SCUOLA E SOCIETÀ

Gaetano Salvemini

Presentazione

di Angela Martini

Il testo di Gaetano Salvemini (Molfetta, 1873-Sorrento, 1957) che di seguito presentiamo comparve come articolo sulla rivista *Scuola e città* (La Nuova Italia, Firenze) nell'agosto del 1952. Salvemini era rientrato da appena due anni dal lungo esilio – dapprima in Inghilterra e in Francia, poi negli Stati Uniti – cui l'avvento in Italia del regime fascista l'aveva costretto fin dal 1925, per riprendere la propria cattedra come docente di storia presso l'Università di Firenze. Occasione alla stesura dello scritto qui ristampato era stata la pubblicazione nel 1951, per i tipi de La Nuova Italia, del libro di Lamberto Borghi *Educazione e autorità nell'Italia moderna*; anziché farne «una recensione laudativa», come forse l'avrebbero potuto indurre, suo malgrado, i lusinghieri giudizi espressi da Borghi nei propri confronti, Salvemini prende spunto dal libro, e in particolare dai punti di esso su cui dissente, per riproporre alla discussione alcune delle tesi che hanno contrassegnato il corso del suo pensiero e delle sue riflessioni sulla scuola.

L'interesse appassionato per i problemi degli insegnanti e dell'educazione in Italia ne aveva fatto, nei due primi decenni del XX secolo, uno dei protagonisti più attivi di quel dibattito sulla riforma dell'istruzione, animato da intellettuali di diverso orientamento ideale e politico, che sarebbe poi sfociato nella riforma Gentile. Benché il contesto storico in cui il discorso di Salvemini sulla scuola si è sviluppato sia nel frattempo radicalmente mutato, tuttavia i due temi principali che egli affronta nell'articolo – quello della laicità della scuola pubblica e quello dell'organizzazione degli studi secondari – conservano ancora oggi un evidente riferimento all'attualità. Ci è dunque sembrato utile riproporre le consi-

derazioni di Salvemini, stringenti sul piano dell'argomentazione logica e saldamente ancorate a un nucleo di principi ideali, ma nello stesso tempo improntate ad una visione concreta e realistica (ad un sano «buon senso» verrebbe da dire) e venate qua e là di umorismo, come un contributo ancora valido alle discussioni odierne, se non fosse altro per poter misurare appieno tutta la distanza che, dal punto di vista storico ma anche morale e intellettuale, separa il dibattito di ieri da quello di oggi.

Il primo punto che Salvemini esamina e su cui egli manifesta il suo disaccordo rispetto alla posizione di Borghi, «libertaria», com'egli la definisce, e ispirata ai principi del progressismo pedagogico derivati da Dewey, è quello della laicità quale tratto distintivo e qualificante della scuola pubblica. È questo un punto su cui Salvemini ha sempre mantenuto una posizione intransigente, sia negli interventi sull'argomento anteriori all'esilio europeo e americano sia successivamente, tornando ogni volta che se ne è data l'occasione a difendere il valore e il significato della laicità della scuola non solo nei confronti degli attacchi e delle posizioni «clericali» ma anche nei confronti di quelle posizioni che, confondendo *laicità* con *laicismo*, o pretendendo di imporre alla scuola un determinato ideale pedagogico, minano alla base, in maniera più sottile ma proprio per questo più pericolosa, la possibilità di un'educazione che miri «all'autonomia del pensiero e della volontà», alla formazione cioè di quel soggetto che, prefigurato dalla rivoluzione francese, era dall'illuminista Kant posto come fine ultimo del progresso storico dell'umanità. Solo in una scuola pubblica laica e che sia e resti centrale nel sistema d'istruzione ciò è, secondo Salvemini, realizzabile[1]. La laicità della scuola pubblica – egli sostiene – è un principio analogo a quello dell'indipendenza della magistratura, «senza il cui rispetto lo stato rappresenterebbe la più intollerabile e la più odiosa delle tirannie»[2].

Ma qual è il significato che Salvemini attribuisce al concetto di laicità? Egli sottolinea più volte l'esigenza di distinguere accuratamente fra due accezioni possibili di laicismo: in un primo significato il termine

[1] Il riconoscimento dell'istruzione come funzione dello stato, non ne implicava tuttavia per Salvemini l'esclusivo monopolio statale.

[2] G. Salvemini, «Il programma scolastico dei clericali», in L. Borghi e B. Finocchiaro (a cura di), *Scritti sulla scuola. Opere di Gaetano Salvemini*, vol. V, Milano, Feltrinelli, 1966, p. 883.

equivale più o meno ad «ateismo» o ad «agnosticismo» ed indica dunque una specifica posizione sul piano teorico, venendo a comprendere tutte quelle concezioni filosofiche che o negano esplicitamente l'esistenza di Dio o non ritengono accessibile alle possibilità di conoscenza della ragione umana ciò che per definizione trascende i limiti dell'esperienza; in un secondo significato, che coincide con la laicità correttamente intesa, il laicismo corrisponde ad una posizione *politica*, il cui contenuto positivo è rappresentato dal principio della separazione fra Chiesa e Stato, fra istituzioni religiose e istituzioni preposte al governo della vita collettiva. «Esso è la secolarizzazione delle istituzioni politiche. Anch'esso si fonda su una ideologia – una ideologia che i socialisti hanno ereditata dai liberali del secolo XIX, come questi la ereditarono da quegli illuministi del secolo XVIII, che oggi è di moda disprezzare secondo l'insegnamento della filosofia idealista. Il diritto canonico, che ebbe negli antichi regimi forza di legge, perdé questa forza nei regimi secolarizzati del secolo XVIII. Diventò un precetto morale per chi volesse liberamente accettarlo»[3]. La scuola pubblica è laica nella seconda accezione del termine, giacché essa, in base al principio dell'eguaglianza fra i cittadini, senza distinzione di sesso, di condizione sociale o di opinione, non assume e non fa professione di alcuno specifico orientamento religioso o filosofico, quindi nemmeno di laicismo inteso nel primo dei due significati suaccennati, ma garantisce al suo interno la libertà di coscienza di tutti, insegnanti ed alunni, limitandosi per il resto ad impartire un'istruzione conforme ai criteri e ai dettami della razionalità scientifica.

È la distinzione fra sfera privata e sfera pubblica e la neutralità dello Stato – che non vuol dire indifferenza relativistica, disprezzo o negazione – rispetto ad ogni concezione religiosa o filosofica definita che sola può assicurare la coesistenza, in primo luogo dentro l'istituzione scolastica, di soggetti portatori di diverse, potenzialmente conflittuali, visioni e l'educazione al rispetto reciproco, a sua volta presupposto indispensabile della cittadinanza in una società pluralista. Va qui rilevato come tale impostazione, che promuove il *pluralismo nell'istituzione* quale garanzia di libertà per tutti, si contrappone sia alla costituzione di scuole «di ten-

[3] G. Salvemini, *Libertà ideologica*, Boston, Edizioni Controcorrente, ottobre 1948, in L. Borghi e B. Finocchiaro, op. cit., p. 907.

denza» sia alla rivendicazione della libertà d'educazione in spazi separati e identitariamente omogenei: essa è ad un tempo *antidogmatica* e *anticomunitarista*. È questo un aspetto che merita di esser particolarmente sottolineato nella realtà odierna, dove l'avvento della società multietnica e la presenza di immigrati appartenenti a culture diverse e molto lontane da quella occidentale solleva problemi inediti rispetto a quelli con cui si misurava Salvemini. Ma questo, lungi dal mettere in crisi il principio di laicità della scuola pubblica, ne mette, a nostro parere, ancor più in risalto il valore. Correggendo la lettera dell'affermazione di Salvemini prima citata, si potrebbe sostenere che esso, più che un'ideologia – ciò che lo porrebbe sullo stesso piano di altre ideologie – costituisce una *metaregola* che fonda la condizione di possibilità per il dialogo e il confronto fra ideologie e concezioni diverse. La laicità della scuola è sia un prerequisito per lo sviluppo del pensiero critico e della libera ricerca della «verità» sia per il dispiegarsi della dialettica politica. La scuola pubblica, in quanto spazio *comune*, dove le differenze possono incontrarsi e riconoscersi reciprocamente, suppone come indissolubile il nesso tra identità e alterità, individuo e società, e pre-figura, facendone apparire la necessità, lo spazio politico come il luogo dove il conflitto fra cittadini, eguali nei diritti ma diversi nelle idee e negli interessi materiali, diviene *rappresentabile* e può esser perciò affrontato in maniera non mutualmente distruttiva. Laicità dell'istituzione scolastica e democrazia politica si tengono dunque l'un l'altra e si implicano a vicenda: la Repubblica *istituisce* la scuola e questa a sua volta la Repubblica.

