Luigi Einaudi tra storia e suggestioni pedagogiche
Dalle Prediche inutili *(1959) al futuro dell'educazione*°

Fabrizio Manuel Sirignano, Valerio Ferro Allodola*

Riassunto

Luigi Einaudi cominciò a pubblicare come dispense le sue Prediche *che, nel 1959, presero la forma di un volume dal titolo* Prediche inutili. *Il primo saggio, quello per cui probabilmente è più ricordato sul piano politico-economico e culturale, è intitolato "Conoscere per deliberare". Una prosa sferzante contro il legislatore ignorante e la cieca burocrazia, in cui Einaudi evidenzia il fatto che si possono senz'altro avere delle idee diverse, ma non dati diversi; pertanto, conoscerli è essenziale per poter ben operare. Come si concilia, tuttavia, quel monito con altre "prediche" quali, ad esempio, il valore legale del titolo di studio, da lui stesso definito "mera superstizione e lugubre farsa"? Il contributo si focalizzerà su questo punto e sul secondo saggio, intitolato "Scuola e libertà", rileggendoli criticamente secondo una prospettiva storico-educativa, alla luce degli attuali assetti socio-economici e culturali del nostro Paese.*

Parole chiave: *scuola; libertà; pedagogia; politica; educazione.*

Luigi Einaudi between history and pedagogical suggestions. From Prediche inutili (1959) to the future of education

Abstract

In 1955, Luigi Einaudi began publishing his Prediche *as pamphlets, which in 1959 took the form of a volume titled* Prediche inutili. *The first essay, perhaps the one for which he is most remembered in the political-economic and cultural sphere, is titled "Knowing to Deliberate." A scathing prose against the ignorant legislator and blind bureaucracy, in which Einaudi highlights the fact that one can certainly have different ideas, but not different facts; therefore, knowing them is essential for effective action.*

° Ai soli fini di valutazione scientifica, si precisa che il Paragrafo 1 è da attribuirsi a Fabrizio Manuel Sirignano e i Paragrafi 2 e 3 a Valerio Ferro Allodola.

* Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli (Italia); Valerio Ferro Allodola, Università degli Studi *Mediterranea* di Reggio Calabria (Italia).

Civitas educationis, a. XIV, n. 1, gennaio 2025 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9791222325507 • DOI: 10.7413/2281-9568133
© 2025 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

How, however, is this admonition reconciled with other "sermons," such as, for example, the legal value of a degree, which he himself defined as "mere superstition and gloomy farce"? This paper will focus on this point and on the second essay, titled "School and Freedom," re-reading them critically from a historical-educational perspective, considering the current socio-economic and cultural frameworks of our country.

Keywords: *school; freedom; pedagogy; politics; education.*

1. Luigi Einaudi nei sentieri delle pedagogie sommerse

I profondi mutamenti avvenuti negli ultimi trent'anni nei vari settori dell'economia, della scuola, della pubblica amministrazione, della legislazione sociale e della *res publica*, ci impongono – in particolare, come pedagogisti e storici dell'educazione – di rileggere, riflettere e riscoprire personalità che hanno prodotto riflessioni e contribuito ai processi di innovazione del nostro Paese, soprattutto nel rapporto tra educazione, modernizzazione scolastica e trasformazioni socio-culturali (Sani, 2018). Quindi, di indagare meglio il ruolo delle istituzioni educative nel processo di formazione dell'uomo libero, dotato di pensiero critico, che gli consenta di orientarsi nell'attuale società complessa (Sirignano & Borghese, 2024; Violante *et al.*, 2021) e nel contrasto fra le norme e i conflitti, il dire e il fare (Covato, 2010).

Su questa scia si colloca la figura di Luigi Einaudi (1874-1961) che, pur avendo sostenuto la Monarchia durante il Referendum istituzionale del 2 giugno 1946, è stato il secondo Presidente della Repubblica Italiana e il primo ad essere eletto dopo la reggenza di De Gasperi.

Politico e intellettuale di grande rilievo, spesso non sufficientemente riconosciuto per i suoi numerosi tentativi di affrontare le arretratezze e le storture strutturali che affliggevano il nostro Paese, Luigi Einaudi ha dedicato parte del suo impegno a sollevare temi di grande importanza, come si evince dalle sue *Prediche inutili*. Questo titolo, profondamente significativo, riflette in modo eloquente il suo stesso giudizio sulle proprie parole: Einaudi era consapevole che, pur essendo piene di valore, le sue idee venivano spesso ignorate o, al massimo, trascurate dalla società italiana, che non le ascoltava o non voleva seguirle.

