiana, ormai da decenni lamentata nel dibattito pubblico, in modo da agevolare dal lato dell'accesso degli studenti la rigorosa selezione di personale in grado di dare una precisa impronta di qualità al proprio percorso di formazione superiore<sup>1</sup>.

In realtà simili modalità di selezione, come più in generale i provvedimenti a garanzia della libertà di ricerca intellettuale della comunità accademica, sarebbero state presto modificate con un sostanziale ritorno al passato, con alcuni dei primi "ritocchi" alla riforma Gentile che tra la fine del 1924 e l'inizio dell'anno successivo<sup>2</sup>. Tuttavia, il ritardo ancora da colmare nelle pratiche di selezione del personale accademico causato dalla Grande guerra consentì di svolgere diverse procedure di assunzione nella pur breve finestra di validità della legislazione, coincidente di fatto con il 1924. Per le cattedre di Storia moderna, ad esempio, l'Università di Catania reclutò Giuseppe Paladino, esprimendo una esplicita e discussa preferenza per un cultore della storia del Mezzogiorno d'Italia che escludeva dai possibili vincitori diversi liberi docenti più quotati, mentre l'Università Cattolica assunse Giovanni Soranzo, preferendolo a Giovanni Battista Picotti – chiamato invece a Cagliari dopo che anche per la cattedra di Storia presso il Magistero di Messina gli era stato preferito Raffaele Ciasca – in una selezione particolarmente delicata perché l'Istituto Giuseppe Toniolo scelse comunque il candidato più adeguato sul piano confessionale sebbene la commissione ministeriale avesse esplicitamente dato indicazioni di merito opposte<sup>3</sup>.

Nella commissione ministeriale per le cattedre di Storia moderna insieme ai colleghi Pietro Egidi e Michelangelo Schipa, e in quella per la selezione del professore di Storia a Messina con gli antichisti Ettore Ciccotti e Gaetano Mario Columba, era sempre presente Gaetano Salvemini, peraltro già protagonista di alcune tornate concorsuali negli anni immediatamente precedenti<sup>4</sup>. Questo impegno attivo in un ruolo così delicato ancora nel dicembre del 1924, quando ormai l'apertura di credito di due anni prima verso l'operato di



un intellettuale autorevole come Gentile al ministero si era completamente esaurita<sup>5</sup>, e letteralmente a pochi mesi dalla stretta repressiva del regime su di lui e dalla conseguente scelta dell'esilio, rende ancora più suggestivi e forse aiuta a comprendere meglio episodi come quello, narrato dallo storico pugliese in persona nelle sue memorie, dell'offerta della via d'uscita di una missione scientifica all'estero per far calmare le acque da parte dell'allora ministro Pietro Fedele alla metà del 1925<sup>6</sup>.

Si chiarisce infatti lo spessore acquisito da Salvemini non solo come studioso, ma anche come uomo d'accademia, pienamente inserito nei meccanismi di decisione della corporazione professorale di cui egli faceva parte. È anche per questa sua profonda contiguità con l'esercizio delle prerogative di governo del sistema universitario attribuite ai docenti che, nel vasto panorama dei suoi scritti scolastici, i non molti interventi che egli dedicò all'istruzione superiore e al lavoro accademico risultano particolarmente preziosi da riscoprire. Essi tratteggiano un'idea dell'università e del suo ruolo socio-culturale maturata in presa diretta da un protagonista attivo di quel contesto, e possono restituire al lettore contemporaneo uno spaccato della cultura diffusa e dell'identità del corpo docente italiano, filtrata attraverso le lenti della peculiare esperienza politica e di vita professionale dello storico pugliese all'opera in quel lavoro di insegnamento per il quale, a più riprese, disse di voler essere innanzitutto ricordato<sup>7</sup>.

Il saggio prenderà in considerazione in particolare tre scritti dell'elaborazione salveminiana, caratteristici di momenti tra loro cronologicamente distanti come gli anni della polemica antigiolittiana di inizio Novecento e quelli del ritorno dall'esilio dopo la Seconda guerra mondiale, ma sicuramente rappresentativi di tre aspetti fondamentali dell'idea di università dell'intellettuale molfettano e di come il ruolo dell'istruzione superiore si intrecciasse alla sua proposta di riforma politica e culturale del paese: la formazione culturale e professionale di classi dirigenti qualificate soprattutto per il Mezzogiorno; i criteri generali di selezione sociale del nuovo personale intellettuale; l'apertura del sistema accademico italiano alle suggestioni dell'internazionalizzazione e della massificazione della frequenza agli alti studi.

### **Tra Napoli e Messina: università e classi dirigenti meridionali**

Nell'estate del 1911, il ministro Luigi Credaro indisse i concorsi per l'assegnazione di tre delle cattedre rimaste vacanti presso l'Università di Messina, ateneo che ancora si stava faticosamente ripopolando dopo il tremendo terremoto avvenuto meno di tre anni prima. Salvemini, che aveva vissuto personalmente in modo tragico il disastro del 1908 perdendovi la famiglia e che da pochi mesi aveva lasciato la Sicilia per trasferirsi all'Università di Pisa, trovò la forza di intervenire sul tema su «La Voce» del 10 agosto



1911 con uno scritto che sprigionava tutta la sua ben nota energia polemica, sulla scorta della propria conoscenza diretta dell'ateneo peloritano e del contesto in cui esso operava. In esso, lo storico chiedeva provocatoriamente ai colleghi di rifiutarsi di prendere parte alle commissioni concorsuali, come atto di protesta nei confronti del tentativo di perpetuare gli assetti di un ateneo che non funzionava prima del terremoto e la cui distruzione – sembrava quasi leggersi tra le righe – poteva finanche essere un'occasione per offrire a una martoriata provincia meridionale i centri di alta formazione di cui aveva effettivamente bisogno:

Invece di ricostruire in fretta e furia nella vecchia Università proprio quella Facoltà di giurisprudenza che era già nel passato e sarà sempre per l'avvenire un bubbone malefico nella vita sociale della Sicilia orientale e della Calabria, e quella Facoltà di lettere, in cui ciascun alunno costava una volta e continuerà a costare anche per l'avvenire non meno di ventimila lire annue al bilancio dello Stato, queste due Facoltà occorrerebbe sopprimerle senz'altro. E sopprimere anche la Facoltà di scienze matematiche e naturali, che prima del disastro del dicembre 1908 era altrettanto poco frequentata quanto la Facoltà di lettere. Il denaro così risparmiato [...] si dovrebbe accantonare e capitalizzare [...] per il tempo [...] che deve trascorrere prima che laggiù si ristabiliscano condizioni di vita normali. [...]

[Poi], con i capitali accumulati, si potrebbe istituire – oltre alla Facoltà di medicina, fornita di cliniche e di gabinetti non più insufficienti come nel passato – una Scuola superiore di agricoltura, che riuscirebbe a decoro della città e a vantaggio della Sicilia e della Calabria più assai che le vecchie inutili Facoltà di lettere e di scienze e la solita maledetta fabbrica di avvocati. [...]

Quale sede più adatta di Messina per una stazione di questo genere? Non sarebbe un istituto scientifico siffatto infinitamente più utile alla città e al Mezzogiorno d'Italia che tre Facoltà universitarie, di cui due improduttive, e una produttrice solamente di frutti malvagi? E quale intima, mirabile soddisfazione morale per quell'uomo di Stato, che [...] sfidasse le proteste di pochi senatori e di un paio di deputati, e sapesse fortemente volere il bene effettivo di quella sventurata città: sventurata non solo per la inimicizia della natura, ma anche per la perversa e bestiale cecità della sua classe dirigente<sup>8</sup>?

Come spesso accadeva negli interventi del Salvemini polemico, non ci si trovava di fronte a una *boutade* estemporanea, ma a riferimenti che coinvolgevano in profondità gli orientamenti politici e culturali che l'autore stava maturando in quegli anni.

In superficie, si percepisce la polemica con un esponente attivo e influente della compagine di governo giolittiana da parte dell'autore di *Il ministro della mala vita* allora fresco di stampa<sup>9</sup> e di uno dei massimi animatori della polemica antigiolittiana di «La Voce», pronto a cogliere nel riformismo scolastico e universitario liberale di Credaro quel progressismo di maniera che ai suoi occhi caratterizzava la classe dirigente di quegli anni, in realtà incapace di spezzare i meccanismi di potere che perpetuavano le vecchie e inadeguate classi dirigenti<sup>10</sup>.

Sul piano della cultura e delle istituzioni educative, per lo storico pugliese un simile atteggiamento si esprimeva nei problemi sollevati tre anni prima da lui e da Alfredo Galletti in *La riforma della scuola media*, opera nata proprio dalla partecipazione dei due autori alla Commissione reale per la riforma e dal vivace (e inconcludente, viste le polemiche dimissioni dei due intellettuali) confronto con gli orientamenti rappresentati dai funzionari ministeriali<sup>11</sup>. In effetti, il ruolo immaginato per l'università di Messina era quello di una fucina di intellettuali di gestione, profondamente inseriti nella vita produttiva della regione di riferimento dell'ateneo e pronti a soddisfare le sue esigenze in termini di servizi e di attività di sviluppo economico, che gradualmente sostituissero la classe dirigente improduttiva che viveva dello sfruttamento della popolazione contadina e della contiguità col potere oppressivo dello Stato accentratore.

Per certi versi, insomma, Salvemini figurava un'istruzione superiore che fosse adeguata prosecuzione di quella scuola secondaria che egli aveva immaginato al di là del rifiuto, solo apparentemente conservatore o finanche reazionario, della proposta di riforma ministeriale che introduceva una scuola secondaria di primo grado uguale per tutti gli studenti. All'elevazione delle condizioni materiali e intellettuali delle classi subalterne attraverso una formazione secondaria legata alle effettive possibilità di affermazione professionale doveva seguire un'istruzione superiore improntata all'ulteriore affinamento delle capacità e delle responsabilità tecniche, allo stesso modo in cui il rifiuto di una formazione uniforme fino alle soglie della classe dirigente, votata a un'inutile "cultura generale" appiattita su una cultura classica impoverita e incapace di selezionare in modo efficace secondo le capacità, corrispondeva il rifiuto al perpetuarsi di percorsi universitari tradizionali frequentati più per il conseguimento del "pezzo di carta" che giustificava posizioni di privilegio già acquisite che per lo sviluppo delle capacità necessarie ad affermarsi.

