

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 superiore¹.

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 successivo². 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 opposte³.

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 precedenti⁴. 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 esaurita⁵, 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 1925⁶.

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 ricordato⁷.

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 dirigente⁸?

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 stampa⁹ 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 dirigenti¹⁰.

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 ministeriali¹¹. 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 progressista¹². 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 dirigente¹³. 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 sapere¹⁴. 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 accademico¹⁵.

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 qualità¹⁶. 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 1951¹⁷.

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 originale¹⁸, 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 rinviabile¹⁹. 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 professorali²⁰ 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 secolo²¹, 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»²², 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*²³.

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 capacità²⁴.

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»²⁵. 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 rodute 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 ruolo²⁶.

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 complesso²⁷. Il contributo di Borghi stesso, di ritorno dall’esilio nordamericano dopo la guerra²⁸, e quello del più giovane Aldo Visalberghi, uno dei primi italiani a partecipare al programma di scambio accademico Fulbright con gli USA²⁹, 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 proposte³⁰. 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 numero³¹.

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 passare³².

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 England³³. 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*³⁴. 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 richieste³⁵.

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 tenace³⁶.

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 Atlantico³⁷, 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 totalitaria³⁸, 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*³⁹.

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 convivenza⁴⁰, 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 Berkeley⁴¹.

Conclusioni

Nel suo celebre profilo salveminiano apparso su «Belfagor» nel 1976⁴², 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»⁴³, 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 contorni⁴⁴.

ANDREA MARIUZZO

University of Modena and Reggio Emilia

¹ 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.

² 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.

³ 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.

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

⁵ 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.

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

⁷ 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.

⁸ 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.

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

¹⁰ 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.

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

¹² 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.

¹³ 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.

¹⁴ 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.

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

¹⁶ 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.

¹⁷ 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.

¹⁸ Cfr. d.d.l. n. 2100, 13 luglio 1951, artt. 29 e 34.

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

²⁰ 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.

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

²² Cfr. *Ibi*, pp. 781-782.

²³ 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*.

²⁴ G. Salvemini, *Lauree, abilitazioni, concorsi*, cit., pp. 780-781.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ 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.

²⁷ 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.

²⁸ 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.

²⁹ 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.

³⁰ 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.

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

³² *Ibi*, p. 784.

³³ 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.

³⁴ Cfr. *ibi*, p. 787.

³⁵ Cfr. *ibi*, p. 788.

³⁶ Cfr. *ibi*, p. 785.

³⁷ 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.

³⁸ 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.

³⁹ 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.

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

⁴¹ 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.

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

⁴³ *Ibi*, pp. 619-620.

⁴⁴ 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.