Ma vi è un secondo aspetto da sottolineare: l'autonomia della scuola e la libertà d'insegnamento come valori fondanti dello stato di diritto richiedono di esser tutelate non solo dagli intolleranti o da chi pretendesse di imporvi una ideologia determinata ma anche dalle interferenze indebite del ministro e del governo in carica. «La laicità della scuola consiste nella indipendenza della direzione e dell'amministrazione scolastica dai poteri politici, nella scelta degli insegnanti fatta solo col criterio delle capacità intellettuali e morali, nel funzionamento giornaliero della scuola affidato alle cure dei soli insegnanti così scelti»[4]. La posizione «antiministerialista» di Salvemini riecheggia da vicino quella stessa espressa, nel

[4] G. Salvemini, «Il programma scolastico dei clericali» cit., p. 914.

Rapporto sull'istruzione pubblica, redatto nel 1792 per l'Assemblea Legislativa degli elettori di Parigi, da Condorcet, il quale non per nulla affidava ad una Società Nazionale composta unicamente di «dotti» la vigilanza sulla scuola statale e ne auspicava l'assoluta indipendenza dal potere esecutivo: «Nessun potere pubblico deve avere l'autorità di impedire lo sviluppo di verità nuove o l'insegnamento di teorie contrarie alla sua particolare politica o ai suoi interessi contingenti»[5], poiché solo in tal modo il cittadino, pur amando e rispettando scrupolosamente le leggi che egli stesso si è dato, può conservare la propria autonomia di giudizio nei confronti di esse e di ogni governo costituito: «Bisogna saper distinguere la devozione che la ragione deve alle leggi da lei stessa approvate, dalla sottomissione, dall'appoggio esterno che il cittadino deve loro, anche quando la sua ragione gliele fa apparire come dannose o imperfette. Bisogna che il cittadino, pur amandole, le sappia giudicare»[6].

Il secondo tema che Salvemini affronta nell'articolo qui ripubblicato è quello dell'organizzazione degli studi secondari. Prima di proseguire, è opportuno precisare che, a parere di chi scrive, se per alcuni versi le soluzioni proposte da Salvemini appaiono «superate» perché chiaramente relative ad una struttura sociale ed economica e ad uno stato della generale evoluzione culturale e scientifica che sono nel frattempo cambiati[7], non altrettanto vale per le questioni di fondo che egli solleva e per le alternative in termini di politica dell'istruzione che ne scaturiscono.

In polemica con la pretesa di una scuola «democratica» di Borghi, Salvemini, difendendo la posizione tenuta, insieme con Galletti, nel dibattito sulla riforma della scuola media sviluppatosi nei primi due decenni del secolo appena trascorso, argomenta il proprio disaccordo rispetto ad ogni ipotesi di scuola unica nel grado secondario. «Una democrazia deve una istruzione a tutti i cittadini, non la stessa istruzione

[5] Condorcet, *Rapporto e progetto di decreto sull'organizzazione generale dell'istruzione pubblica*, Treviso, Libreria editrice Canova, 1966, p. 35.
[6] *Ibid.*, p. 55.
[7] Ad esempio, non v'è dubbio che la complessità della società odierna e l'evoluzione delle conoscenze richieda per tutti i cittadini una cultura di base superiore quantitativamente e qualitativamente a quella che era sufficiente nel passato e dunque una durata del tronco comune dell'istruzione più prolungata, come pure, in generale, un accrescimento del livello di istruzione di tutti per rispondere alle esigenze dello sviluppo nei suoi diversi aspetti.

a tutti i cittadini». La scuola dunque, anche in una società democratica, deve conformarsi ad un criterio rigorosamente «meritocratico» e garantire l'eguaglianza di opportunità nell'accesso ma non negli esiti. Salvemini è consapevole che il principio del «merito» favorisce di fatto i figli delle classi benestanti, che partono avvantaggiati rispetto a chi abbia origini sociali più umili potendo contare su un più ricco «capitale culturale». Eppure ciò non è sufficiente a fargli mutare prospettiva. Questa presa di posizione è motivata, da un lato, dall'esigenza di coerenza con il principio di laicità della scuola, il che implicava, come s'è visto, che essa non dovesse far proprio alcun progetto politico definito né cercar di anticipare un modello ideale di società, per quanto desiderabile esso fosse. Dall'altro lato – ed è l'argomentazione più convincente – anche se lo avesse tentato, non avrebbe potuto che incorrere in un fallimento, e questo perché la scuola è un prodotto della società alla quale appartiene. Sebbene il riconoscimento di ciò non implichi alcun determinismo, giacché la scuola conserva ed agisce un proprio margine di indipendenza rispetto alla società di cui è parte ed è dunque in grado, mentre ne è inevitabilmente influenzata, di contribuire a sua volta a modificarla, non può però proporsi né di prescindere totalmente dall'ordine economico e sociale esistente (per quanto ingiusto esso sia) né tantomeno di sovvertirlo o mutarlo alla radice: se può esser leva di emancipazione sul piano individuale, essa non può esserlo sul piano della collettività nel suo insieme, a meno – osserva ironicamente Salvemini – di fare «una rivoluzione sociale per decreto reale». Un punto di vista, alla fin fine, non lontano da quello che un sociologo francese contemporaneo, Raymond Boudon, così sintetizza: «In definitiva, si può dunque sostenere che il solo fattore in grado di ridurre le ineguaglianze davanti all'insegnamento in una prospettiva non utopica sta nella riduzione delle ineguaglianze economiche e sociali. Quanto alle riforme scolastiche, anche se esse sono eccellenti in relazione ad altri obiettivi, è poco verosimile che possano avere un'incidenza determinante sulle ineguaglianze di fronte alla scuola. Questa conclusione è coerente con gli studi intrapresi su questo argomento, in particolare negli Stati Uniti»[8].

[8] R. Boudon, *L'inegalité des chances*, Paris, Armand Colin 1973, citato in M. Crahay, *L'école peut-elle être juste et efficace?*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2000, p. 147 (T.d.A.).

Il tener conto della realtà dell'organizzazione sociale ed economica esistente rendeva plausibile, secondo Salvemini, che l'istruzione fosse organizzata, da un certo livello in poi, in itinerari distinti, diramandosi da una parte in un percorso liceale di «alta cultura», finalizzato a dare agli studenti che se ne fossero dimostrati capaci, qualunque fosse la loro origine e la loro condizione socio-economica, una formazione generale propedeutica agli studi universitari, dall'altra parte in un certo numero di percorsi d'istruzione tecnica e professionale diretta a formare la restante – e numericamente assai più consistente – popolazione scolastica all'esercizio di professioni e mestieri con cui inserirsi proficuamente nella società e nel mondo produttivo. Soltanto una scuola di cultura generale «alta e disinteressata» – essendo rinviata la formazione specialistica all'università – poteva assolvere al compito di preparare i cittadini della futura classe dirigente del paese ai doveri che li attendevano, coltivando in essi quelle severe «abitudini morali e intellettuali» che sole potevano renderli degni di esercitare autorevolmente il proprio ruolo come membri di una nuova, e sempre rinnovantesi, «aristocrazia dell'ingegno».

La formazione di una classe dirigente all'altezza dei compiti cui sarebbe stata chiamata dopo la conclusione degli studi era dunque per Salvemini l'obiettivo ultimo del ginnasio-liceo, e anche la sola giustificazione legittima del fatto che la collettività intera contribuisse, attraverso la tassazione, a sovvenzionare un sistema di pubblica istruzione di cui solo alcuni usufruivano nei gradi più elevati. Se infatti la gratuità della scuola elementare e tecnico-professionale, vale a dire della scuola di tutti, era un dovere per lo Stato, cui assolvere attraverso l'imposizione fiscale, non altrettanto poteva dirsi per le scuole destinate alle classi medie e superiori, se esse fossero servite ai soli alunni che le frequentavano e non avessero rappresentato un utile anche per l'intera società. È dunque una finalità d'ordine politico complessivo, corrispondente a un preciso interesse generale, e non – o almeno non soltanto – la soddisfazione di ambizioni personali o il perseguimento di un vantaggio puramente individuale, quella che in ultima analisi il ginnasio-liceo, nella visione salveminiana, mirava a realizzare, come ci mostrano queste citazioni: «Quel che importa alla società è non solo di avere medici, avvocati, ingegneri, professori, direttori d'industrie o di banche tecnicamente capaci, ma anche e soprattutto di avere una clas-

se dirigente dalle idee larghe ed equilibrate, idonea a guardare senza pregiudizi e senza paure i problemi da cui si troverà assalita, non solo nell'amministrazione dei patrimoni privati ma soprattutto nella cura degli interessi politici collettivi»[9]. E ancora: «Nelle società democratiche una cultura alta e disinteressata non è per le classi superiori un diritto: è un dovere. E una democrazia, che non voglia degenerare nella Beozia più abbietta e più volgare, non deve consentire a nessun patto che le classi superiori sfuggano a questo loro preciso dovere»[10].