Ciò era tanto più vero, per Salvemini nel contesto del "suo" Meridione, di cui in quegli anni si occupava intensamente nei suoi interventi polemici e pubblicitici al fine di sensibilizzare sulle condizioni economiche e sulle dinamiche sociali che lo caratterizzavano l'opinione pubblica socialista e progressista<sup>12</sup>. Già nel 1908, del resto, curiosamente proprio nell'articolo de «La Voce» pubblicato pochi giorni dopo il terremoto messinese, quando ancora la redazione fiorentina non aveva notizie sulla sua sorte, lo storico molfettano era stato netto sul ruolo a suo dire corruttore che gli atenei meridionali avevano sulla borghesia di quelle zone. La sua critica si concentrava, soprattutto, su quella che allora era l'unica università del Sud continentale, quella di Napoli, istituzione «in cui 5.000 alunni fanno ogni anno, nelle sole sessioni di estate e di autunno, senza contare quella abusiva di marzo, 17.000 esami», e che quindi per le sue stesse dimensioni, oltreché per il fatto di essere collocata in una metropoli la cui sopravvivenza è costitutivamente fondata sullo sfruttamento del territorio circostante da

parte di una popolazione sostanzialmente improduttiva, «non può cercare troppo il pelo nell'uovo per questo genere di operazioni». Si era di fronte insomma, non solo ma soprattutto a Napoli, a una università che «sfornava ogni anno circa 600 fra medici ed avvocati e una sessantina fra professori di lettere e scienze, dei quali la più parte non è assolutamente capace di scrivere dieci righe senza almeno dieci errori di grammatica», ed era destinata inesorabilmente a trovare impieghi “di concetto” anche poveri per la sopravvivenza, finendo per alimentare la folla degli “spostati” convinti di avere maturato il diritto di allocare degnamente capacità culturali acquisite in realtà solo sulla carta.

Una università, in conclusione, che veniva meno al suo primo dovere nei confronti della società e soprattutto della borghesia che vi si accostava per ricevere una formazione culturale e professionale avanzata, ovvero quello di «selezionare intellettualmente e moralmente, senza debolezze e senza colpevoli pietà», le nuove generazioni della classe dirigente<sup>13</sup>. Un tratto, questo, che per Salvemini e per la sua generazione di professionisti dell'insegnamento accademico, come forse anche per quella successiva, era costitutivo del ruolo didattico ed educativo degli atenei.

### **Formazione e selezione: il valore pedagogico della tesi di laurea**

Quello del rapporto tra selezione e formazione delle nuove generazioni agli alti studi specialistici rappresentava un aspetto di lungo periodo nella caratterizzazione del ruolo sociale delle università e del loro personale docente. Giovanni Gentile stesso, facendone il cardine della sua riforma nel 1923, si rifaceva a un dibattito annoso sulla necessità di valorizzare i percorsi di istruzione superiore facendone un momento di raccolta per personale studentesco già in larga misura autonomo e responsabilizzato, e di guardare ai modelli internazionali vincenti, in primo luogo quello tedesco improntato all'amplessima libertà di insegnamento e di apprendimento e allo stretto rapporto tra docente e discente in sede seminariale, in termini di elevazione “aristocratica” dell'accesso alla cittadella del sapere<sup>14</sup>. A rilanciare simili spunti proprio durante l'elaborazione riformatrice gentiliana fu il filologo Giorgio Pasquali nel *pamphlet L'università di domani*, redatto insieme al collega della Facoltà di Giurisprudenza Piero Calamandrei, e improntato a una soluzione radicale di quelli che erano percepiti come enormi problemi di sovraffollamento degli atenei dopo che, nel corso della Grande guerra, il numero degli studenti aveva ampiamente sfondato quota 50.000. In una ripresa esplicita del sistema educativo germanico classico, di cui la sconfitta in guerra non aveva scalfito il fascino tra gli osservatori che avevano avuto modo di praticarlo, Pasquali proponeva di sostituire il percorso di formazione degli esami parziali con una serie di esercitazioni seminariali specialistiche la cui frequenza imponesse agli studenti, attentamente selezionati come già formati nei riferimenti generali, passaggi di studio autonomo per colmare le proprie lacune, e arrivava a proporre

una ulteriore scrematura in sede di valutazione finale, poiché l'adozione degli esami di Stato e delle abilitazioni per le professioni intellettuali avrebbe potuto condurre all'abolizione dell'obbligo della tesi di laurea, destinata a diventare un esercizio di ricerca riservato a chi intendesse mostrare le qualità necessarie a essere introdotto al mestiere accademico<sup>15</sup>.

Questo atteggiamento di risoluto sostegno al rigore selettivo dell'accesso agli alti studi come carattere ineliminabile dell'istituzione culturale destinata a formare sul piano intellettuale la classe dirigente del paese si mostrò persistente e pervasivo, e caratterizzò l'identità culturale e l'etica professionale del personale docente anche ben dopo la Seconda guerra mondiale, almeno fino agli anni Sessanta. L'istituzione della democrazia repubblicana, se innescò nelle culture politiche e pedagogiche riformatrici un ampio dibattito sulla necessità di adeguare al nuovo contesto sociale il sistema scolastico, non interessò la dimensione universitaria, per la quale le priorità rimasero quelle di uno sfoltoimento del numero di studenti e di un mantenimento di numeri e strutture entro limiti confacenti alla produzione di una élite culturale consapevolmente ristretta e di elevata qualità<sup>16</sup>. Era questo atteggiamento, del resto, che emergeva come generalmente diffuso dalle ampie consultazioni che il ministro della Pubblica istruzione Guido Gonella promosse tra gli addetti ai lavori per mettere a punto la sua proposta di riforma generale del sistema educativo presentata al Parlamento nel 1951<sup>17</sup>.

Dopo il fallimento del disegno di legge alla fine della I Legislatura, la prospettiva emersa dagli articoli della proposta Gonella per la sistemazione dei titoli universitari, ovvero la distinzione dei titoli di studio tra «diploma dottorale», necessario per l'accesso agli esami di Stato e ai concorsi pubblici, e successiva «laurea scientifica», che apriva le porte alla carriera accademica e di ricerca e per la quale sola era necessaria la stesura di una dissertazione originale<sup>18</sup>, rimase il riferimento di base negli anni successivi per proposte di modifica normativa più contenute e mirate, prima tra tutte quella riguardante la ripresa degli esami per l'accesso alle professioni, sospesi per l'emergenza bellica e la cui ripresa, prevista anche dalla Carta costituzionale del 1948, appariva ormai non più rinviabile<sup>19</sup>. Fu nell'ambito di questo specifico dibattito che l'anziano Salvemini intervenne, nell'agosto del 1953, con un articolo che a dispetto della brevità e della puntualità dei riferimenti polemici rappresentava un prezioso contributo a chiarire la sua idea di università nel più generale quadro dell'approccio all'istruzione superiore e al lavoro accademico che caratterizzava la sua generazione.

L'intervento, intitolato *Lauree, abilitazioni, concorsi*, redatto come risposta a uno dei tanti interventi sul tema che allora popolavano le riviste accademiche e professorali<sup>20</sup> pubblicato nella primavera precedente su «L'Ateneo palermitano», apparve su «L'Eco della scuola», l'organo di quella Federazione Nazionale degli Insegnanti di Scuola Media di cui Salvemini era stato fondatore e animatore nei primi anni del secolo<sup>21</sup>, e la collocazione

non era senza significato. Tornato dal lungo esilio, Salvemini senz'altro intendeva riallacciare i contatti col pubblico di docenti ed educatori con cui prima del fascismo si era trovato così in sintonia e di cui sentiva idealmente di fare parte, anche se proprio alcuni concetti espressi in questo intervento marcano ormai la distanza che si era venuta a creare in quasi trent'anni in cui lo storico pugliese aveva perso il polso dell'evoluzione socio-culturale del paese. Egli, infatti, non contestava l'assoluta necessità di selezionare per qualità il corpo studentesco, che non dovrebbe essere ritardata alla fine dell'università con esami di Stato e di abilitazione, i quali pure erano da mantenersi e rafforzarsi, e «i nomi dei promossi e bocciati dovrebbero essere pubblicati nel *Bollettino ufficiale della Pubblica Istruzione*, ponendo accanto a ciascun nome l'indicazione della facoltà che ha mandato agli esami i promossi e i bocciati» per produrre progressivamente uno stigma su giovani scadenti e istituti troppo larghi di manica, ma che «dovrebbe cominciare nelle scuole medie inferiori»<sup>22</sup>, cenno appunto a quella incomprendenza del ruolo sociale e formativo dell'obbligo scolastico in un contesto democratico che le correnti di pensiero laico-liberali stavano elaborando, e che proprio allora stava conducendo all'acceso confronto di Salvemini con il Lamberto Borghi di *Educazione e autorità nell'Italia moderna*<sup>23</sup>.

Fatta salva, dunque, la condivisione da parte dell'autore della logica intrinsecamente elitaria e selettiva che nel discorso sull'università era comune anche agli ambienti più progressivi, l'intervento salveminiano del 1953 si caratterizzava per il fatto che argomentava il rifiuto di abolire l'obbligo di discussione della tesi per conseguire la laurea stagliando in questo quadro generale un ragionamento piuttosto articolato, al di là della formulazione quasi colloquiale e basata su dati puramente empirici, sull'efficacia della didattica universitaria tradizionale:

Non vedo [...] come un giovane possa essere idoneo alle attività scientifiche, se non ha fatto una tesi di laurea, la quale dimostra se è o no idoneo a quelle attività. [...]

La mia esperienza di insegnante è che le lezioni *ex cathedra* servono solamente a dimostrare che il professore sa leggere e gli alunni sanno scrivere; che gli esami speciali non dimostrano necessariamente nessuna intelligenza speciale in chi li supera anche brillantemente, ma sarebbe errore sopprimerli, perché, anche se buoni, pochi hanno quel senso di responsabilità che fa studiare un soggetto se non sono obbligati anno per anno a fare gli esami speciali [...]; che la tesi di laurea è il solo lavoro, in cui l'alunno dimostra la propria autonomia, e se l'insegnante lo segue a passo a passo, e lo consiglia lungo la via, e gli fa rifare magari due volte la tesi prima di presentarla, è quello il solo modo di imparare a lavorare per conto proprio, e di dar prova sicura della propria capacità<sup>24</sup>.