Einaudi è stato un intellettuale ed economista di spicco; ha ricoperto varie posizioni governative, tra cui senatore del Regno d'Italia (nominato il 6 ottobre 1919 su proposta di Francesco Saverio Nitti), Vicepresidente del Consiglio dei ministri e Ministro delle Finanze nel IV Governo De Gasperi. Ha inoltre ricoperto il ruolo di Governatore della Banca d'Italia. Come Presidente, ha nominato diversi Primi Ministri e senatori a vita.

È stato una figura di rilievo nel pensiero liberale e federalista europeo, sostenendo l'interconnessione tra liberalismo e libertà economica.

Liberalismo da lui stesso interpretato come "la dottrina di chi pone al di sopra di ogni altra meta il perfezionamento, l'elevazione della persona umana […] una dottrina morale, indipendente dalle contingenze di tempo e di luogo" (Einaudi, 2001: 65).

Egli credeva nella dipendenza reciproca delle libertà civili ed economiche, contrapponendosi alle opinioni di Benedetto Croce sul liberalismo italiano. Einaudi ha sottolineato che la libertà economica non è semplicemente economicismo, ma una soluzione pratica che promuove l'individualità e l'iniziativa, mettendo in luce l'importanza dell'acquisizione della cultura mediante l'istruzione, la formazione del carattere, l'esercizio della virtù e la pratica della libertà come imprescindibili fondamenti morali dell'economia di mercato (Farese, 2019).

Secondo Einaudi, un'economia controllata dallo Stato porta alla stagnazione, mentre il liberalismo favorisce la crescita individuale e la meritocrazia. Ha sottolineato l'importanza di un mercato libero per l'autorealizzazione individuale e il progresso della società, enfatizzando la responsabilità e la competizione nelle attività economiche. Einaudi ha promosso istituzioni minime e trasparenti vicine ai cittadini e ha sostenuto il federalismo europeo per potenziare forza economica e militare, auspicando un'Europa unita con diverse libertà, pur preservando gli Stati individuali.

Einaudi cominciò a pubblicare le sue *Prediche* nel 1955 come dispense che, nel 1959, presero la forma di libro.

Già il titolo, ironico, è un *incipit* che mette insieme sacro (l'etica e la morale) e profano (l'autocritica di Einaudi alla sua stessa teoresi), oggi forse non sempre possibile, a causa del *politically correct*, che ingabbia l'espressione del pensiero scartando un paradigma formativo centrale per l'uomo postmoderno: l'ironia, appunto (Cambi & Giambalvo, 2008).

Il primo saggio, quello per cui probabilmente è maggiormente ricordato sul piano economico, e politico-culturale, è intitolato "Conoscere per deliberare" (Einaudi, 1959). Una prosa sferzante contro il legislatore ignorante e la cieca burocrazia, in cui Einaudi evidenzia il fatto che si possono senz'altro avere delle idee diverse, ma non dati diversi; pertanto, conoscerli è essenziale per poter ben operare.

Come si concilia, tuttavia, quel monito con altre 'prediche' quali, ad esempio, il valore legale del titolo di studio, da lui stesso definito "mera superstizione e lugubre farsa" (*Ibidem*)? Egli sosteneva, infatti, che "non avere il diploma per se medesimo alcun valore legale, non essere il suo possesso condizione necessaria per conseguire pubblici e privati offici" (*Ibidem*) è il vero punto su cui bisognava concentrarsi. Ecco, dunque, la forte connessione con il tema del "conoscere per deliberare", poiché se si identifica il conoscere con il possedere un titolo e se a quel titolo si sottopone il diritto di avere qualifiche superiori, si avvierà un commercio dei titoli, con il conseguente loro depauperamento culturale.

Se pensiamo alla preparazione scientifico-culturale dei laureati italiani degli ultimi anni, la tesi di Einaudi appare quanto mai attuale, costituendo una possibile chiave di lettura per interpretare anche il fenomeno dell'a-

nalfabetismo funzionale. L'UNESCO, fin dal 1984, lo definisce come "la condizione di una persona incapace di comprendere, valutare, usare e farsi coinvolgere da testi scritti per intervenire attivamente nella società, per raggiungere i propri obiettivi e per sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità". Secondo i dati riportati nella ricerca OCSE-PIAAC (2019), il 28% degli Italiani (quasi 1 su 3) è un analfabeta funzionale. Oltre il 20% dei diplomati è un analfabeta funzionale e ben il 4% è laureato.