La concezione di Salvemini del ruolo del ginnasio-liceo non si discosta fin qui da quella condivisa da tutti coloro che nei due primi decenni del secolo si riconoscevano nel motto «poche scuole ma buone»[11] e dallo stesso Giovanni Gentile, verso la cui riforma pure egli pronuncia, nell'articolo qui riproposto, un giudizio dai toni estremamente duri (e a parere di chi scrive parzialmente ingiusto, anche se, per non dilungarci troppo rispetto ai limiti di una introduzione, non si entrerà in questa sede in modo approfondito nella questione).

Due sono i punti fondamentali delle critiche di Salvemini alla riforma Gentile. Innanzitutto, mentre questa, coerentemente alla propria ispirazione idealista, stabiliva il predominio della cultura umanistica e assegnava quindi al liceo classico la funzione di costituire il canale privilegiato per l'accesso a qualsiasi indirizzo universitario, Salvemini riteneva che un ruolo altrettanto formativo dello studio della letteratura greca e latina potesse essere svolto da quello delle letterature nazionali e delle scienze. Perciò accanto e sullo stesso piano del liceo classico egli ipotizzava un liceo moderno, senza latino né greco, che conducesse ugualmente a tutte le facoltà universitarie e si rivolgesse a quegli studenti che, nell'organizzazione prevista dalla legge Casati, erano raccolti dalla sezione fisico-matematica dell'istituto tecnico[12]. Inoltre, anche se,

[9] G. Salvemini e A. Galletti, «La riforma della scuola media», in L. Borghi e B. Finocchiaro, op. cit., p. 414.

[10] *Ibid.*, p. 418.

[11] Sotto l'egida del motto si raccoglievano coloro che, come Benedetto Croce, Giuseppe Lombardo-Radice, Ernesto Codignola – per fare alcuni nomi – ritenevano si dovessero ridurre di numero e riqualificare le scuole secondarie statali, ponendo fine al proliferare di ginnasi-licei cui si era assistito in Italia agli inizi del secolo XX e che ne aveva abbassato gli standard qualitativi.

[12] Sulla sezione fisico-matematica dell'Istituto Tecnico si veda su questa stessa rivista S. Graffi, *La sezione fisico-matematica degli Istituti Tecnici* («Punti Critici» 2, settembre-dicembre 1999).

come abbiamo già visto sopra, la scuola tecnica e professionale destinata alla maggioranza della popolazione andava tenuta distinta dal liceo, classico o moderno che fosse, questo non significava relegare la prima in una posizione priva di dignità o farne un canale completamente sfornito di uscite verso la possibilità di ulteriore prosecuzione degli studi per quegli alunni che nel corso dell'itinerario si fossero dimostrati particolarmente dotati e capaci. Ciò che Salvemini rimprovera a Gentile è di aver di fatto impedito ai ceti più deboli, con l'introduzione del latino in tutte le scuole post-elementari che conducevano a scuole superiori, il passaggio dalla scuola elementare ad ogni altro tipo di scuola secondaria e, soprattutto, di essersi preoccupato solo del liceo, non potenziando e non qualificando la scuola tecnico-professionale, cosa che non poteva non riflettersi negativamente anche sugli stessi istituti liceali, pregiudicandone l'esigenza di rigorosa selezione a causa dell'eccessiva pressione della domanda d'istruzione che, non trovando altri sbocchi, su di essi si sarebbe riversata. Sia questa veramente o no, e fino a che punto, responsabilità di Gentile, resta in ogni caso la pertinenza della denuncia di Salvemini. La mancanza di un forte e qualificato settore tecnico-professionale è ancora oggi una delle carenze che contraddistinguono il nostro sistema d'istruzione e segnala la perdurante incapacità della nostra classe politica di rispondere adeguatamente alle esigenze di una sua riforma. Non possono dunque non colpirci per il loro sapore d'attualità queste parole di Salvemini che si leggono in *La riforma della scuola media* (1908), parole con le quali, anche se probabilmente destinate oggi come allora a rimanere inascoltate, concludiamo questa presentazione: «Ora, noi siamo ben lungi dal negare la necessità di promuovere e favorire tutti gli sforzi che tendono ad accrescere la ricchezza del paese e desideriamo che si istituiscano in Italia quante più scuole industriali, commerciali e agricole sia possibile; e a queste scuole vorremmo che il nostro paese desse nel bilancio dell'istruzione la parte del leone; e verso esse vorremmo che fossero diretti in gran numero i giovani italiani desiderosi d'istruzione; e senza un largo e intenso sviluppo di esse riteniamo impossibile il buon funzionamento delle stesse scuole di alta cultura disinteressata, sieno classiche, sieno moderne»[13].

[13] G. Salvemini e A. Galletti, op. cit., pp. 412-413.

SCUOLA E SOCIETÀ[1]

Di quanti libri si vorrebbe dire il bene che se ne pensa! Ma dove trovare il tempo per tutte le recensioni che si amerebbe scrivere?

Ecco *Educazione e autorità nell'Italia moderna* di Lamberto Borghi (Firenze, La Nuova Italia, 1951): una storia delle istituzioni scolastiche italiane e delle ideologie e discussioni, che hanno accompagnato quella storia. Il libro da mesi aspetta sul mio tavolo che io ne parli. E sempre qualche altro impegno è venuto a deviarmi da quel proposito.

Per essere sincero, debbo dire che non mi sarebbe stato facile fare quella recensione. Il Borghi parla qua e là di me, senza dirne tutto il male che forse merito. Ora, coprire di fiori chi vi ha coperto di fiori, può parere una operazione, difficile, almeno per me, di mutuo incensamento.

A un tratto mi è venuta un'idea, sulla quale mi sono precipitato come la miseria sul mondo. Nel libro del Borghi vi sono alcuni punti, dai quali dissento. Invece di fare una recensione laudativa, che può parere non disinteressata e che ad ogni modo lascerebbe il tempo che trova, perché non impiantare su quei punti una discussione, che può riuscire utile? Discutiamo dunque.

I

Borghi attribuisce alla scuola l'ufficio di educare alla spontaneità, alla tolleranza, alla cortesia, all'amicizia, al sentimento dell'eguaglianza umana: questo egli chiama «la liberazione dell'uomo». Chi non è abbrutito da nessun fanatismo totalitario – poco importa se ecclesiastico o secolare, e se il totalitarismo secolare sia fascista o comunista – sarà d'accordo con lui.

Ma Borghi afferma pure che «la nuova scuola deve mirare alla formazione di una società universale nei suoi scopi» (p. 326). Qui non vedo chiaro dove egli voglia arrivare.

Non che io rifiuti l'ideale della universalità: tutt'altro. Ma si può imporre quell'ideale alla «scuola»?

«Scuola» è parola astratta. La «scuola» concreta è formata dagli insegnanti in carne ed ossa.

Forse io mi lascio deviare da qualche inconsapevole vanità professionale. Ma in più che mezzo secolo di esperienza, italiana e non italiana, mi sono persuaso che fra gli insegnanti universitari, secondari ed elementari si trova il meglio che la società contemporanea possa produrre in tutti i paesi (almeno

[1] Pubblicato in «Scuola e città», agosto 1952. [N.d.C.]

nei non comunisti che mi illudo di conoscere). Beninteso che fra gli insegnanti, come in tutte le classi sociali, vi sono conformisti e novatori, e i conformisti sono assai più numerosi che i novatori. E beninteso che non tutti i conformisti sono tali per sciocca servitù verso la tradizione: ve ne sono che, non meno dei novatori, rimangono legati alla tradizione per volontà consapevole, in seguito a meditazioni personali. E anche fra i novatori, molti pur avendo rinnovate aree più o meno vaste del proprio pensiero – lasciamo andare se in meglio o in peggio – conservano frammenti più o meno estesi della tradizione impastati colle loro conquiste personali.