Il passaggio della stesura e della discussione della tesi di laurea, insomma, appariva a Salvemini il momento più efficace della trasmissione del "mestiere" dell'alta cultura tra docente e studenti attraverso il suo esercizio diretto, trasmissione che doveva



caratterizzare in tutti i campi l'insegnamento universitario, per definizione finalizzato anche nelle sue articolazioni più direttamente professionalizzanti a formare persone di capacità intellettuale raffinata e dotate degli strumenti per interpretare il mondo e operarvi con piena coscienza, piuttosto che tecnici preparati esclusivamente sull'esercizio della propria funzione. Essa era dunque una parte irrinunciabile dell'esperienza degli studi superiori, e lo era proprio per dare sostanza e qualità a quella pratica selettiva che il corpo docente italiano considerava allora obiettivo quasi consustanziale all'insegnamento universitario: all'obiezione in base alla quale le tesi diventavano inutili di fronte a relatori «di manica larga», l'autore ribadiva la sua idea per cui «quest'argomento dimostrava che era necessario sopprimere non le tesi di laurea ma certi professori»<sup>25</sup>. Garantendo al meglio l'esercizio della tesi per l'intero corpo studentesco, dunque, si sarebbe proceduto a scremare adeguatamente, sul piano delle capacità di analisi e di ricerca ancor più che su quelle di memorizzazione e pratiche, tutta la classe dirigente intellettuale del paese e il suo corpo docente di scuola secondaria.

In conclusione, negli anni del dopoguerra Salvemini dimostrava di mantenere sul tema degli obiettivi e delle modalità della didattica universitaria una certa sintonia con la maggioranza dei colleghi, ancorata alle pratiche e alle relazioni di discepolanza tradizionali ormai rodate forse più di quanto lo sviluppo economico e socio-culturale del paese richiedesse in quel torno di tempo. E basava tale sintonia soprattutto su un aspetto, quello del rigore selettivo, sul quale invece si marcava la distanza dai movimenti di riforma scolastica per i gradi precedenti, movimenti dei quali il molfettano aveva perduto il polso nel corso del prolungato allontanamento dovuto all'esilio.

### **L'esperienza universitaria statunitense**

Quando, con la fine del fascismo e della Seconda guerra mondiale, l'opinione pubblica italiana poté affacciarsi in tutti gli ambiti di discussione al dibattito internazionale senza le chiusure e le preclusioni della dittatura, emerse tra i professionisti di cose educative l'interesse per il modello scolastico degli Stati Uniti, la superpotenza che allora si apprestava a guidare il mondo occidentale non solo sul piano economico, politico e militare, ma anche da quello della produzione della cultura e della conoscenza, e che già nei due decenni precedenti si era resa protagonista di impegnative iniziative di diplomazia culturale per promuovere l'immagine di un paese attrezzato a questo nuovo ruolo<sup>26</sup>.

Erano soprattutto le correnti progressiste della riflessione pedagogica nazionale, come la scuola fiorentina raccolta attorno a Ernesto Codignola con cui Salvemini negli anni Cinquanta ebbe anche discussioni piuttosto accese, come nella già ricordata polemica con Lamberto Borghi, uno dei suoi esponenti di maggior spicco, che trovavano nella



“democrazia educativa” statunitense plasmata sul piano teorico nel corso dei primi decenni del Novecento da John Dewey un riferimento culturale per una riforma che rimediasse alle incrostazioni autoritarie del sistema educativo italiano nel suo complesso<sup>27</sup>. Il contributo di Borghi stesso, di ritorno dall’esilio nordamericano dopo la guerra<sup>28</sup>, e quello del più giovane Aldo Visalberghi, uno dei primi italiani a partecipare al programma di scambio accademico Fulbright con gli USA<sup>29</sup>, furono all’inizio degli anni Cinquanta essenziali per la diffusione dell’attivismo deweyano in Italia.

Non era un caso, dunque, se proprio la redazione della rivista del gruppo toscano, «Scuola e città», si impegnasse a proporre nel maggio del 1955 un numero monografico interamente dedicato a educazione e scuola negli USA per fare il punto delle conoscenze acquisite in merito. E a intervenire fu chiamato anche Salvemini stesso. Nonostante le schermaglie polemiche col gruppo fiorentino di cui si è detto, lo storico pugliese rappresentava non solo in generale una figura di sicura autorevolezza nell’area culturale laico-democratica e progressista a cui il gruppo di Codignola si rivolgeva, ma anche un riferimento diretto per le posizioni che i fiorentini avevano assunto a partire dalla crisi del fascismo. Sicuro oppositore del regime in nome della libertà e del progresso, Salvemini negli Stati Uniti aveva potuto entrare in contatto con, e a indirizzare coi suoi consigli, proprio Borghi, studioso di cui aveva condiviso molti dei valori di fondo sul ruolo sociale della scuola pur non accogliendone appieno le proposte<sup>30</sup>. Per quanto poi avesse forse condotto a una difficoltà a riconnettersi sui problemi emergenti della scuola della nuova Italia democratica e alle differenze rispetto a quelli dell’Italia liberale di inizio secolo, appariva troppo preziosa per non essere compresa tra le comunicazioni la sua esperienza diretta di insegnamento universitario a Harvard dal 1934 alla fine della guerra per un pubblico ancora largamente estraneo a informazioni di prima mano sul mondo educativo e culturale statunitense. Vide così la luce l’articolo *Le scuole degli Stati Uniti come le vidi io*, uno dei contributi nel contempo più interessanti e singolari dell’intero numero<sup>31</sup>.

Fin dal titolo, l’autore chiariva di essersi affidato nella stesura, a differenza di gran parte degli specialisti ospitati nello stesso numero alla sua esperienza diretta per oltre un decennio di docente in un ateneo nordamericano, piuttosto che alla riflessione e all’elaborazione di materiali di studio. Il quadro tratteggiato dalle sue parole sarebbe stato dunque inevitabilmente parziale, poiché per sua stessa ammissione egli «non aveva nessuna pratica delle scuole elementare né dei “teachers colleges”». Ciò però non gli impediva di formulare il suo giudizio *tranchant*, alla radice della diffidenza per gli entusiasmi deweyani in Italia che lo caratterizzava dal suo ritorno in patria dopo la guerra, sulla diffusione della *progressive education* deweyana che rappresentava la principale novità recente nel panorama pedagogico degli Stati Uniti e il fondamentale oggetto d’interesse dei coautori del fascicolo di «Scuola e città»:

Quando arrivai negli Stati Uniti, quasi trent'anni or sono, era di moda la così detta "progressive education", secondo la quale i bambini non debbono essere limitati nelle loro espressioni da nessuna volontà estranea alla loro [...]. Di un bambino mi fu raccontato che si lamentava: "Tutti mi dicono che sono libero, ma nessuno mi dice cosa debbo fare".

Gli americani si buttano su ogni novità senza spaventarsi di nessuna conseguenza, [...] ma prima o poi la esperienza li riporta al buon senso. E sembra che la moda della educazione progressiva cominci a passare<sup>32</sup>.

Il fuoco di interesse principale dell'intervento salveminiiano era però rappresentato dalla riflessione sul ruolo socio-culturale dell'istruzione superiore, che l'autore coglieva in base alla propria esperienza essere completamente diverso rispetto all'Italia in un paese come gli USA, nel quale l'obbligo scolastico fino ai 16-18 anni appariva una realtà consolidata quantomeno nella regione settentrionale e per le comunità etnico-nazionali i cui esponenti avevano più comunemente accesso ai grandi atenei del New England<sup>33</sup>. E il quadro che emergeva era caratterizzato da un evidente contrasto.

Da un lato, «i mezzi di studio, di cui dispone uno studioso americano, lasciano senza fiato lo studioso europeo»: biblioteche ricchissime, ampia disponibilità di finanziamenti per la ricerca, possibilità di chiedere anni sabbatici per dedicarsi in forma esclusiva, oltre a un'«atmosfera morale» improntata al generale impegno nell'elevazione della vita culturale della comunità universitaria, resa particolarmente coesa e vivace dalla caratteristica dimensione residenziale del *college*<sup>34</sup>. Per quanto riguardava il corpo studentesco, poi, nelle università più accreditate esso era di buona qualità e socialmente vario, a causa del combinato disposto della selezione dettata dal numero programmato, reso necessario proprio dai limiti imposti dalle possibilità di *accommodation*, e dal fatto che «non ci fosse giovane intellettualmente ben dotato, che non trovasse aiuti generosissimi per frequentare i "colleges" e l'università», nonostante le notevoli spese richieste<sup>35</sup>.

D'altro canto, la qualità della formazione scolastica generale che Salvemini poté sperimentare avendo a che fare coi suoi «prodotti» nelle aule di grandi ed esclusivi atenei appariva ai suoi occhi largamente insoddisfacente. «La "high school" di cultura generale [...], come strumento di seria cultura, dà risultati mediocri anzi che no», essenzialmente a causa della quasi completa libertà di scelta nelle materie di studio al di fuori di un ristretto nucleo fondamentale:

Quale uso ragionevole possono fare di una libertà così vasta adolescenti inesperti? I più fanno quel che avrei fatto io, se ai miei tempi avessi potuto saltare di palo in frasca a mio arbitrio: preferiscono via via quelle materie, il cui insegnante è più di manica larga. Su quei frammenti squinternati, l'alunno non impara a pensare con ordine e a lavorar con impegno [...]. E quando passa dalla "high school" al

“college”, trova nel suo primo anno grandi difficoltà [...] per acquistare l’abitudine allo studio metodico e tenace<sup>36</sup>.

In conclusione, dal suo osservatorio privilegiato ma parziale sull’università statunitense Salvemini poteva offrire ai lettori italiani preziose informazioni su dinamiche culturali e istituzionali di grande rilievo: egli era stato infatti protagonista, oltreché spettatore, della piena fioritura delle enormi potenzialità di ricerca del sistema accademico nordamericano, dettate dalla disponibilità fin dal torno del 1900 di risorse privato-pubbliche assolutamente impensabili oltre Atlantico<sup>37</sup>, grazie all’integrazione – invero più faticosa di quanto si era potuto percepire a tutta prima – del personale intellettuale in fuga negli anni Venti-Trenta dall’Europa totalitaria<sup>38</sup>, e certificava autorevolmente quanto gli USA fossero pronti al loro nuovo ruolo di guida nella produzione del sapere mondiale. D’altro canto, nella sua osservazione della composizione e delle caratteristiche culturali del corpo studentesco lo storico pugliese appariva ancora largamente condizionato dal pregiudizio selettivo che come si è visto accompagnava da tutta la vita la sua concezione degli studi superiori. La sua attenzione alla qualità della preparazione dal punto di vista strettamente accademico celava una generale incomprensione delle implicazioni sociali della scolarizzazione secondaria e dell’universitarizzazione di massa, ovvero di un fenomeno che in tempi brevi avrebbe interessato sul modello statunitense tutto il mondo occidentale. In questo, Salvemini si mostrava sulla stessa lunghezza d’onda di un altro attento osservatore italiano delle cose accademiche nordamericane, il quasi coetaneo Luigi Einaudi, che più o meno nello stesso periodo interveniva proponendo gli Stati Uniti come modello per una possibile riforma italiana concentrando l’attenzione quasi esclusivamente sui temi della libertà d’insegnamento e di scelta formativa di un sistema non amministrato in senso esasperatamente pubblicistico, senza cogliere le conseguenze sociali del rapido aumento degli accessi alle università determinato dalla possibilità per la generazione dei veterani della Seconda guerra mondiale di pagarsi gli studi attraverso le provvidenze del *GI Bill*<sup>39</sup>.