2. "Conoscere per deliberare": un'epistemologia della realtà

Solitamente, gli scritti di Einaudi sono stati indagati da un punto di vista politico e storico. Ad esempio, l'azione di emergenza svolta da Einaudi all'indomani della fine della Seconda guerra mondiale – grazie soprattutto alla raccolta sistematica di dati, al miglioramento dell'apparato statistico nazionale, allo sviluppo, all'interno della Banca d'Italia (di cui fu governatore dal 1945 al 1948), di moderni strumenti interpretativi – favorì un incremento della conoscenza che si riverberò sul piano pratico della realtà, in particolare sul rapporto tra risorse disponibili e reperimento di nuove risorse: grano per alleviare la fame, combustibili per riattivare gli impianti industriali. Tutto ciò rispondeva anche a una precisa filosofia di vita di Einaudi: prima conoscere e solo dopo operare.

Tuttavia, dai suoi testi emerge anche una dimensione pedagogica, un'idea ben delineata di scuola e di politica scolastica che – alla luce del disinteresse dei cittadini nei confronti della sfera pubblica e della crisi odierna delle istituzioni – può contribuire alla pluralità dei punti di vista necessari ad un rigoroso dibattito scientifico, in grado delineare orientamenti per l'azione che necessariamente sono radicati nella storia e nella cultura (Elia, 2016).

In apertura del primo saggio che compone le *Prediche*, troviamo uno dei tanti temi 'caldi' del dibattito pubblico del nostro Paese: quello degli "stipendi degli impiegati pubblici ed in particolare di quello degli insegnanti" (Einaudi, 1956: 2) e di una prima denuncia di Einaudi:

> Non vedo che, ad informazione di coloro che saranno chiamati a pagare il conto, siano resi pubblici, in documenti ufficiali, i dati fondamentali attinenti a quella che dovrebbe essere la invocata soluzione; né che alcun giornale abbia chiesto agli iniziati di fornirli" (*Ibidem*).

Denuncia, che si spinge in dettaglio delineandosi come "calamità":

> L'ammontare della somma delle buste paga, e di tutti i complementi e supplementi ricevuti dall'impiegato durante l'anno, diviso per dodici. L'invenzione dell'anno composto di tredici mesi, divenuti, per taluni gruppi, statali solo a metà, quattordici e, per altri, bancari o non, statali in tutto o in parte,

> o per niente, anche sedici, è stata, per chi voglia fare calcoli e paragoni precisi, una vera calamità (*Ibid*.: 2-3).

Inoltre, Einaudi è convinto che "è logico si discorra dell'adeguatezza [degli stipendi] al cresciuto costo della vita" (*Ibid*.: 5). Tuttavia, proprio in forza della sua tesi, Einaudi precisa: "Io non oso dare alcuna risposta, per la solita ragione: che nessuno sa niente in proposito [riferito ad uno studio accurato sull'aumento del costo della vita rapportato agli stipendi]. Prima conoscere, poi discutere, poi deliberare" (*Ibidem*).

Questa convinzione è estesa anche ad un'altra tematica, specificamente affrontata nel capitolo: quella della comparazione tra stipendi degli accademici italiani ed esteri (nello specifico, USA e Inghilterra):

> Forse i miei colleghi hanno anche la vaga sensazione della difficoltà dei confronti fra la propria situazione finanziaria e quella dei colleghi stranieri. Sono davvero così alte le paghe degli universitari stranieri? Lo stipendio normale dell'insegnante detto professor delle grandi università inglesi (i *professors* sono nel corpo universitario una minoranza in confronto a coloro che in Italia sono qualificati come 'professori ordinari'; che i più sono lecturers e readers, praticamente onorati – ricordisi che Keynes non fu mai professore – al par degli altri, ma minori nella gerarchia e remunerati più modestamente) non sta forse sulle 2000 lire sterline all'anno, ossia sui tre milioni e mezzo di lire italiane, ridotte in media dalla imposta sul reddito, che si paga da tutti, sui tre milioni? La media della busta paga, tenuto conto di tutte le aggiunte, della tredicesima, di un incarico, che tutti hanno, delle indennità diverse, propine, tasse, non si aggira, come da distinte esatte che mi furono recentemente rammostrate, su ugual cifra? Non traggo alcuna deduzione dall'esempio addotto che potrebbe essere un unicum. […] Dico solo: non sappiamo nulla e alle nostre deliberazioni manca il fondamento primo: conoscere (*Ibid*.: 9).