In altre parole, gli insegnanti («la scuola») consegnano di regola alle nuove generazioni la cultura ereditata dalla tradizione; ed è molto se una parte di essi, aderendo a correnti culturali formatesi fuori della tradizione, rinnova qualche frammento dell'edificio antico, e costringe i colleghi ritardatari ad affrettare il passo.

La «scuola» è prodotta dalla società. E pretendere da essa, cioè dagli insegnanti, una funzione anticipatrice di una società diversa da quella, in cui vivono, è domandare l'impossibile.

Io vado più in là. Io mi domando se l'insegnante ha il diritto di anticipare nello spirito dei suoi alunni una società che non esiste ancora.

Qual è l'ufficio dell'insegnante? Quello di addomesticare l'alunno o quello di educarlo all'autonomia del pensiero e della volontà? Borghi dà a questa domanda una risposta identica a quella che dò io: educarlo all'autonomia del pensiero e della volontà. E allora può l'insegnante educarlo a un ideale sociale, che è quello dell'insegnante, ma potrebbe domani non essere quello dell'alunno? Per un insegnante ammiratore di Padre Lombardi, la società migliore sarebbe quella che c'era quando viveva papa Gregorio XVI buonanima. Per un ammiratore di Togliatti la società migliore sarebbe quella educata al culto di Stalin. Per me – e credo anche per Borghi – la società migliore si avvicinerebbe più che fosse possibile all'ideale di Cattaneo e di Kropotkin. Ciò posto, gli alunni di Padre Lombardi saranno educati a voler scannare gli alunni di Kropotkin, e viceversa?

Borghi aspetta dalle iniziative libere la creazione di scuole che anticipino una società migliore. Perciò invoca la moltiplicazione di gruppi, cenacoli, circoli, associazioni, che creino nuovi istituti con nuovi metodi educativi. – Sia. – Ma allora anche le scuole – cioè gli insegnanti – che non vogliono rinnovar niente, debbono essere libere. E allora l'anticipazione della società futura dove se ne va?

A parte quel che Padre Lombardi farebbe in una scuola manovrata da lui, io non so prevedere la società che una scuola da me manovrata dovrebbe o po-

trebbe anticipare. Se Borghi cercasse di risolvere questo, secondo me, insolubile problema in una scuola privata, da lui personalmente gestita, forse smentirebbe il mio scetticismo e riuscirebbe a costruire una scuola degna di essere imitata da tutte le altre. Gli dirò, anzi, in un orecchio, che se non portassi sulle spalle il peso di 79 primavere, io gli domanderei di lasciarmi partecipare al suo esperimento, dato che la scuola vagheggiata da lui sarebbe in fondo una scuola libertaria. Beninteso che la «rivoluzione» degli anarchici sembra a me, come anche, credo, a Borghi, una parola vuota di senso, se si pretende tanto che la nuova società libertaria sia incubata dalla nostra scuola, quanto che possa nascere da una crisi che faccia tabula rasa del passato e costruisca la società nuova secondo le nostre ricette. Beninteso che non presenterei mai ai miei alunni il figurino bello e pronto della società futura, che non conosco, ma solo cercherei di educarli ad affrontare i doveri di oggi con intelligenza sveglia e con vigile senso morale.

Finché Borghi pensa a una scuola liberamente creata e mantenuta da insegnanti concordi nello stesso ideale di vita, per alunni affidati loro da famiglie che aderiscono a quell'ideale, nessuno gli negherà il diritto di fare nella sua scuola quanto egli creda meglio per la educazione dei suoi alunni. Con tutto questo, io mi domando se non esista anche nell'alunno un diritto superiore a quello della famiglia e dell'insegnante, il diritto di non essere violato nella sua integrità spirituale, sia pure con le più belle intenzioni del mondo.

Eppoi, quante sono le famiglie che hanno un ideale superiore a quello di non lasciare i ragazzi fra i piedi della madre durante tutta la giornata, o di far loro conseguire un «pezzo di carta» che «serva a guadagnarsi la vita»? Per le famiglie, che hanno da badare ad altro che agli ideali pedagogici, ci sono le scuole pubbliche, cioè quelle mantenute col denaro di tutti. Ebbene, avremmo il diritto, Borghi ed io, di abbandonarci ai nostri estri personali nella scuola pubblica di una società [non] totalitaria, una scuola, cioè, affidata ad insegnanti forniti delle più diverse forme mentali, e imbevuti con opinioni diversissime sulla società contemporanea e su quella che sarebbe bene la sostituisse? A me sembra che agli insegnanti delle scuole pubbliche (e anche private) si possa solo domandare che siano assai cauti nella pretesa di orientare gli alunni verso determinate fedi politiche e sociali, e badino soprattutto a renderli più intelligenti, più spregiudicati, più tolleranti, più consapevoli dei loro diritti e doveri verso i loro concittadini, più degni di vivere vita umana in un regime non totalitario.

Gli insegnanti di una scuola non potrebbero compiere nessuna funzione né rinnovatrice né conservatrice, né reazionaria né rivoluzionaria, se tutti non marciassero, come un reggimento in piazza d'armi, nella stessa direzione. E tutti dovrebbero essere scelti in base a una comune mentalità. È quanto fanno

le scuole clericali. Dovrebbero fare lo stesso le scuole pubbliche, cioè mantenute da un Governo, nel quale il partito al potere può essere oggi conservatore, domani riformatore, oggi reazionario, domani rivoluzionario?

Ho letto, sui giornali del 4 giugno, che un deputato democratico-cristiano nella Camera ha affermato la necessità che nella scuola «si svolga l'opera di educazione alla democrazia, sostituendo ad ideali di un imperialismo puramente formale quello di una libertà responsabile tanto per gli individui come per i popoli». Ed ho letto sui giornali del 6 giugno che un deputato comunista ha proposto «l'insegnamento nelle scuole dei fatti della Resistenza». Se io fossi insegnante, cercherei, con tutto il rispetto dovuto alla verità e alla libertà intellettuale dei miei alunni, di far conoscere loro, al momento opportuno, quella che, secondo me, è una fra le pagine più belle della storia italiana. Ma mi sono sentito umiliato alla idea che questo dovere potesse essermi dettato non dalla mia coscienza, ma da una circolare ministeriale o da un programma, poco importa se democratico-cristiano o comunista. È dunque così difficile far penetrare nella testa della gente l'idea che l'insegnante non deve essere trattato come menestrello pronto a cambiar canzone a capriccio della castellana? Possibile illudersi che un insegnante di mentalità fascista – e ce n'è, piaccia o non piaccia a noi! – nell'insegnare i fatti della Resistenza, non troverà modo di suggerire agli alunni l'opinione che i partigiani erano tutti traditori, mentre i repubblichini di Salò incarnavano la grandezza nazionale? Mettete Edda Ciano a insegnare la storia della Resistenza, e lei racconterà ai suoi alunni quanto ha raccontato sui giornali nel 1946, che cioè i fascisti in più che vent'anni uccisero «un uomo solo», Matteotti, mentre gli antifascisti nella sola primavera del 1945 uccisero 300 mila fascisti.

Chi vuole introdurre con circolare ministeriale nelle scuole i fatti della Resistenza e la educazione alla democrazia, propone forse che accanto ad ogni insegnante ci sia un ispettore, che sorvegli se quello là educa alla «vera» democrazia e racconta *bene* i fatti della Resistenza? E l'ispettore chi lo designerà? Padre Lombardi, Lamberto Borghi, Palmiro Togliatti?

Quis custodiet custodes?

Quando ci decideremo a capire che l'insegnamento o dobbiamo rispettarlo nella sua dignità, anche se ne ha poca, o dobbiamo destituirlo se siamo convinti che non ne ha né molta né poca? Ma destituirlo è una parola. Chi è stato mai destituito in Italia, specialmente se poteva dire d'avere sette figli?

Cerchiamo di scendere su questa povera terra dai cieli astratti dei filosofici pedagogismi. Si esce fuori del buon senso, se si pretende che l'insegnante anti-

cipi una società futura che, del resto, neanche lui saprebbe definire. Si può solo domandargli che cerchi di sviluppare nelle nuove generazioni quel tanto di abiti critici, di cui l'umanità è capace, e di cui i nuovi venuti faranno a loro tempo l'uso che potranno, migliore. Le nostre donne portano il bambino a messa e dicono: «Quando sarà grande, farà a modo suo». Gli insegnanti dovrebbero portare i loro alunni a ragionare, e dire: «Quando saranno grandi, faranno a modo loro». L'insegnante – quale sia la società migliore da lui sognata quando sogna qualcosa – non può non portare nel suo lavoro il fermento della propria personalità – se ha una personalità – ma ha il dovere morale di rispettare la personalità dell'alunno.