Tuttavia, a differenza del collega piemontese Salvemini era in grado di cogliere, almeno a livello impressionistico, alcuni temi culturali di ampio respiro. Quando ammoniva a «pensarci due volte prima di condannare la “high school” americana», perché era molto importante che «i ragazzi e le ragazze ci andassero volentieri», e soprattutto «arrivassero al “college”» sì «ignoranti *de omnibus rebus et de quibusdam aliis*», ma con uno «spirito non [...] stanco e [...] aperto ad imparare» oltreché educati al senso civico e alla convivenza<sup>40</sup>, il molfettano sembrava individuare alcuni elementi strutturali per il buon funzionamento dell’istruzione secondaria diffusa nel suo raccordo con l’università, come il ruolo civile dell’esperienza scolastica democratica, l’apertura alla prosecuzione ulteriore degli studi per una quota elevata di studenti, lo sforzo di adeguare i percorsi

curricolari a diverse esigenze, diversi retroterra e diverse prospettive future. Aspetti che più o meno contemporaneamente il pubblico italiano poteva trovare tematizzati negli interventi su «Il Mondo» di un altro testimone d'eccezione della vita educativa e soprattutto universitaria statunitense, appartenente a una generazione di circa trent'anni più giovane rispetto a quella di Salvemini e forse per questo più pronto a cogliere il valore formativo della libertà responsabile degli studenti nella scelta delle loro esperienze di studio: il Guido Calogero che nei primi anni Cinquanta visse numerose esperienze come *visiting professor*, tra l'altro, tra Princeton, Columbia e Berkeley<sup>41</sup>.

## Conclusioni

Nel suo celebre profilo salveminiano apparso su «Belfagor» nel 1976<sup>42</sup>, Eugenio Garin coglieva la centralità del pensiero scolastico dello storico molfettano nella sua azione politica, ma lo faceva quasi per prenderne le distanze. Nella «funzione quasi taumaturgica della scuola», indice di una mancata distinzione tra dimensione dell'azione politica e dimensione dell'elaborazione culturale tra «idee» e «fatti»<sup>43</sup>, Garin coglieva sulla scorta di alcune critiche gramsciane il limite di un'attenzione al dato sovrastrutturale rispetto alla natura socio-economica dei rapporti di classe, tipico di un marxismo non pienamente compreso.

Riletto oggi, anche alla luce di una crisi dei presupposti interpretativi a cui il suo critico si rifaceva con tanta sicurezza, l'atteggiamento di Salvemini appare più comprensibile e finanche più semplice da accogliere, anche al netto dei profondi mutamenti intercorsi negli ultimi settant'anni di vita italiana. Nel contesto di un sistema istituzionale refrattario ai cambiamenti e di rapporti di potere e di influenza statici e sclerotizzati, un'istruzione pubblica che funzionasse in maniera efficace poteva effettivamente costituire un fondamentale volano di mobilità sociale e di immissione nella classe dirigente nazionale di nuovo personale selezionato in base alle capacità e alle attitudini, e se la libertà di azione pedagogica risultava davvero tutelata in modo adeguato dai contesti scolastici sarebbe potuta uscire una classe intellettuale in grado di svolgere al meglio, alla luce di un'adeguata preparazione culturale, il suo ruolo di coscienza critica della società di cui faceva parte, spronandola ad affrontare con maggior decisione i necessari cambiamenti. Era in questo quadro generale che l'università acquisiva il proprio ruolo nell'elaborazione salveminiana: essa non era separata dal resto del sistema scolastico, ma ne costituiva il coronamento, destinato a raccogliere i frutti migliori e a fornire ad essi le competenze tecniche e l'apertura mentale necessarie a leggere il mondo circostante e a guidare la società tanto da posizioni politiche, quanto dai più significativi ruoli professionali. In quest'ottica generale si stagliava, per Salvemini, la condivisione dell'idea diffusa per cui agli alti livelli di studio la qualità si intrecciasse fin quasi a corrispondere con la rigorosa

selezione di un corpo studentesco che doveva dimostrare immediatamente di possedere le qualità necessarie alla posizione di responsabilità (e inevitabilmente di privilegio sociale) a cui una seria formazione universitaria avrebbe dovuto condurre.

Il valore progressivo che lo storico pugliese, in consonanza con la grande maggioranza dei colleghi della sua generazione, attribuiva al mantenimento su base selettiva di numeri e strutture dell'università di élite ereditata dal XIX secolo impediva di valutare appieno l'importanza decisiva per la crescita sociale dei paesi sviluppati della spinta all'universitarizzazione di massa, che pure si sarebbe potuta cogliere sulla scorta del precoce esempio statunitense, destinato a guidare soprattutto dal secondo dopoguerra gli sviluppi istituzionali dell'istruzione superiore nei paesi occidentali e conosciuto in prima persona da Salvemini stesso per oltre un decennio. Questo aspetto della vita universitaria nordamericana, però, risultava assai difficile da inquadrare sulla scorta degli schemi culturali che egli mise in campo per presentarlo al pubblico italiano a metà anni Cinquanta, e probabilmente solo dopo la sua morte, con la diffusione intorno al 1960 delle indagini SVIMEZ sul ruolo dell'istruzione nello sviluppo economico italiano, si sarebbero diffusi nel dibattito pubblico i criteri di massima per coglierne appieno i contorni<sup>44</sup>.

ANDREA MARIUZZO

*University of Modena and Reggio Emilia*

<sup>1</sup> Per una contestualizzazione della normativa gentiliana nella storia del reclutamento universitario nell'Italia unita, cfr. M. Moretti, I. Porciani, *Il reclutamento accademico in Italia. Uno sguardo retrospettivo*, «Annali di storia delle università italiane», I (1997), pp. 11-39, poi ulteriormente sviluppato in M. Moretti, *Sul passato – e sul presente – dei concorsi*, in C. Bologna, G. Endrici (a cura di), *Governare le università. Il centro del sistema*, il Mulino, Bologna 2011, pp. 23-49, e G. Fois, *Reclutamento dei docenti e sistemi concorsuali, dal 1860 a oggi*, in G.P. Brizzi, P. Del Negro, A. Romano (a cura di), *Storia delle Università in Italia*, Sicania, Messina 2007, vol. I, pp. 461-483.

<sup>2</sup> Sul punto è d'obbligo fare riferimento alle riflessioni di Giuseppe Ricuperati, e specialmente al suo *Per una storia dell'università italiana da Gentile a Bottai. Appunti e discussioni*, in I. Porciani (a cura di), *L'Università tra Otto e Novecento: i modelli europei e il caso italiano*, Jovene, Napoli 1994, pp. 311-378.

<sup>3</sup> I dati relativi alle pratiche concorsuali sono ora disponibili nella banca dati *Storia, storici e politiche accademiche nell'Italia unita (1859-1960)*, realizzato da chi scrive e da M. Caponi presso la Scuola Normale Superiore tra 2014 e 2016, con la supervisione scientifica di D. Menozzi e M. Moretti e con il contributo tecnico di U. Parrini, ora consultabile online all'indirizzo <http://concorsi.centroarchivistico.sns.it> (ultima consultazione 05.07.2022). Per quanto riguarda le pratiche concorsuali degli anni Venti, sono intervenuto con alcune valutazioni complessive nei miei *Politiche universitarie e selezione pubblica della comunità scientifica. Forme e funzioni del reclutamento accademico dall'Unità alla Seconda guerra mondiale*, in G. Ambrosino, L. De Nardis (a cura di), *Matrix. Proposte per un approccio interdisciplinare allo studio delle istituzioni*, QuiEdit, Verona 2015, pp.



159-176 (in particolare pp. 167-171), e *Storia, politica accademica e carriere. I concorsi universitari in discipline storiche negli anni del fascismo*, in P.S. Salvatori (a cura di), *Il fascismo e la storia*, Edizioni della Normale, Pisa 2020, pp. 217-233 (in particolare pp. 219-223). Una presentazione generale della banca dati è in A. Mariuzzo, M. Caponi, *Historical Studies and the Academic Profession in United Italy. A Database of Concorsi for University Teaching Posts in Historical Disciplines*, in G.P. Brizzi, W. Friehoff (a cura di), *Digital academic history. Studi sulle popolazioni accademiche in Europa*, il Mulino, Bologna 2018, pp. 135-152. Per quanto riguarda, più specificamente, il caso delle selezioni concorsuali legate alla cattedra di Storia moderna all'Università Cattolica, cfr. anche le riflessioni di G.M. Varanini, *Filosofi e storici cattolici. Il giovane Marino Gentile, Giovanni Battista Picotti e Giuseppe Zamboni*, «Quaderni per la storia dell'Università di Padova», 42 (2009), pp. 171-192.

<sup>4</sup> Cfr. ancora <http://concorsi.centroarchivistico.sns.it>.

<sup>5</sup> Cfr. ad esempio quanto riportato nel diario salveminiiano alla data 30 dicembre 1922, di fronte alla nomina di Giuseppe Lombardo Radice e Francesco Severi alle direzioni generali del ministero dell'Istruzione: «Occorrerà aiutare Gentile nel suo tentativo. E se sarò invitato a collaborare darò la mia opera; ufficiosamente, amichevolmente, a patto di non essere mai considerato da nessuno come aderente al regime mussoliniano» (G. Salvemini, *Memorie e soliloqui. Diario 1922-1923*, a cura di R. Pertici, il Mulino, Bologna 2001, p. 130). Per una ricostruzione completa della traiettoria biografica di Salvemini, rinvio naturalmente al classico C.L. Killingier, *Gaetano Salvemini. A Biography*, Praeger, Westport (CT)-London 2002.

<sup>6</sup> Cfr. G. Salvemini, *Dai ricordi di un fuoruscito. 1922-1933*, a cura di M. Franzinelli, Bollati Boringhieri, Torino 2002, p. 26.