Einaudi accusa fin da subito (è da poco nata la Repubblica Italiana) il fatto che esisteva già un 'cancro' nel modo in cui si vanno a prendere le decisioni e nel modo in cui non si riconoscono i fatti. Il suo è un liberalismo, prima di tutto metodologico: deve partire dai fatti ed è dinamico, si evolve nel tempo. Ignorare i fatti significa, soprattutto, non connetterli con il nostro tempo.

Quello einaudiano è un metodo di approccio alla realtà, una epistemologia che connette la conoscenza all'esperienza concreta (i fatti): "Non conosce chi cerca, bensì colui che sa cercare" (*Ibidem*). Ed è proprio in questo snodo che si colloca la cifra pedagogica del pensiero einaudiano, che interconnette fortemente teoria e pratica, conoscenza e azione. Potremmo dire una teoria dell'azione ispirata al pragmatismo e quindi ad un permanente contatto del momento teorico con quello pratico (Dewey, 1950[1940]; 2014[1938]; Spadafora, 2017).

Einaudi, inoltre, precisa:

> Ma la conoscenza non si ottiene se invece del teorico o uomo di buon senso la ricerca del vero è affidata al dottrinario. Costui è un personaggio che possiede una dottrina, ed ha fede in quella. Egli non ragiona sul fondamento dei dati da lui conosciuti e della tanta o poca capacità di raziocinio ricevuta alla nascita da madre natura e perfezionata collo studio e colla esperienza. No; il dottrinario ragiona 'al punto di vista'. Prima di studiare, egli sa già quel che deve dire. Anche se non è iscritto ad alcun partito; anche se non teme di essere espulso dal suo gruppo parlamentare; anche se non parla e non vota in conformità alle tavole statutarie deliberate nelle assise della sua parte, egli è genericamente liberale o socialista o comunista o democristiano o socialdemocratico o laburista o corporativista. Quindi sa che, 'al punto di vista' della sua fede sociale e politica, la soluzione è quella. Non importa conoscere l'indole propria del problema, la sua nascita, le sue cause, i suoi precedenti. La soluzione è bell'e trovata. Talvolta, pressato dalle osservazioni persuasive del contraddittore, arriva sino a confessare: si, quel che tu dici è esatto e si dovrebbe tenerne conto; ma io, con rincrescimento, debbo tener fermo ai principi che informano la mia condotta. In verità, quei 'principi' non sono niente, sono tutto fuorché 'principi'. Non esistono 'principi', i quali non siano fondati sulla esperienza e sul ragionamento, e non possano essere contraddetti da altri ragionamenti e da altre esperienze (Einaudi, 1959: 11-12).

La critica ai principi 'metafisici' è, dunque, centrale nel pensiero einaudiano che si basa, invece, sulla derivazione dei principi dall'esperienza pratica.

3. "Scuola e libertà": un manifesto (liberale) sulla formazione al pensiero critico-riflessivo

Einaudi – "una delle voci più autorevoli del liberalismo scolastico italiano" (Mariuzzo, 2016: 244) – tenta un'azione di 'smascheramento' rispetto al tema della libertà d'insegnamento se si stabilisce il valore legale dei titoli di studio. Quest'ultimo aspetto, difatti, uniformerebbe gli insegnamenti in tutte le scuole ai programmi statali. Da ciò emergono la presunzione di un impiego professionale post-diploma o post-laurea, ma anche una concezione della cultura secondo un paradigma trasmissivo del sapere, fortemente determinato dal volere e dagli interessi del gruppo politico in carica. Pertanto, una delle conseguenze più nefaste si identifica con la crisi del soggetto e delle relazioni sociali, sempre più scarni e privi di significazione.

In tale scenario, dunque, la figura dell'insegnante-educatore è il perno attorno al quale far ruotare un sistema scolastico basato sulla riflessione critica: "la verità vive solo perché essa può essere negata" (Einaudi, 1956: 202). Se il sapere umano si configura, pertanto, come imperfetto e fallibile, è indispensabile rifuggire da qualsiasi visione enciclopedica del sapere, interpretata da Einaudi (ma anche da Salvemini, con il quale lo stesso Ei-

naudi con Benedetto Croce collaborarono nel 1911, a Firenze, alla fondazione della rivista "L'Unità") come vana presunzione di assoluta verità perpetrata dagli instancabili profeti dell'*ipse dixit*. Occorre, invece, erigere a valori primi della scuola la libertà di pensiero e l'indipendenza da qualsiasi forma di potere, per promuovere nella pratica didattica quella "lotta fra le idee", che corrobora negli studenti e nelle studentesse "l'abitudine dello sforzo intellettuale e del metodo nel lavoro, il bisogno delle idee chiare e logicamente concatenate, il gusto dell'iniziativa personale" (Galletti & Salvemini, 1908: 304).