In una società governata non con istituzioni totalitarie, ma democratiche, l'alunno dovrà partecipare alla vita pubblica come individuo libero e pensante (per quanto è possibile). L'insegnante deve perciò «educarlo» (per quanto è possibile) e non «allevarlo» come si fa coi polli e coi maiali: deve educarlo ad essere individuo libero e pensante, quale che sia l'ideale di società, che a suo tempo egli vorrà adottare. Quell'ideale non deve essergli insufflato nella scuola da nessuno, prima che lui stesso lo scelga da sé, consapevolmente e liberamente (per quanto è possibile).

II

La scuola italiana – scrive Borghi – «ha fallito al compito di formare una società universale nei suoi scopi». «In regime liberale la scuola coi suoi istituti classici valse a dar vita a una classe dirigente fermamente impegnata nella difesa del suo posto egemonico, e colle scuole professionali e tecniche di vario tipo a creare un ceto di impiegati minori e di operai specializzati e mano d'opera dotata di una preparazione utilitaria e destinata a finalità di produzione a vantaggio della classe dirigente». La scuola italiana prefascista fu il prodotto di un sistema sociale, in cui la classe dirigente si diceva «liberale» ma era in realtà «autoritaria», conservatrice e a tendenze nazionaliste e militariste; e quelle tendenze sfociarono nel fascismo. «Lo sviluppo scolastico dell'ultimo secolo riflette l'angosciosa situazione sociale del nostro paese, ma non mostra le linee di un'evoluzione in senso democratico» (pp. 321 sgg.).

C'è molta verità in queste parole. Ma le cose di questo mondo non sono divise mai da un taglio netto: o di qua o di là. Quegli «autoritari» che si dicevano «liberali», non tradirono mai in tutto e per tutto le dottrine «liberali» che professavano. La loro opera scolastica fu una contaminazione incoerente di autoritarismo e di liberalismo, attraverso la quale molte iniziative non conformiste riescivano a passare. Carducci, allora repubblicano e libero pensatore,

fu nominato professore di letteratura italiana all'Università di Bologna da un ministro, che apparteneva al partito liberale-conservatore-cattolico, e accanto a lui insegnava Francesco Acri, filosofo cattolico. Nell'Università di Padova Francesco Bonatelli, laico cattolico, insegnava filosofia teoretica, e Roberto Ardigò, canonico spretato della cattedrale di Mantova, storia della filosofia. In quello che si chiamava allora l'Istituto Superiore di Firenze, Augusto Conti professava filosofia cattolica, e Gaetano Trezza, prete spretato e ateo, letteratura latina, commentando Lucrezio con entusiasmo... religioso; e morto lui, fu chiamato a succedergli Felice Ramorino, cattolico praticante. Nell'Accademia Scientifico-Letteraria di Milano, un antico prete, divenuto ateo, Cristoforo Bonavino, sotto il nuovo nome di Ausonio Franchi, insegnò filosofia, ma riconvertitosi al cattolicesimo, continuò a professare dalla stessa cattedra la sua nuova, cioè la sua vecchia filosofia. Contardo Ferrini, professore di diritto romano prima all'Università di Modena, e poi in quella di Pavia, morì, come si dice, in odore di santità.

Nessuno vietò mai l'insegnamento nella scuole pubbliche a chi professava pubblicamente idee socialiste, anche se qualche seccatura di tanto in tanto non mancasse a chi si faceva notare più del necessario. In quel regime «autoritario» gli insegnanti godevano – se ne capivano il valore – di una libertà, che non è lecito disconoscere. Borghi ha esaminato con diligenza e intelligenza gli atti dei congressi tenuti nel primo decennio di questo secolo dalla Federazione Insegnanti Scuole Medie. Mi saprebbe dire quale maggior rispetto per la libertà degli insegnanti avrebbero potuto dimostrare i governanti «autoritari» di quel tempo?

Il cattolicissimo Marchese Filippo Crispolti scrisse nel 1929:

> *Si sarebbe ingiusti verso gli uomini, che allora dominavano al ministero della Pubblica Istruzione se si credesse che i professori cattolici trovassero grandi difficoltà a essere ammessi, e dovessero superare aspre ostilità nel loro cammino universitario. Quanta era l'avversione a istituti liberi, altrettanta era la propensione a un eclettismo per cui i professori, formatisi con un qualunque indirizzo intellettuale, insegnassero dalla cattedra quel che volevano* («Corriere della Sera», 18 luglio 1929).

Il Crispolti spiegava quella «strana atmosfera di libertà, sia pure agnostica» concessa negli istituti legali ai singoli professori, come conseguenza del fatto che quegli istituti «preferivano l'istruzione che permette verità, all'educazione che richiede unità». Non c'era, dunque, educazione, ma solamente istruzione, in una università, nella quale uomini di opinioni diverse insegnavano uno accanto all'altro, rispettandosi a vicenda e rispettando nei loro alunni la libertà di scegliere la loro strada secondo la luce della loro ragione.

La sola educazione degna di quel nome sarebbe stata quella nella quale un corpo omogeneo di professori, dopo aver giurato fedeltà a una sola corrente di pensiero, avesse «allevato» alunni, ai quali fosse stato interdetto seguire qualunque altra corrente di pensiero (si veda il giuramento antimodernista imposto a professori e alunni nella Università del Sacro Cuore di Milano).

Borghi mi dirà che il liberalismo prefascista in Italia non era rispetto veramente sentito per la libertà degli insegnanti; era piuttosto scetticismo indifferente, lasciar andare, riluttanza ad affrontare difficoltà, desiderio di evitare proteste e seccature. Ma la povera natura umana è quello che è. E il sistema – o assenza di sistema – prefascista era senza dubbio preferibile a un sistema coerente come quello vagheggiato dal Marchese Crispolti, e poi instaurato dai fascisti e che probabilmente sarebbe instaurato anche dai comunisti o dai clericali alla Padre Lombardi.

Quell'autoritarismo liberale fu un autoritarismo «secolare», e sostituì il tradizionale autoritarismo «ecclesiastico». C'è un autoritarismo meno peggio, e un autoritarismo più peggio. Descrivere un mondo ideale e condannare ciò che non corrisponde a quell'ideale, è facile sulla carta. Ma esiste ed esisterà mai nella realtà quel mondo ideale, in nome del quale condanniamo realtà meno peggiori di altre?

Attraverso le incoerenze di quella «istruzione non educazione», organizzate da quell'autoritarismo secolare, la cultura italiana, che era stata ridotta a uno stato miserevole dalla famosa «educazione» clericale nelle scuole del mezzo secolo precedente, si rinnovò e infine rientrò nella circolazione del pensiero europeo, nel primo decennio di questo secolo.

Nell'Italia prefascista, autoritaria senza coerenza, e liberale per pelandroneria, coesistevano dopo la scuola elementare due scuole: un ginnasio-liceo, che durava otto anni e portava a tutte le scuole universitarie, e una scuola tecnica, che dopo tre anni finiva per la massima parte dei suoi alunni, mentre ne avviava una minoranza verso l'Istituto tecnico. Questo preparava la maggior parte dei suoi alunni a professioni minori (ragioneria, agrimensura, commercio, ecc.), e ne avviava una minoranza, attraverso, la sezione fisico-matematica, agli studi di matematica e ingegneria nelle università. Dalle sezioni professionali si poteva passare anche alle scuole superiori speciali di agricoltura, commercio, ecc.

Sistema scolastico – osserva giustamente Borghi – che, sorto nel 1859, corrispondeva alla struttura sociale di quel tempo: scuola elementare (o niente dove non c'era) per il proletario cittadino e contadino; scuola tecnica per la borghesia più minuta; istituto tecnico per la piccola e media borghesia; liceo e università per le classi benestanti.

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.

Io non posso togliermi dalla testa l'idea che nella società e nella scuola anteriore al Risorgimento, io sarei finito prete scagnozzo, o «pennarulo» di notaio; invece nella scuola sorta dal Risorgimento, e grazie a quella scuola, io potei entrare nella classe – ahimè! – dirigente. Borghi non sente quel che uomini come me sentono, quando ritornano al loro passato. Di me posso dire che non mi sento di condannare quella scuola «autoritaria» alla quale debbo tutto quanto ho potuto fare nella vita, con la stessa risolutezza che trovo in Borghi.