<sup>7</sup> Per quanto riguarda la riscoperta della figura salveminiiana «*sub specie educationis*» che ha caratterizzato diversi contributi di questi ultimi anni, oltre a AA.VV., *Gaetano Salvemini e la scuola*, Lacaita, Manduria 2009, cfr. i recenti G. Pecora, *La scuola laica. Gaetano Salvemini contro i clericali*, Donzelli, Roma 2015, e S. Lucchese, *La pedagogia in situazione di Gaetano Salvemini. L'utopia possibile: fallibilismo, laicità, democrazia*, Liguori, Napoli 2016. Per una messa a punto precedente, cfr. anche A. Carrannante, *Gaetano Salvemini nella storia della scuola italiana*, «I Problemi della pedagogia», 1-3 (2000), pp. 53-88.

<sup>8</sup> L'articolo, intitolato *Per l'Università di Messina*, è ora in G. Salvemini, *Opere, V, Scritti sulla scuola*, a cura di L. Borghi e B. Finocchiaro, Feltrinelli, Milano 1966, pp. 776-779.

<sup>9</sup> Il pamphlet era stato pubblicato nel 1910 in apertura alla prima collana di pubblicazioni de «La Voce».

<sup>10</sup> Sull'antigiolittismo dei «vociani», i riferimenti migliori restano E. Gentile, «La Voce» e l'età giolittiana, Pan Editrice, Milano 1972, e Id., *Mussolini e «La Voce»*, Sansoni, Firenze 1976. Un recente contributo che riprende e aggiorna numerosi spunti è poi M.L. Salvadori, *Giolitti. Un leader controverso*, Donzelli, Roma 2020.

<sup>11</sup> A. Galletti, G. Salvemini, *La riforma della scuola media. Notizie, osservazioni, proposte*, Sandron, Palermo 1908, ora in *Opere, V cit.*, pp. 269-680.

<sup>12</sup> Per ulteriori spunti generali in merito, rinvio agli scritti raccolti in G. Salvemini, *Opere, IV, Il Mezzogiorno e la democrazia italiana*, vol. 2, *Movimento socialista e questione meridionale*, a cura di G. Arfè, Feltrinelli, Milano 1963.

<sup>13</sup> Cfr. G. Salvemini, *Cocò all'Università di Napoli*, «La Voce», 31 dicembre 1908, ora *L'Università di Napoli*, in Id., *Opere, V cit.*, pp. 974-977.

<sup>14</sup> Sulle radici della politica gentiliana nel dibattito dei decenni precedenti, rinvio in termini generali all'ormai classico J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, La Nuova Italia, Firenze 1996, mentre per un primo orientamento bibliografico sull'ormai imponente mole di studi sulla riforma del 1923 si veda la presentazione di G. Tognon, *La riforma Gentile*, in M. Ciliberto (a cura di), *Croce e Gentile. La cultura italiana e l'Europa*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 2016, pp. 421-427. Per una ricostruzione delle discussioni più specificamente concentrata sull'università, cfr. H.A. Cavallera, *L'immagine dell'università nella riforma di Giovanni Gentile del 1923*, in C. Xodo (a cura di), *L'università che cambia*, vol. 1, *L'università ieri. Il Novecento secolo dell'Università. Tra continuità e rottura*, Cleup, Padova 2000, pp. 13-39, e soprattutto i fondamentali lavori di Mauro Moretti, come *La questione universitaria a cinquant'anni dall'unificazione. La Commissione Reale per il riordinamento degli studi superiori e la relazione Ceci*, in I. Porciani (a cura di), *L'Università tra Otto e Novecento*, cit., pp. 209-309, e il più recente *Il «principio del nostro diritto pubblico universitario». «Voci» sull'università italiana all'inizio del XX secolo*, «Memoria e Ricerca», 48 (2015), pp. 103-120. Sulla circolazione italiana del modello universitario tedesco, cfr. infine F. Marin, *Die «deutsche Minerva» in Italien. Die Rezeption eines Universitäts- und Wissenschaftsmodells 1861-1923*, SH-Verlag, Köln 2010.

<sup>15</sup> G. Pasquali, P. Calamandrei, *L'università di domani*, Campitelli, Foligno 1923.

<sup>16</sup> Sul punto, cfr. specialmente A. Breccia, A. Mariuzzo, *I docenti di area laica e liberal-democratica. Idee e strategie in tema di politica universitaria nel primo decennio repubblicano*, «Annali di storia delle università italiane», XXII, 1 (2018), pp. 93-116.

<sup>17</sup> Per un quadro generale in merito, si veda L. Pomante, *La politica universitaria del ministro Guido Gonella negli anni della ricostruzione postbellica. Dall'Inchiesta per la riforma della scuola al D.D.L. n. 2100*, Ibi, pp. 67-91.

<sup>18</sup> Cfr. d.d.l. n. 2100, 13 luglio 1951, artt. 29 e 34.

<sup>19</sup> Si sarebbe poi proceduto alla loro ripresa con l'approvazione della legge n. 1378, l'8 dicembre del 1956.



<sup>20</sup> Per un inquadramento generale del tipo di pubblicazioni e dei loro temi, cfr. ora il capitolo *I periodici per professori universitari in Italia negli anni della guerra e del secondo dopoguerra (1939-1960)*, in L. Pomante, *L'Università italiana nel Novecento. Nuovi itinerari storiografici e inediti percorsi di ricerca*, Franco Angeli, Milano 2020, pp. 55-105.

<sup>21</sup> Ora il testo è in G. Salvemini, *Opere*, V cit., pp. 779-782.

<sup>22</sup> Cfr. *Ibi*, pp. 781-782.

<sup>23</sup> Chiamato esplicitamente in causa con toni critici per i suoi interventi nel dibattito scolastico italiano in L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, La Nuova Italia, Firenze 1951, Salvemini ribadì le sue posizioni ancorate all'idea della formazione come selezione precoce, soprattutto per i percorsi preuniversitari destinati a istruire le classi privilegiate, nel numero di agosto del 1952 della rivista del gruppo pedagogico fiorentino «Scuola e città», con *Scuola e società*.

<sup>24</sup> G. Salvemini, *Lauree, abilitazioni, concorsi*, cit., pp. 780-781.

<sup>25</sup> *Ibidem*.

<sup>26</sup> Per un quadro generale del tema, mi permetto di rinviare al mio *Mito e realtà d'oltreoceano. L'Italia e il modello accademico americano nel Novecento*, «Memoria e ricerca», 48 (2015), pp. 71-84.

<sup>27</sup> Sulla ricezione di Dewey in Italia, oltre al classico riferimento in L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, ETS, Pisa 1999, i recenti contributi sull'Italia raccolti dalla rivista «Espacio, tiempo y educación» nel suo numero monografico *John Dewey's Reception and Influence in Europe and America* (III, 2, 2016), pubblicato in occasione del centenario del capolavoro deweyano *Democracy and Education*: F. Cambi, *John Dewey in Italia. L'operazione de La Nuova Italia Editrice: tra traduzione, interpretazione e diffusione*, pp. 89-99, e A. Mariuzzo, *Dewey e la politica scolastica italiana. Le proposte di riforma di Scuola e città (1950-1960)*, pp. 225-251. Per un profilo generale della scuola fiorentina, cfr. ancora F. Cambi, *La «scuola di Firenze» (da Codignola a Laporta 1950-1975)*, Liguori, Napoli 1982.

<sup>28</sup> Oltre ad alcune riflessioni nel già citato *Educazione e autorità*, Borghi contribuì negli stessi anni alla conoscenza del dibattito pedagogico statunitense con i suoi *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, La Nuova Italia, Firenze 1951, e *L'ideale educativo di John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze 1955. Su di lui, cfr. i volumi collettanei L. Bellatalla, A. Corsi (a cura di), *Lamberto Borghi storico dell'educazione*, Franco Angeli, Milano 2004, e F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Educazione, libertà e democrazia. Il pensiero pedagogico di Lamberto Borghi*, Liguori, Napoli 2005, oltre al saggio di T. Colacicco, *School and Education in the Pedagogical Theory of Lamberto Borghi (1940s-1990s)*, in S. Ivanovna, D. Caroli (a cura di), *Russia-Italia. Collaborazione nella sfera delle scienze umane e della formazione*, Istituto della Strategia dello Sviluppo della Formazione RAO, Mosca 2021, pp. 70-88, basato su materiale documentario di recente acquisizione e per lo più inedito.

<sup>29</sup> Di lui cfr. specialmente *John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze 1951. Sul suo profilo di studioso, cfr. il recente C. Corsini (a cura di), *Rileggere Visalberghi*, Edizioni Nuova Cultura, Roma 2018.

<sup>30</sup> Tra i molti lavori, anche recenti, che contribuiscono alla ricostruzione delle vicende relative al Salvemini esule antifascista, un riferimento fondamentale per le sue esperienze e le sue attività nordamericane è P. Audenino (a cura di), *Il prezzo della libertà. Gaetano Salvemini in esilio*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009.

<sup>31</sup> Il testo è ora reperibile in G. Salvemini, *Opere* V cit., pp. 782-791.

<sup>32</sup> *Ibi*, p. 784.

<sup>33</sup> Anche in questo caso (cfr. *ibi*, p. 786) l'autore dovette confessare la propria ignoranza sulle condizioni delle università del Sud del paese, sicuramente meno attrezzate sul piano materiale e culturale dei grandi atenei in cui Salvemini visse la sua esperienza di docente, e anch'esse parte integrante di un sistema di istruzione superiore variegato e complesso sul quale egli non poteva che dare un giudizio parziale.

<sup>34</sup> Cfr. *ibi*, p. 787.

<sup>35</sup> Cfr. *ibi*, p. 788.

<sup>36</sup> Cfr. *ibi*, p. 785.

<sup>37</sup> Il tema delle basi economiche e istituzionali dell'affermazione del sistema universitario statunitense come riferimento globale per la *university-based research* è stato riproposto recentemente da M. Urquiola, *Markets, Minds, and Money. Why America Leads the World in University Research*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 2020, sulla scorta di una consolidata tradizione di studi di storia dell'istruzione superiore nordamericana, tra i cui contributi è qui appena il caso di ricordare i fondamentali i lavori di Martin Trow, in particolare *Twentieth-Century Higher Education. Elite to Mass to Universal*, Johns Hopkins University Press, Baltimore 2010, e di Roger Geiger, come *Research and Relevant Knowledge. American Research Universities since World War II*, Routledge, London 2004.