Come ha recentemente evidenziato Scaglia (2022: 4-5):

> [Salvemini] rilesse i problemi del sistema scolastico italiano nei termini di una vera e propria 'questione nazionale', irrisolvibile con meri interventi tecnici o amministrativi, poiché occorreva necessariamente passare – quasi si trattasse di una conditio sine qua non – dal rinnovamento culturale ed etico-morale di chi la scuola la 'faceva' quotidianamente, per promuovere una 'riforma interiore' in grado di influire in maniera incisiva sulla formazione delle nuove generazioni di italiani, in un quadro storico nazionale in cui la questione meridionale e la corruzione dei ceti dirigenti la facevano da padroni.

Ora, come giustamente nota Pecora (2015), la concezione di una scuola basata sullo sviluppo del pensiero critico, trova la propria sintesi in Salvemini nell'istituzione di un esame di Stato, come "un mezzo, direi tecnico, meccanico, per dare il senso di responsabilità […] e per dare alla scuola un maggiore tono di energia" (Salvemini, 1966: 929), Einaudi, al contrario, nega qualsiasi validità al titolo di studio ed è convinto che sono soltanto le competenze acquisite nel tempo che caratterizzano lo sviluppo umano.

Il problema che Salvemini si proponeva di risolvere era quella della coesistenza tra scuole private e quelle pubbliche. Ai tempi di Salvemini, nelle scuole private i docenti venivano stipendiati senza intermediari dalle famiglie degli scolari, che dai propri beneficiati si attendevano "non il latrato di Cerbero, ma la stretta di mano, il cenno dell'intesa" (Pecora, 2015: 81), ma principalmente che scendesse "fulmineo, istoriato e sigillato, il benedetto certificato della promozione" (*Ibidem*). L'alta idea di scuola di Salvemini si scontrava ovviamente con l'idea del 'diplomificio privato': da qui, la necessità di un esame statale, che impedisse il becero processo di 'compravendita' dei diplomi.

Questa tesi non convince Einaudi, il quale afferma: "se i diplomi di licenza, maturità e laurea debbono dare uguali diritti di ammissione ai pubblici concorsi, uguale deve essere il tirocinio fornito, uguali le prove subite, uguale la materia di ogni disciplina sulla quale la prova è superata" (Einaudi, 1959: 19). Non ci sono vie di mezzo; per lui "libertà di insegnamento ed esami di stato sono concetti incompatibili" (Einaudi, 2012: 505).

La preoccupazione è infatti che il monopolio nella certificazione riguardi anche quello dell'educazione. Peraltro, Einaudi – liberal-liberista – du-

bitava in generale dell'intervento dello Stato nelle questioni economiche e in misura maggiore in quelle educative: "V'era bisogno di un bollo statale per accreditare i giovani usciti dalla bottega di Giotto o di Michelangelo?" (*Ibid*.: 34). Riflettendo sulle effetti di un esame di stato, affermò inoltre: "poiché i diplomi rilasciati da enti e da privati non hanno valore se non muniti del bollo dell'esame di stato […] se ne deduce la conseguenza pratica che tutti gli istituti scolastici pubblici e privati debbono uniformarsi ai regolamenti governativi se vogliono aspirare a dare ai loro allievi la possibilità di adire agli impieghi pubblici" (Einaudi, 1959: 34) e quindi, nota Pecora, "quale istituto privato non taglierà le sue misure proprio sul panno dell'esame di stato?" (Pecora, 2015: 88). Einaudi essendo convinto che "il bello, il perfetto non è l'uniformità, non è l'unità, ma la varietà ed il contrasto" (Einaudi, 2012: 34), credeva che fosse importante incentivare la competizione fra le scuole, così che gli stessi alunni sarebbero stati ad individuare le agenzie educative dove formarsi, le pubbliche così come le private. Poiché la loro sopravvivenza sarebbe derivata da tale scelta, le scuole avrebbero cercato di migliorare il più possibile la qualità della propria formazione.