Il sistema scolastico creato nel 1859 non era un portento di perfezione. Ricordiamoci che nel 1859 il problema da risolvere non era quello di creare su una tabula rasa il migliore sistema scolastico possibile, ma quello di demolire l'autoritarismo clericale, *con le forze disponibili in quel momento*: forze finanziarie scarse e forze intellettuali tutt'altro che abbondanti. Che cosa era mai il personale allora disponibile per creare un nuovo corpo insegnante non dipendente dalle autorità ecclesiastiche? Nel penultimo e nell'ultimo decennio del secolo passato, c'erano ancora nelle scuole secondarie ed elementari italiane «veterani delle patrie battaglie», di cui tutti ci facevamo gioco, perché, quasi analfabeti, insegnavano storia, filosofia, italiano, tutto quanto non richiedesse la conoscenza del latino o della matematica; e anche per insegnare il latino e la matematica, era stato necessario ricorrere a disertori dei vecchi seminari.

Il sistema scolastico del 1859 non era il migliore che si potesse desiderare ancora nel primo decennio di questo secolo. No davvero. E gli insegnanti, che dedicavano in quel decennio la loro attenzione alla riforma del problema scolastico, domandavano che quel sistema fosse meglio adattato ai bisogni di una società, che nel mezzo secolo precedente si era andata trasformando.

Non condannavano in blocco quelle scuole, che nel mezzo secolo precedente avevano rappresentato un progresso gigantesco sulle miserabili scuole preesistenti. Cercavano di adattarle meglio ai bisogni di una società che non era più quella di mezzo secolo prima. Quella società, né perfetta né definitiva, era anch'essa una società in evoluzione. I riformatori non pretendevano di costruire nella scuola una società nuova secondo le loro preferenze: affermavano solamente che la scuola non doveva rappresentare un ostacolo al formarsi di condizioni sociali meglio equilibrate ma doveva adattarvisi via via.

Le riforme, che allora venivano proposte, erano: 1) creare una scuola moderna di otto anni, che sottraesse agli istituti tecnici gli alunni della sezione fisico-matematica, e svolgendosi parallela alla scuola classica, conducesse a tutte le facoltà universitarie; cioè anche a quelle di medicina, legge e lettere;

2) ridurre l'istituto tecnico alle sezioni professionali, e creare a suo servigio una scuola postelementare speciale, che sottraesse alla scuola tecnica e avviasse al nuovo istituto tecnico quella clientela che potesse rimanere a scuola fino a 17 o 18 anni; 3) quando la scuola tecnica fosse rimasta riservata a quella clientela, che non poteva andare al di là dei tre (o quattro) anni, riorganizzarla in modo da meglio adattarla agli alunni di quel proletariato superiore e minutissima borghesia, che già la frequentavano, ma vi erano sacrificati ai bisogni di chi voleva procedere negli studi dopo la scuola tecnica; 4) rendere possibile con corsi integrativi e borse di studio agli alunni che dimostrassero particolare intelligenza, il passaggio dalle scuole di cultura più modesta a quelle di cultura più elevata; 5) rendere più costosa la istruzione e più difficili gli esami agli alunni delle classi benestanti che frequentavano le scuole di cultura superiore.

Queste proposte prendevano in considerazione le condizioni della società italiana quali erano diventate nel primo decennio di questo secolo, e quella corrente di cultura secondo cui le lingue e letterature moderne e le scienze potevano raggiungere effetti educativi non inferiori a quelli delle lingue e letterature classiche.

Si cercava così di assegnare a ciascun gruppo sociale una propria scuola, con studi più alla mano nella scuola postelementare destinata alle classi sociali più modeste, con doveri più rigidi nelle scuole destinate alle classi medie, e con doveri sempre più rigidi nelle scuole destinate alle future classi dirigenti. Nello stesso tempo si volevano aiutare a passare nelle scuole superiori gli elementi meglio dotati delle classi sociali più modeste, non appena rivelassero speciali attitudini agli studi.

A questa teoria, che chiameremo della scuola secondaria inferiore plurima, si opponeva la teoria della scuola secondaria inferiore unica. Secondo questa, i ragazzi dovevano essere tenuti per tre anni in una scuola postelementare comune a tutti; lo smistamento tra istituto tecnico, scuola moderna e scuola classica doveva avvenire dopo quel triennio, non prima.

Questa domanda della scuola unica partiva da due concetti: uno pedagogico e uno politico. Il concetto pedagogico era che occorresse ritardare la opzione fra le scuole diverse fino a quando le disposizioni dei ragazzi si fossero più chiaramente rivelate che a dieci o undici anni. Il concetto politico era che una società democratica doveva la stessa istruzione a tutti.

I sostenitori della scuola plurima affermavano che, salvo casi eccezionali, non esistono fra i ragazzi disposizioni speciali per certi studi anzi che per altri; vi sono ragazzi più o meno intelligenti; ragazzi che hanno disposizione speciale per tutti gli studi, e ragazzi che hanno la sola disposizione speciale per non studiare niente; molte volte la disposizione speciale a studiare o non stu-

diare una materia è determinata dall'abilità o dall'asinità di un dato insegnante (quando si boccia un ragazzo, bisogna domandare se non sarebbe più giusto bocciare il professore). La scelta della scuola postelementare è determinata dalle condizioni o dalle speranze economiche delle famiglie, e non dalla sua preoccupazione di favorire ipotetiche e ignote disposizioni speciali.

Quanto alla necessità di creare nella scuola unica una scuola «democratica», i sostenitori della scuola plurima opponevano che 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 (libri e giornali trovati in casa, o facili a comprare, conversazioni su oggetti superiori alle necessità elementari della vita giornaliera, frequenza a teatri e concerti, ecc.), e ragazzi provenienti da famiglie, nelle quali non esisteva nessun capitale di impianto 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 maggiore soddisfazione, la 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.

Anche le materie e i metodi di insegnamento non potevano essere gli stessi in una scuola, che doveva durare non più che tre o quattro anni, e in altre scuole, le quali non solo permettevano durante più lunghi periodi di anni un più largo respiro, ma soprattutto dovevano esigere uno sforzo di intelligenza e di lavoro più intenso che la scuola più breve e di pretese più modeste. Nelle scuole più lunghe e difficili l'insegnante doveva stabilire un livello, al di sotto del quale l'alunno non doveva scendere, se non voleva essere messo alla porta. Nella scuola più breve e più modesta, l'insegnante doveva scendere lui al livello dell'alunno, e cercare amorevolmente e pazientemente di elevarlo più che fosse possibile.

III

Del resto, la stessa democrazia della scuola unica non durava che tre anni. Essa accettava alla fine del terzo anno la divisione della scolaresca in tre diverse direzioni, quante erano le tre fondamentali divisioni della società: solamente era prorogata di tre anni.

Con la riforma Gentile, dopo la Marcia su Roma, tutti gli sforzi fatti nel ventennio precedente per meglio adattare le istituzioni scolastiche italiane ai bisogni della società, che andava faticosamente evolvendo verso forme democratiche meno imperfette, andarono perduti. Gentile proveniva da quella borghesia siciliana, i cui esponenti nel 1894, in un comizio tenuto a Palermo, avevano chiesto che i comuni fossero dispensati dalle spese obbligatorie per le scuole elementari, cioè fossero autorizzati ad abolire le scuole elementari. Gentile, trent'anni dopo di allora, non poteva esaudire una così nobile aspirazione. Seguì un'altra coperta via: intercettò alla povera gente il passaggio dalla scuola elementare ad ogni altro tipo di scuola superiore, introducendo il latino in tutte le scuole postelementari che conducevano a scuole superiori – roba da manicomio criminale –, confiscò per queste scuole postelementari col latino gli edifici e gli insegnanti prima destinati alle scuole tecniche: e creò – *ma la creò sulla sola carta*, lasciandone il problema in eredità ai suoi successori che non lo hanno ancora trattato seriamente – una scuola complementare per quella clientela, che aveva fino allora frequentato la scuola tecnica col proposito di non andare oltre. Una infamia scolastica maggiore non era stata mai commessa in nessun paese del mondo.

Gentile mise il colmo alla sua opera malvagia, affermando sfrontatamente di aver seguito nella sua cattiva azione le idee di chi nel primo decennio del secolo avevano proposto, non che dalla scuola tecnica fossero cacciati via gli alunni provenienti dalla minutissima borghesia, ma che ne fossero esclusi e trasferiti ad altre scuole postelementari, da creare *ex novo*, in altri edifizi e con altri insegnanti, quegli alunni che aspiravano a procedere verso le scuole secondarie superiori.