<sup>38</sup> Sul ruolo fondamentale dell'emigrazione intellettuale europea per il salto di qualità conosciuto dal dibattito intellettuale nordamericano negli anni tra le due guerre, l'intuizione fondamentale è stata quella espressa nel classico H.S. Hughes, *Da sponda a sponda. L'emigrazione degli intellettuali europei e lo studio della società contemporanea*, Il Mulino, Bologna 1977, e poi ulteriormente tematizzata sulla base di criticità socio-culturali nell'accoglienza dei nuovi venuti prima poco considerate da ricerche più recenti, in particolare K.-D. Krohn, *Intellectuals in Exile. Refugees Scholars and the New School for Social*

Research, University of Massachusetts Press, Amherst 1993, e la raccolta di contributi G. Gemelli (ed.), *The «Unacceptables». American Foundations and Refugee Scholars between the Two Wars and After*, Peter Lang, Brussels 2000.

<sup>39</sup> Cfr. in particolare L. Einaudi, *Scuola e libertà* (1956), in *Prediche inutili*, Einaudi, Torino 1959, pp. 34-51. Sugli sviluppi sociali dell'università statunitense nell'immediato secondo dopoguerra - di cui l'autore era in parte informato attraverso la corrispondenza col figlio Mario, docente di Scienza politica a Cornell (cfr. il mio *Una biografia intellettuale di Mario Einaudi. Cultura e politica da sponda a sponda*, Olschki, Firenze 2016, pp. 329-333) - si vedano gli studi sugli effetti del *Servicemen's Readjustment Act* del 1944, il provvedimento di sostegno al reinserimento sociale dei combattenti passato alla storia come *GI Bill*, in particolare la sintesi d'insieme G.C. Altschuler, S.M. Blumin e K.J. Frydl, *The G.I. Bill. A New Deal for Veterans*, University Press, Oxford 2009.

<sup>40</sup> Cfr. *Le scuole degli Stati Uniti come le vidi io*, cit., pp. 785-786.

<sup>41</sup> Gli editoriali e i commenti di Guido Calogero sulla scuola sono disponibili nella sua raccolta *Scuola sotto inchiesta*, 1965 (2ª edizione ampliata rispetto all'originale del 1957). Sul punto cfr. poi R. Sani, «*Il Mondo*» e *la questione scolastica*, *La Scuola*, Brescia 1987, e A. Carrannante, *Le idee di Guido Calogero sulla scuola*, in «*I Problemi della pedagogia*», 53, 1 (2007), pp. 173-203. Sulla figura di Calogero, inoltre, sono disponibili riferimenti in letteratura soprattutto per le vicende biografiche fino alla Seconda guerra mondiale, specie con S. Zappoli, *Guido Calogero (1923-1942)*, Edizioni della Normale, Pisa 2011, ma manca un approfondito riferimento d'insieme per la sua vita e le sue idee nel periodo postbellico, per il quale ci si può orientare soprattutto attraverso la voce biografica redatta nel 2019 da M. Visentin per il *Dizionario biografico degli italiani* pubblicato dall'Istituto della Enciclopedia italiana di Roma, disponibile all'indirizzo: [https://www.treccani.it/enciclopedia/guido-calogero\\_\(Dizionario-Biografico\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/guido-calogero_(Dizionario-Biografico)). Segnalo infine che sono intervenuto sulla figura di Calogero nel secondo dopoguerra con la comunicazione *Guido Calogero and the international models for Italian education reforms (1955-1963)*, all'Online History of Education Research Conference, organizzata il 9 luglio 2020 dall'Historical Centre for International Research on Education dell'Institute of Education presso lo University College London.

<sup>42</sup> E. Garin, *Gaetano Salvemini*, «*Belfagor*», XXXI, 6 (1976), pp. 613-637.

<sup>43</sup> *Ibi*, pp. 619-620.

<sup>44</sup> Per un quadro generale sugli studi, commissionati nel 1959 dal ministro della Pubblica istruzione Giuseppe Medici a un gruppo di lavoro diretto da Gino Martinoli, e sulla loro circolazione, cfr. soprattutto L. Governali, *L'università nei primi quarant'anni della Repubblica italiana 1946-1986*, il Mulino, Bologna 2018, pp. 86-103.

# **RECENSIONI**

**A. Potestio, E. Scaglia (a cura di), *Donne e lavoro nel Novecento. Sguardi di una pedagogia al femminile*, Studium, Roma 2022, pp. 224**

Il volume si presenta come una raccolta di saggi attraverso i quali gli autori e le autrici intendono offrire una rilettura, in chiave pedagogica, di alcune grandi figure femminili che hanno lasciato un segno nello scenario sociale, economico e culturale del Novecento. Tra le figure presentate vi sono quelle di Matilde Serao, Edith Stein, Simone Weil, Ety Hillesum, Maria Montessori, Dorothy Day, Maria Zambrano.

Attraverso un fondamentale sguardo alle vicende biografiche di queste autrici, viene delineato un punto di incontro tra il mondo del lavoro del loro tempo e le inevitabili ripercussioni che le loro personali vicende hanno avuto su più ampi temi di giustizia sociale e di natura lavorativa. Le storie singolari di queste donne rappresentano, così, come definiscono i curatori nella loro introduzione, una «cartina al tornasole» (p. 7) per poter ricostruire, attraverso esperienze, contesti e dimensioni formative, che cosa ha per loro rappresentato il mondo del lavoro.

È doveroso, tuttavia, precisare che la raccolta di saggi offerta in questo volume non ha la finalità di presentare una prospettiva femminile di riflessione sul lavoro (p. 13), quanto piuttosto assumere una dimensione tutta pedagogica, presentando i profili di donne che hanno vissuto il lavoro, vi hanno riflettuto, ne hanno condiviso visioni e prospettive, in un continuo e fondamentale processo di alternanza formativa. Il volume si propone, quindi, attraverso la testimonianza di queste donne, di indagare la singolarità di ogni persona all'interno della concretezza delle sue esperienze lavorative, nei contesti sociali e culturali di riferimento.

Nel quadro dei fermenti e delle rivendicazioni tra Ottocento e Novecento, Matilde Serao, prima figura femminile presentata nel volume da Alessandra Mazzini, si inserisce pienamente nelle vicende politiche, sociali ed economiche del suo tempo. Attraverso i suoi scritti e la sua assidua attività giornalistica, Serao non vuole solo dar voce alle donne che agiscono nel loro tempo, né fornire una

panoramica delle iniziative economiche femminili, ma «intende scendere “verticalmente” nell'originale percorso formativo compiuto da ciascuna di esse» (p. 22). Non sono quindi figure astratte di donne le protagoniste delle sue opere, ma hanno un nome, coscienze individuali e si mostrano come soggetti unici e irripetibili «al di là di essere eroine o antieroine della sfera pubblica e della sfera privata» (*ibidem*). Una collega giornalista che, attraverso le sue esperienze di vita, ha testimoniato una visione di lavoro come attenzione e cura verso i più deboli è anche Dorothy Day, presentata da Francesco Magni. Una personalità estroversa ed eclettica che ha fatto del lavoro, inteso come attività dignitosa, un punto fondamentale della sua vita; un lavoro che riesce a salvaguardare la dignità della singola persona, «non tanto e non solo come fonte di reddito, ma innanzitutto come collaborazione alla propria vocazione di donne e di uomini su questa terra, contribuendo così al bene personale di ogni singolo individuo e al bene comune della società» (p. 179). Non a caso si inserisce in questo panorama la scelta di Day di vivere in povertà e in mezzo ai poveri. Infatti, nella sua vita, nei suoi scritti e nel suo agire si ritrova un radicale impegno sociale contraddistinto da una profonda carità verso l'altro, intrecciato «con un'esperienza mistica di autentica sensibilità religiosa a sostegno dei poveri e dei lavoratori» (p. 187). «Si può parlare di una particolare vocazione professionale della donna? E anche di una molteplicità di professioni femminili? [...]» (p. 55), con questi interrogativi Edith Stein, nel saggio di Giuseppina D'Addelfio, introduce il concetto di *ethos professionale*, inteso non solo come qualcosa richiesto dall'esterno, per lealtà stessa del lavoro o per prescrizioni esteriori, ma come categoria che sgorga dall'interiorità. Cresciuta nella scuola fenomenologica, allieva e assistente di Edmund Husserl, Stein delinea una considerazione di lavoro *tout-court* (p. 60). Arrivando in ultima istanza ad affermare che per “lavoro femminile” non si intende tanto un determinato tipo di lavoro, quanto un modo

di lavorare, una «modalità intenzionale: un modo della persona di aprirsi al senso e dare senso al mondo e, con ciò, alla propria esistenza» (p. 80), l'autrice giunge a delle conclusioni sul lavoro che risultano precoci e innovatrici per una donna, e religiosa, nata alla fine dell'Ottocento.

Una dimensione formativa del lavoro che emerge anche in Simone Weil, presentata in questo volume da Andrea Potestio. All'interno di una continua e inesauribile connessione tra esperienza e riflessione, Weil ci consegna non solo un pensiero sul lavoro, ma «sulle persone che lavorano» (p. 84). Sarà lei in prima persona a sperimentare, in veste di operaia, il lavoro nella fabbrica degli anni Trenta in Francia. *Diario di Fabbrica* è la testimonianza delle condizioni di lavoro che ha vissuto. Un'opera che ci pone dinanzi ad una organizzazione lavorativa priva di alternanza tra pensiero e azione, dove non v'è spazio per lo sviluppo delle competenze personali. Con uno sguardo lontano dall'essere descrittivo o astratto, Weil tenta di comprendere le ragioni e la struttura profonda dei dispositivi che rendono questo tipo di lavoro alienato, aprendo alla possibilità di trasformazioni.

Un lavoro profondamente intrecciato alla sua biografia anche quello che visse Maria Zambrano, come sottolineato nel saggio di Giuseppina D'Addelfio; con la sua scelta, coraggiosa per l'epoca, di iscriversi alla facoltà di filosofia di Madrid, Zambrano decise di dedicarsi alla filosofia «senza smettere di essere donna» (p. 199), avvicinandosi audacemente a temi poco o per nulla esplorati nella precedente tradizione filosofica, quasi del tutto maschile. «Il lavoro filosofico diventa così ragione pratica o, meglio, incarnata e, in ultima istanza, lavoro formativo» (p. 201). Un lavoro continuo alla ricerca di un'alleanza del maschile e del femminile è ciò che ha accompagnato il lavoro e le opere di Zambrano.

Una collocazione particolare nel panorama letterario europeo degli anni Quaranta del Novecento assume Etty Hillesum. Una giovane donna olandese, colta, plurilingue, educata da una famiglia ebrea che aveva le proprie radici fra la Germania e l'Europa orientale. La biografia di Etty, presentata nel contributo di Vanna Boffo, è importante per capire la profonda

consapevolezza con la quale scrisse i diari e le lettere che l'hanno fatta conoscere al mondo, solo molti anni dopo la fine della Seconda guerra mondiale. Il lavoro, non come «professione al di là della vita, ma come sostanza stessa della vita» (p. 109), è come lo descrive Hillesum. Una formazione continua, un apprendimento costante, ma anche una cura di sé e una cura di sé al femminile (p. 122). Quella che ci viene complessivamente restituita è una lezione di educazione dell'altro, attraverso l'esperienza del sé, riletta, riflettuta, esplorata in ogni più profondo anfratto relazionale, mentale, umano (p. 123).

Il lavoro viene considerato come cura di sé e degli altri anche nelle riflessioni di Maria Montessori, a cavallo tra fine Ottocento e inizio Novecento, come mette in evidenza il testo di Evelina Scaglia. Una presa di posizione, quella di Montessori, che ha permesso di mostrare l'inefficacia di una concezione separativa fra studio e lavoro. In particolare, mette in luce la dimensione formativa del lavoro che si fa metodo, così da evitare di formare «uomini che hanno braccia ma non hanno testa, e uomini che hanno testa ma non hanno braccia» (p. 151).

Emerge chiaramente e a più riprese nei saggi un intreccio continuo tra pratica e teoria, lavoro e studio, fare e riflettere. L'esistenza stessa di ogni figura femminile presentata diventa immagine di un'esperienza di lavoro, tra fatiche, privazioni, soddisfazioni e conquiste attraverso cui queste donne sono riuscite a trasformare, e tramandare con i loro vissuti, le dimensioni più profonde di *ponos/labor* in *ergon/opus*<sup>1</sup>, riuscendo a tramutare un lavoro dai tratti sofferente e doloroso, dove unica protagonista era la dimensione dello sforzo, in un'esperienza positiva, nella quale poter dimostrare le proprie virtù personali.

Il lavoro, che si declina in modi sempre diversi in ogni biografia, diventa esso stesso oggetto di riflessione, consegnandoci un'occasione per ripensare alla dimensione idiografica del lavoro che vede sempre coinvolta una specifica singolarità in un continuo e necessario alternarsi formativo di esperienza e ragione, che tenta di metterne in evidenza le caratteristiche all'interno di un processo unitario di formazione dell'uomo<sup>2</sup>.



Tra le pagine di questo volume si evidenzia distintamente anche la tensione trasformativa dei processi lavorativi che queste donne vivono; le loro biografie e i loro vissuti tentano di modificare ciò che è presente, a partire dalle condizioni dei lavoratori in fabbrica di inizio Novecento fino a un continuo e inesauribile lavoro di cura per i più deboli. È chiaro allora perché «l'orizzonte che unisce queste pagine è la dimensione pedagogica» (p. 13), in quanto «la pedagogia è attiva, interventista, antideterministica, progettuale, emancipatoria, immaginativa, creativa, avventuroso spazio di libertà e di esplorazione di possibilità inedite.

Guarda all'imperfetto e al futuro dell'esperienza e dell'esistenza personali di ciascuno»<sup>3</sup>. L'analisi dei vissuti individuali non ci consente, e non ha nemmeno la pretesa, di misurare e comprendere, in ogni aspetto specifico, le biografie di queste grandi figure femminili, quanto piuttosto di restituire nel nostro oggi il continuo movimento alternato di prassi e teoria, corpo e mente, così come emerge nei vissuti delle protagoniste del libro e che si concretizza in prospettive pedagogiche al tempo stesso antiche e contemporanee, personali e universali.

VIRGINIA SANTA CAPRIOTTI  
*University of Bergamo*

---

<sup>1</sup> G. Bertagna, *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica*, in G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 49-63.

<sup>2</sup> A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Studium, Roma 2020, p. 44.

<sup>3</sup> G. Bertagna, *La pedagogia e le "scienze dell'educazione e/o della formazione. Per un paradigma epistemologico*, in id. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018, pp. 40-41.

**A. Dessardo, *Educazione e scuola. Nel pensiero di don Sturzo e nel programma del Partito popolare italiano*, Edizioni Studium, Roma 2021, pp. 196.**

Il recente volume di Andrea Dessardo intende ripercorrere l'intero itinerario biografico, politico e culturale di don Luigi Sturzo dalla giovinezza fino alla vecchiaia, concentrandosi sul suo impegno per l'educazione nel più ampio quadro dei dibattiti sulla libertà di scuola e di insegnamento di cui è stato protagonista il variegato mondo cattolico italiano, fra gli ultimi decenni dell'Ottocento e il secondo dopoguerra.

Fin dall'introduzione, Dessardo avverte i lettori di come risulti imprescindibile, per cogliere al meglio i significati assegnati da don Sturzo al binomio "educazione e scuola", partire dalla sua idea di Stato nazionale, come ente "accentratore" del potere amministrativo e burocratico a scapito delle autonomie locali e delle formazioni sociali (p. 10). Libertà di scuola e libertà di educazione sono i due "vessilli" che qualificano, nel corso degli anni, la sua opera di uomo di Chiesa e di politico, ma fungono anche da "cartina al tornasole" di tutti i dispositivi e i limiti impliciti di un sistema scolastico nazionale pensato *ab origine* come gerarchizzato e selettivo e, dunque, incapace di offrire un servizio scolastico "per" e "di" ciascuna persona.

All'interno del testo vengono individuate, nei diversi capitoli, alcune "tappe" del percorso sturziano, che mostrano l'esistenza di una stretta interdipendenza fra la riflessione sulla scuola e sull'educazione, la militanza nel movimento cattolico a favore dei diritti dei contadini, degli operai e, dopo il 1912, anche dei maestri elementari, e l'impegno politico a livello locale come prosindaco della città di Caltagirone.

Fra le maggiori "tappe" figurano quelle relative all'inizio dell'impegno politico e l'intervento nel dibattito sulla questione scolastica in età giolittiana, la presidenza della Federazione siciliana dell'Associazione magistrale "Nicolò Tommaseo", la fondazione del Partito Popolare Italiano e la formulazione di un suo programma

sulla scuola, il confronto con la riforma Gentile, gli anni dell'esilio (prima nel Regno Unito, poi negli Stati Uniti), il rientro in Italia nel secondo dopoguerra e gli ultimi "colpi di coda" nei commenti al dibattito sulla scuola dell'Assemblea Costituente.

Le fonti bibliografiche e archivistiche utilizzate fanno emergere il ritratto di un intellettuale e di un politico dominato da alcune idee che, nel corso del tempo, hanno rappresentato una sorta di "zoccolo duro", anche di fronte ai profondi cambiamenti avvenuti in Italia a seguito della caduta del fascismo e dell'avvio dell'era repubblicana. Dessardo ha prediletto una prospettiva interpretativa di "lungo periodo", attenta alla ricostruzione della genealogia del pensiero e dell'operato pubblico del sacerdote calatino, allo scopo di mostrare la ricchezza e l'eterogeneità di sfumature delle sue prese di posizione. Una vicenda, quella di don Sturzo, che se letta "in controluce" consente di identificare e fare i conti con le diverse "occasioni mancate", nella storia della scuola italiana del Novecento, di fuoriuscire dal "dualismo invincibile" di un sistema scolastico nazionale fondato sull'ispirazione "smaccatamente elitaria e gerarchica" della legge Casati e della riforma Gentile.

Il riconoscimento della pari dignità culturale e formativa delle scuole non statali, comprese le scuole tecnico-professionali e altre iniziative scolastiche popolari e locali sorte al di fuori del sistema scolastico nazionale, hanno rappresentato per don Sturzo una battaglia politica a favore del processo di allargamento dell'azione educativa, per raggiungere i più vasti strati della popolazione e mettere nelle condizioni anche i più poveri di diventare protagonisti di un processo di emancipazione personale (pp. 25-57).

Fra le possibili piste di lettura e ricerca stimulate dal volume di Andrea Dessardo, si segnala l'interesse di approfondire un *leit-motiv* rimasto

inalterato nel pensiero e nell'azione politica di don Sturzo: la critica e la conseguente condanna della concezione ottocentesca dell'istruzione popolare come «minimo di cultura per tutti», per affermare un'idea di istruzione popolare come «massimo di cultura per ciascuno». Dietro l'opera di alfabetizzazione popolare e civile della scuola elementare casatiana, ma anche – seppur in termini rinnovati – di quella gentiliana, Sturzo ha intravisto una visione antropologica negativa, alla Machiavelli, Hobbes e Cuoco, tipica della “teoria dei due popoli”, che nulla ha a che vedere con una visione positiva e fiduciosa in ogni persona umana, in grado di suffragare un'idea di scuola autenticamente educativa.

Non si può disconoscere il fatto che dietro queste considerazioni vi sia, in don Sturzo, una solida conoscenza del pensiero pedagogico più aggiornato e alternativo al Neoidealismo dei primi decenni del Novecento. Come sottolineato da Dessardo, già negli anni di impegno nelle fila dell'Associazione magistrale “Nicolò Tommaseo” l'interesse di don Sturzo per la pedagogia non è stato solamente «orecchiato», ma «realmente oggetto di un sia pure occasionale approfondimento personale dovuto alla carica rivestita in quel periodo» (p. 73). Risale a quel frangente storico, accanto allo studio dello spiritualismo cattolico torinese (da Giovanni Antonio Rayneri a Giuseppe Allievo), la sua conoscenza del pensiero di Friedrich Wilhelm Förster, autore tedesco della pedagogia dei valori, che fra gli anni Venti e gli anni Trenta è stato fatto conoscere dal Gruppo pedagogico raccolto attorno all'editrice cattolica La Scuola di Brescia come voce anti-idealistica e anti-totalitaria. Questa sua preparazione pedagogica emerge in maniera ancora più vivida in occasione delle polemiche innescate dalla presenza di due neoidealisti alla Minerva, dapprima Benedetto Croce (nel V governo Giolitti, 1920-1921) e poi, dopo la breve parentesi dei ministri Corbino e Anile, Giovanni Gentile (nel I governo Mussolini, 1922-1924). Nonostante i problemi interni e le

ambiguità nella presa di posizione del Partito Popolare Italiano, don Sturzo non ha mancato di esprimere moderate critiche nei confronti della riforma Gentile, più che su un «uso politico della religione cattolica riconosciuta come fondamento e coronamento dell'istruzione elementare», sugli «aspetti di carattere pratico, quasi tecnico, che rivelavano però l'inaccettabile natura aristocratica della formazione scolastica del progetto di Gentile, contraria alla visione sociale del sacerdote siciliano» (p. 114).