Il resultato della riforma Gentile fu ed è che anche i ragazzi di famiglie non ricche, pur di non lasciarsi rinchiudere nelle scuole di avviamento professionale, che non servono a nulla, si affollano alle scuole medie inferiori col latino, e qui mentre rovinano l'insegnamento del latino, di cui non sanno che farsene, rovinano se stessi in studi che non serviranno loro a nulla, quando non potranno più proseguire. Naturalmente, i figli delle classi benestanti sfuggono le scuole di avviamento professionale come si sfugge la pestilenza; e queste scuole servono, nei centri dove non ci sono altre scuole, a non far imparar niente per alcuni anni ai ragazzi di quelle famiglie che non hanno bisogno di mandarli subito al lavoro.

Se in Italia i diritti della povera gente non fossero metodicamente trascurati da una borghesia inguaribilmente amorale, tutto il tempo e il denaro e il fiato, che si sciupa discutendo la riforma della scuola media – la scuola di quella borghesia – verrebbero impiegati a studiare i modi migliori per dare serietà al-

le scuole di avviamento professionale. Ma ve li figurate voi il prof. Gedda e il Padre Lombardi ad occuparsi di questo problema, con altro proposito che quello di tener lontano più che sia possibile il popolo cristiano dalla tentazione di pensar troppo?

Borghi ha raccontato con ricchezza di informazioni e penetrazione critica la storia scolastica del ventennio che precede la riforma Gentile. Se non mi inganno, egli è stato il primo a trattare quell'argomento, e credo che difficilmente altri potrà fare meglio di lui. I fatti sono quelli. Ma discutibili mi sembrano gli apprezzamenti, con cui Borghi accompagna la descrizione dei fatti.

Borghi condanna la società a base di classi, e la scuola prodotta da quella società, perché le confronta con una società ideale e con una scuola fatta per quella società. In conseguenza non ha simpatia neanche per quel lavoro, che sul principio di questo secolo cercò di adattare meglio la scuola italiana ai bisogni di quella società che esisteva allora.

Borghi ha condensato ottimamente nelle pagine 144-146 del suo libro le teorie esposte da Alfredo Galletti e da me nel 1908. «La scuola deve accettare la società quale è oggi costituita». «A parità d'anni e d'ingegno, il figlio dell'artiere e del bottegaio non può proseguire gli 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 maggior proprietà del linguaggio, la maggior coerenza nel discorrere sono un aiuto indiretto ma efficacissimo, di cui il primo è quasi totalmente privo: le condizioni iniziali dei due alunni sono diverse, e a volerli far correre insieme si toglie qualcosa all'uno senza dare nulla all'altro».

Il nostro programma di ricostruzione educativa – commenta Borghi – stabiliva una gerarchia di valori sociali fondata specialmente sulle condizioni economiche. Esso non rendeva del tutto impossibile gli scambi e le comunicazioni fra le varie classi della società, ma erigeva una barriera quasi insormontabile per il proletariato e la piccola borghesia verso gli alti studi e le professioni maggiori.

A me non pare che quel programma «*stabilisse* una gerarchia di valori sociali fondata specialmente sulle condizioni economiche». Esso *accettava* la gerarchia esistente come un dato di fatto, ché non si poteva sopprimere ad arbitrio, salvo che si fosse fatta una rivoluzione sociale per decreto reale.

S'intende che c'è modo e modo di *accettare* una situazione ereditata dal passato, che non può essere rivoluzionata. Senza pretendere di usare la scuola come leva di un rinnovamento sociale, Galletti e io domandavamo che la scuola non cristallizzasse le *classi* sociali in *caste*, cioè non assicurasse agli inetti delle famiglie ricche il monopolio delle professioni superiori, intercettando

agli elementi, anche meglio dotati, delle famiglie più umili il cammino verso quelle professioni.

Borghi (pp. 144, 148, 155) scrive che quel sistema scolastico «non garantiva la formazione di una classe dirigente, né l'uguaglianza di opportunità a tutti i giovani italiani come fondamento e condizione di una società democratica»; noi intendevamo «dare alla classe dirigente italiana il senso della sua reponsabilità, ma senza negarle il suo diritto al potere».

Potevamo noi negarle il diritto al potere in sede di riforma scolastica? Potevamo noi «garantire la formazione di una nuova classe dirigente» col semplice proporre una riforma scolastica? Chi propone una riforma scolastica è forse onnipotente come il padreterno?

Probabilmente Borghi ha voluto dire che se le nostre proposte fossero state accettate, una nuova classe dirigente non ne sarebbe nata. Ha ragione. Noi non avevamo così alte ambizioni. Noi desideravamo solo che gli insegnanti dessero alla classe dirigente italiana affidata loro dalla società, qual era allora, una migliore educazione intellettuale e morale. E neanche questa migliore educazione pretendevamo «garentirla». Desiderare non è garantire. Infatti facemmo un bel fiasco, come dimostrò la Marcia su Roma, e i fiaschi non sono ancora finiti.

«Garentire l'eguaglianza di opportunità a tutti i giovani italiani». A parte la interpretazione da dare alla parola «garentire», come garentirebbe Borghi quella «eguaglianza di opportunità»?

Una scuola unica dal principio alla fine, nella quale sieno tenuti insieme i giovani di tutte le classi sociali dal primo anno di scuola elementare all'ultimo anno dell'università? Siffatta scuola unica seminerebbe dietro a sé gli inetti e condurrebbe al traguardo una minoranza di eletti? Oppure non lascerebbe addietro nessuno per garentire permanente uguaglianza di opportunità a tutti?

Borghi scrive che «occorreva un tipo nuovo di educazione capace di afferrare il senso dell'identità del valore di tutti gli uomini, dell'importanza liberatrice della cultura per ciascuno e della necessità di un'esperienza comune senza la mediazione di istituzioni e di strati sociali privilegiati» (pp. 147-8). Queste sue parole non mi suggeriscono nessuna idea concreta di quel che la educazione avrebbe dovuto essere ai miei tempi, e dovrebbe essere oggi. Quali scuole vorrebbe egli costruire per dare alle scolaresche il senso dell'identità del valore, dell'importanza liberatrice, ecc. ecc.? Fino a quando io non «vedrò» quelle scuole, non mi sarà possibile dire fino a che punto io sia o non sia d'accordo con Borghi.

«L'accesso alla cultura e perciò alla pienezza umana», secondo Borghi «dovrebbe essere assicurato a tutto il popolo». Sia. Ma quali istituzioni scola-

stiche propone egli in concreto per «garentire» quell'accesso permanente? Io non trovo in nessun luogo del suo libro una risposta a questa domanda.

La stessa domanda io rivolgerei a Gramsci, se potessi richiamarlo in vita, quando leggo nei suoi *Intellettuali e l'organizzazione della cultura* (Torino, Einaudi, 1949, pp. 99-114) che una soluzione razionale del problema scolastico consisterebbe nel creare «una scuola unica iniziale di cultura generale umanistica e formatrice, che contemperi giustamente lo sviluppo alle capacità di lavorare manualmente (tecnicamente, industrialmente) e lo sviluppo della capacità del lavoro intellettuale. Da questo tipo di scuola unica, attraverso esperienze ripetute di orientamento professionale, si passerà a una delle scuole specializzate o al lavoro produttivo». A quale età avrebbe ammesso Gramsci i suoi alunni in quella scuola unica? Quanti anni sarebbe essa durata? Quali insegnamenti di cultura generale umanistica e formativa vi sarebbero stati impartiti? Con quali metodi sarebbero state contemperate la capacità di lavorare manualmente e quelle del lavoro intellettuale? Come vi sarebbero state organizzate quelle esperienze che avrebbero consigliato il passaggio alle scuole specializzate o al lavoro produttivo? Lanciare formule generali senza mai delucidarle con esempi concreti, non è risolvere problemi: è veleggiare per il firmamento a cavallo di dischi volanti.

Chi desidera una umanità di liberi ed eguali, è certo urtato a sentirsi dire che «a parità di anni e di ingegno» il figlio del bracciante e il figlio del proprietario, sulla cui terra lavora il bracciante, vanno a scuola con capitali culturali di impianto assai più scarsi nel primo che nel secondo. Di tutte le ingiustizie sociali, la più iniqua è proprio quella che assegna, posizioni iniziali intellettuali diverse ai bambini, secondo le condizioni economiche delle famiglie.