Forte della sua concezione di una scuola libera, autonoma e democratica, don Sturzo ha messo in luce i limiti della scuola complementare gentiliana che, anziché favorire l'accesso del popolo all'istruzione, non era in grado già sulla carta di offrire una vera cultura, né tantomeno saperi e competenze negli ambiti dei mestieri manuali, giungendo così a squalificare le scuole tecnico-professionali espressione di realtà locali, che il ministro Pietro Fedele avrebbe poi nel 1928 avvocato al Ministero della Pubblica Istruzione decretandone così la fine, in quanto «scuole residuali».

L'autonomia di pensiero e il desiderio di tenere fede ai propri principi pedagogici e politici sono stati tali in don Sturzo da essersi mantenuto, nel complesso orizzonte culturale cattolico, su una posizione di piena condanna dello spirito neohegeliano soggiacente la riforma Gentile, intuendo il pericolo reale di veder allargato, anziché ristretto, il *gap* esistente fra le classi popolari e l'*élite*.

Ormai dimissionario dalla segreteria del PPI e considerato un ostacolo alla linea politico-religiosa della S. Sede, prima di partire per l'esilio londinese Sturzo esprime un'ultima amara riflessione sulla definitiva statalizzazione dell'amministrazione scolastica provocata dalla riforma Gentile, a compimento di quanto avviato nel 1911 dalla legge Daneo-Credaro, in nome di un'idea di Stato non più come «mero fatto organizzativo», bensì come «realtà metafisica, idolo pagano» (p. 129).

La sua lotta allo statalismo ha trovato ulteriore terreno di perfezionamento ed allargamento di orizzonti negli anni dell'esilio, dapprima nel Regno Unito e dal 1940 negli USA, grazie al tempo dedicato alla definizione di un sistema di pensiero in grado di coniugare dimensioni sociologiche, storiche, filosofiche e teologiche, ma, soprattutto, capace di ri-assumere in sé le tradizioni liberali dei paesi anglosassoni, trovandovi nuove ragioni a sostegno della diffidenza e della sfiducia nei confronti dello Stato centralista (p. 137).

La lettura del volume di Andrea Dessardo interpella e provoca il lettore per il continuo richiamo ai principi di libertà di scelta, autonomia, sussidiarietà che hanno condotto don Luigi Sturzo, nel corso del tempo, a maturare una proposta politica e culturale di spessore, ferma nel riconoscere fiducia al ruolo degli enti locali (il municipio, *in primis*) e delle formazioni sociali in cui si sviluppa la persona umana (come la famiglia e la Chiesa). Hanno fatto da coronamento il desiderio di confrontarsi con un laicato cattolico adeguatamente preparato e la volontà di promuovere un concetto di cultura come "lievito" per le classi sociali popolari.

Di fronte alla tentazione di considerare don Luigi Sturzo come un "sorpasato", sovviene invece il suggerimento di riscoprire, grazie anche a questo lavoro di ricerca, i fili portanti di una prospettiva "altra" rispetto a quella sostenuta dai grandi protagonisti della crisi *fin de siècle* e dei primi decenni del Novecento italiano, fra i quali vanno annoverati Luigi Credaro, Benedetto Croce, Giovanni Gentile, Gaetano Salvemini, solo per fare alcuni nomi.

Parrebbe interessante – alla luce di una disamina dello stato attuale del sistema scolastico e universitario italiano – discutere se e come le

sollecitazioni sturziane possano ancora suscitare un pensiero critico-riflessivo in grado di confrontarsi, onestamente e senza pregiudizi ideologici, con la storia della scuola italiana dall'Unità d'Italia ad oggi. Una storia che non sia soltanto storia dei "vincitori", ma che sappia contemplare anche i "vinti" e le loro ragioni, al fine di discutere vincoli e possibilità di un processo di "democratizzazione" dei processi di insegnamento-apprendimento che non parta "dall'alto", ma "dal basso". Come a lungo anelato dal sacerdote calatino.

EVELINA SCAGLIA  
*University of Bergamo*

**G. Alessandrini, *Non siamo i padroni della terra. Educare alla cultura della sostenibilità*, Franco Angeli, Milano 2022, pp. 138.**

Il 28 settembre 2022 si è svolto a Roma presso l'Università Mercatorum la presentazione del volume di Giuditta Alessandrini, ordinaria senior di ambito pedagogico e membro del Segretariato AsVis dal titolo "*Non siamo i padroni della terra. Educare alla cultura della sostenibilità*", edito dalla Franco Angeli Editrice<sup>1</sup>. La presentazione ha potuto avvalersi del contributo della Presidente dell'AsVis Marcella Mallen, di Gianfranco Bologna, expert Senior AsVis e del Rettore dell'Ateneo Mercatorum, Giovanni Cannata oltre che dell'economista Carlo Alberto Pratesi, tutti coordinati da Niccolò Gori Sassoli, responsabile comunicazione dell'Alleanza. Il volume che ha scritto Giuditta Alessandrini in forma di *pamphlet* intende dare un contributo alla questione indicata nel sottotitolo chiamando in causa non tanto gli aspetti analitico-descrittivi dei risultati raggiunti in merito all'avvicinamento ai target dell'Agenda 2030 - compito che le eccellenti pubblicazioni dell'AsVis, tra le quali il Rapporto annuale, da tempo svolgono egregiamente, quanto richiamando alla mente del lettore soprattutto gli aspetti valoriali della transizione auspicata.

Il diritto dell'uomo di governare la terra nasce dall'idea di un "controllo" egemonico sulla creazione. Ma l'umanità è solo un sottoinsieme della *comunità biotica*, ricorda l'Autrice. Una cultura educativa della sostenibilità deve partire viceversa dal riconoscimento del limite umano. Sulle orme dell'analisi dell'antropologo francese Philippe Descola, ad alcune svolte paradigmatiche della storia del pensiero europeo, nel volume si snoda un ragionamento sul tema dell'antropocentrismo.

Ciò di cui dobbiamo liberarci, - come Descola sostiene - nella sua opera monumentale, recentemente rieditata, è il presupposto della contrapposizione tra natura e cultura con il carattere universale che le abbiamo attribuito nel tempo. Dovremmo tornare all'idea di una casa comune, dove non c'è un primo piano e un secondo. L'edificio dualistico, viceversa, è stato costruito dai grandi architetti dell'età classica, per durare nel tempo.

La "chiave" della sostenibilità come *vettore per il futuro* è entrata nelle nostre vite - sostiene l'autrice - nonostante gli shock che stiamo subendo ed appare come una sorta di "ancora salvifica" per le nostre vite disorientate rispetto all'incertezza e vulnerabilità del futuro. Forse appare anche come promessa di felicità (nel senso di *eudaimonia*) e come sentimento di riavvicinamento ad uno stato di equilibrio e di benessere.

L'alfabeto della sostenibilità sta diventando già da tempo un *concreto asse valoriale* grazie al percorso dell'Agenda 2030 ed al lavoro dell'Alleanza per lo sviluppo sostenibile ed oggi finalmente elemento chiamato in causa dal quadro normativo fondamentale nel nostro paese, la Costituzione con gli articoli 9 e 41.

L'autrice si era già misurata quattro anni fa, insieme a ventisei studiosi di varie aree disciplinari tra cui la pedagogia del lavoro, con un volume pubblicato sempre da Franco Angeli sul tema del possibile parallelismo tra alcune idee-chiave della sostenibilità ed il *capability approach*, tema già trattato ampiamente peraltro in altre opere nella stessa collana editoriale. L'opera miscelanea "*Sostenibilita' e capability approach*", del 2018 si era posta l'obiettivo ambizioso di proporre l'attualità del costruito *seniano* e *nusbaniano* come cornice di una visione complessa dello sviluppo umano nella

<sup>1</sup> L'evento fa parte del programma del Festival 2022 dello Sviluppo Sostenibile. La registrazione è visibile da YouTube o nel sito del Festival.

quale il driver della sostenibilità – correttamente intesa – fosse l’asse di riferimento.

Il lavoro si snoda in *otto capitoli*: il *primo* intende disegnare gli aspetti di una riflessione di tipo filosofico-antropologico sul tema del rapporto tra natura ed individuo, il *secondo* si sofferma sul tema dell’analisi delle disuguaglianze come aspetto definitorio quasi costitutivo dell’emergenza sostenibilità. Il *terzo* capitolo ritaglia una tendenziale sovrapposizione simbolica tra l’universo valoriale della *complessità* e quello della *sostenibilità*. Il *quarto* capitolo entra nel vivo del tema educativo e dell’esigenza di promuovere una cultura pedagogica della sostenibilità. Il *quinto* capitolo tratta del tema della parità di genere e delle nuove garanzie in epoca postpandemica su questo fronte.

Il *sesto* capitolo si affaccia sul tema della discussione intorno al *futuro come categoria filosofica* e pedagogica. Il *settimo* entra nel merito di una delle dinamiche fondamentali correlate alla sostenibilità, quella della *digitalizzazione* come chiave concorrente insieme alla transizione ecologica alla determinazione degli obiettivi auspicati di un futuro sostenibile. L’*ottavo* capitolo infine entra nel tema del lavoro inteso come habitat cardine della svolta sostenibile in quanto strategia e pratica di futuro.

Quali i temi chiave che sottolineano la valenza contemporanea del tema? Il problema della giustizia intergenerazionale *in primis* come tema *princeps* nel cuore della tematica della sostenibilità correttamente intesa. Ed ancora il tema della *dignità della persona* e del lavoro, ambito cardine delle ricerche di pedagogia del lavoro.

L’educazione alla sostenibilità è possibile non solo per le nuove generazioni ma anche per gli adulti. Questo impegno richiede una nuova responsabilità educativa strettamente correlata alla *salvaguardia futura della democrazia*.

La transizione ecologica deve essere anche “transizione sociale” e la dimensione sociale dovrà diventare nel futuro non solo parte integrante ma anche *parte sostantiva* della giusta transizione auspicata.

La pubblicazione recente (17 ottobre 2022) del Quaderno ASviS “*Educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza globale*”, con il contributo di vari autori ed istituzioni, avvalorata le argomentazioni del volume di Alessandrini e presenta anche la realtà composita del target 4.7 dell’Agenda 2030 ed il *framework* del Quadro delle GreenCOMP, ovvero la proposta europea per supportare i docenti nella scuola come educatori alla sostenibilità.

VALERIO MASSIMO MARCONE  
*University of Roma Tre*