Ma ritorniamo sempre allo stesso punto: può l'insegnante ignorare questa realtà e mettere nella stessa scuola ragazzi che si trovano a livelli intellettuali diversi, ritardando i più ricchi per non trascurare i più poveri, oppure trascurando i più poveri per procedere spedito in compagnia dei più ricchi? Può l'insegnante fabbricare lui nella scuola una struttura sociale nuova (quale?), oppure, accettando la struttura sociale esistente, deve cercare di ricavarne il massimo profitto educativo possibile e per i più ricchi e per i più poveri: cioè non spezzare le gambe ai primi, e mettere i secondi in condizione di camminare meglio? Invece che avere ricchi che arrivano alle professioni superiori, pur essendo somari perfetti, sol perché possono rimanere per molti anni a scuola pagando le tasse, non bisognerebbe avere ricchi, che per arrivare a quelle professioni, debbano essere selezionati severamente attraverso una scuola, in cui abbiano imparato a prendere sul serio la vita e a ragionare colla propria testa? E invece di versare sterili lacrime sulla ingiustizia, che condanna il po-

vero ad un più basso livello di cultura, non è meglio scendere subito a quel livello, e aiutarlo a salire verso le professioni superiori non appena dimostri la intelligenza necessaria per quel salto?

Un ragazzo che mi sta innanzi, ricco o povero che sia, è un essere umano che si apre alla vita, e che io debbo aiutare ad acquistare tutta la luce intellettuale e morale che gli è possibile. Certamente sarò più esigente col figlio del ricco che con quello del povero, perché il primo gode di una posizione iniziale privilegiata in confronto al secondo, e perciò ha doveri maggiori. Ma non ho il diritto né di spezzare le gambe al primo, né di costringere il secondo a sfiatarsi per mettersi al passo col primo. D'altra parte, se un ragazzo, oltre alla disgrazia di essere nato povero, ha quella di avere poco sale in zucca, posso io mettergli nella zucca il sale che non ha? E se l'altro non solo è ricco abbastanza per rimanere senza guadagnare fino a 24 o 26 anni, ma anche ha sale in zucca, debbo vuotargli la zucca del sale che ha, solo perché è ricco, e in confronto a lui non deve scomparire l'alunno povero? La giustizia scolastica (e sociale per quanto una società costituita in classi può consentire 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 possieda quell'intelligenza, ricco o povero che sia.

Mi sembra che Borghi, infervorato nel conferire agli insegnanti (alle «scuole» astratte) un compito di trasformazione sociale, che è estraneo alla loro competenza, non abbia dedicato una sufficiente attenzione a quel sistema di «passerelle» che avrebbe dovuto, secondo Galletti e me, rendere possibili non, come egli dice, gli scambi fra le varie classi della società, ma l'ascesa degli alunni meglio dotati dalle scuole di cultura inferiore a quelle di cultura superiore, e la discesa degli alunni meno dotati verso le scuole di cultura più modeste.

Passaggi possibili senza difficoltà dalle scuole di alta cultura e di lunga durata, avviatrici per le università, a quelle di media cultura e di media durata, aventi fine in se stesse; passaggi possibili *senza troppe difficoltà* dalle scuole di modesta cultura e di breve durata alle scuole di media cultura aventi fine in se stesse; passaggi possibili *in casi eccezionali* dalle scuole di più modesta cultura a quelle di alta cultura e alle scuole universitarie: ecco i principi su cui si fondava tutto l'ordinamento scolastico che noi proponevamo. In altre parole, dato un sistema di scuole multiple, le passerelle non dovrebbero presentare *nessuna difficoltà* a chi non avendo le forze intellettuali per arrivare alle professioni universitarie, debba scendere a scuole capaci di fornirgli una cultura meno ardua per professioni minori, o debba scendere addirittura a scuole ancora più umili; dovrebbero presentare *non troppe difficoltà* per i passaggi dal-

le scuole postelementari più umili a quelle che preparano per le professioni minori; e finalmente dovrebbero rendere possibili i passaggi dalle scuole minori e medie a quelle di alta cultura, *in casi eccezionali*, a quei soli alunni provenienti dalle classi sociali più umili, che dimostrassero facoltà eccezionali; e in questi casi un generoso sistema di borse di studio dovrebbe aiutare quei fortunati lungo tutta la carriera scolastica.

Questo – dice Borghi – è riconoscere, anzi stabilire, una gerarchia di valori sociali fondata sulle condizioni economiche. Ma io gli domando il permesso di ribattere sempre sullo stesso chiodo: mi faccia una rivoluzione sociale, e allora discuteremo la scuola meglio adatta alle condizioni della società da lui creata.

Oggi come oggi, nella società quale è oggi costituita, dobbiamo noi desiderare che o ragazzi delle classi più umili, anche se sono deficienti, procedano tutti fino alla università per il solo fatto che appartengono alle classi più umili? In quali condizioni si troverebbe il figlio di un bracciante, che non possedesse una intelligenza eccezionale, se fosse spinto verso altezze per le quali è stato negato dalla natura? E d'altra parte, perché opporgli *grandi* difficoltà se mostra ingegno per passare ad una scuola di media cultura? Dobbiamo bloccare quel passaggio? Viceversa, perché non facilitare all'alunno mal dotato di una famiglia ricca la discesa verso la scuola di media cultura? Dobbiamo impiccarlo, dato il suo peccato originale, per cui non ci sarebbe redenzione, di essere nato ricco?

Se Borghi ed io potessimo organizzare una scuola privata a modo nostro, con piani di studio e con insegnanti scelti da noi, neanche quella nostra scuola, sorgendo nella società attuale, potrebbe fare astrazione dalle classi sociali che dividono la società attuale. Essa dovrebbe essere, per esempio, a pagamento, e probabilmente assai costosa: cioè potrebbero accedervi quei soli alunni che potessero pagarla; ma se un ragazzo lungo la strada venisse meno alle nostre aspettative, lo manderemmo a una scuola che gli domandasse sforzi minori. Ed ecco, ancora una volta, addio alla scuola unica!

Anche in una società senza classi sociali, cioè una società nella quale tutti gli alunni partissero dalle stesse posizioni economiche e sociali iniziali, le capacità intellettuali iniziali non sarebbero identiche per tutti, dato che non tutti i neonati sarebbero forniti da madre natura con le stesse capacità: vi sarebbero i più e i meno intelligenti, i più e i meno volenterosi, i più e i meno educabili. Gli uomini si classificherebbero solamente secondo le loro capacità intellettuali, e non anche secondo la ricchezza familiare. Ebbene, in una società senza classi sociali sarebbe forse consentito anche ai deficienti di arrivare alle professioni più alte? E i meno dotati sarebbero forse abbandonati via facendo alle ortiche? Non si dovrebbero dedicare a loro scuole meno difficili di quelle

che avvierebbero alle professioni superiori? Ed ecco che anche in una società senza classi sociali si dovrebbero avere scuole plurime, e non una scuola unica. Anche negli anni della prima infanzia, i deficienti dovrebbero essere raccolti al più presto possibile in scuole speciali affidate a maestri o maestre eccezionalmente competenti. Altro che scuola unica! Il problema, che sorgerebbe allora sarebbe quello di evitare che gli individui arrivati alle professioni superiori trasformassero le posizioni così raggiunte in privilegi ereditari iniziali per i loro figli, cioè passassero dalle classi intellettuali alle classi sociali, o addirittura ad un sistema castale.

Purtroppo questa, oggi, è discussione campata in aria. Nelle condizioni a cui è ridotta la scuola italiana, bisogna concentrare tutte le forze per ridurre più che sia possibile i danni della situazione attuale e sviluppare quel tanto che pur essa contiene ancora di buono. Le riforme scolastiche benefiche non producono i loro effetti benefici che a lunga scadenza; le situazioni malefiche producono risultati immediati. Noi assistiamo oggi in Italia a uno sforzo metodico per rendere meno efficiente che sia possibile la scuola pubblica, e creare sulle sue rovine un sistema di scuole private, i cui alunni sappiano recitare il *salve regina* e niente più. Bisogna concentrare le forze per applicare rimedi immediati ai mali immediati nella scuola pubblica quale è oggi, nella società quale è oggi. Ogni evasione nel campo delle utopie sottrae forze preziose al compito urgente, che deve essere assolto oggi. Non vorrei che il libro di Borghi incoraggiasse molti lettori ad evadere verso l'utopia dal dovere di oggi.