Il criterio einaudiano è dunque quello dell'efficienza sociale di lungo periodo, laddove invece per Salvemini era quello dell'uguaglianza di breve. Proprio su questo punto, è necessario soffermarci riflessivamente.

La scuola in ottica einaudiana si delinea, tuttavia, come fragile proprio perché mette in secondo piano le vicende che accadono nel breve periodo. Proviamo a immaginare, per un attimo, al fatto che nella sua proposta di scuola, nessuno avrebbe ancora valutato la qualità degli insegnamenti impartiti nelle scuole e che quindi nessuno abbia deciso di iscriversi in un istituto anziché a un altro sulla base di qualsiasi termine di paragone. Proviamo a considerare che qualche istituto scolastico si delinei, poi, come centro di maggior cultura. Quale sarebbe il destino di quegli studenti che avrebbero scelto, inconsapevolmente, una scuola che non avrebbe garantito loro una formazione di pari livello con quella erogata da scuole più prestigiose o, comunque, con una migliore reputazione? Inoltre, l'opportunità di scelta delle 'migliori' scuole sarebbe stata realmente estesa a tutti i ceti sociali? Sono queste le maggiori aree di criticità a cui è esposta la proposta einaudiana.

Una delle tematiche più attuali che, forse, meriterebbe una più attenta analisi scientifica riguarda la riflessione di Einaudi circa la relazione (che a lui pare certa) tra disoccupazione degli intellettuali e l'aspettativa dell'impiego pubblico o della professione remunerata privata, fatta legittima dall'istituto del valore legale dei diplomi rilasciati da pubbliche autorità.

Più nel dettaglio:

> Se il diploma non fosse stato fornito degli amminicoli esteriori, in cui soltanto sta la sostanza del valore legale, forse non sarebbe nato il sentimento morale della disoccupazione; forse il diplomato non avrebbe avuto la sensa-

> zione di essere divenuto un minorato solo perché frattanto avesse seguitato ad attendere alle cose della terra o della bottega o del mestiere di suo padre o dei suoi. Forse non avrebbe pensato di decadere se, in attesa, avesse fatto il manovale od il meccanico. Il diploma l'avrebbe tirato fuori il giorno in cui taluno, vedendolo lavorare, si fosse interessato a lui ed ai suoi precedenti; e quel giorno il diploma avrebbe avuto un valore ben diverso e più alto di quello legale, fatto valere attraverso le solite lettere di raccomandazione di amici, parenti, personaggi autorevoli, deputati, senatori, ministri; lettere produttrici di altre lettere, di tempo sprecato e di lentezza amministrativa. Forse; perché quando in un paese da un secolo e mezzo è inoculato il veleno del 'valore legale' è vano sperare che, se anche quel valore fosse negato, vengano meno, non aiutando il costume, i suoi effetti. Che sono di irrigidimento del meccanismo sociale, di formazione di un regime corporativo di caste l'una dell'altra invidiosa, ciascuna intenta ad impedire all'altra di lavorare diversamente da quel che è scritto nelle leggi e nei regolamenti; e tutte intente a cercare occupazione, salari, stipendi là dove non si possono ottenere e cioè nei vincoli posti alla libertà di agire degli uomini (*Ibid*.: 29-30).

Einaudi – in un articolo dal titolo "La superstizione degli orari lunghi", pubblicato sul "Corriere della Sera", del 21 aprile 1913 – si occupa anche di un'altra tematica specifica, che appare assai attuale – a distanza di ben 111 anni – ed è molto pregnante, a parere di chi scrive, sul piano di una pedagogia dell'apprendimento: l'organizzazione del monte orario nelle scuole secondarie. Afferma, infatti:

> Tre ore nei ginnasi e nelle scuole tecniche, quattro ore nei licei e negli istituti dovrebbero essere il massimo dell'orario giornaliero per tutt'al più cinque giorni della settimana; il giovedì dovrebbe essere libero del tutto o al più occupato al mattino; e in questo caso dovrebbero aversi almeno due pomeriggi liberi. Una delle maggiori e più pestifere superstizioni delle scuole italiane è la lunghezza dell'orario. Più gli scolari sono costretti a rimanere nelle aule scolastiche e meno profittano. Chi non sa che, al mattino, la terza ora di insegnamento è inservibile? che l'insegnante vede occhi stanchi, gambe e braccia irrequiete, disattenzione generale? Peggio nelle ore pomeridiane. Vi sono degli istituti tecnici dove, in certe classi, si va dalle due alle cinque e magari alle sei, attraverso un caleidoscopio di insegnanti, i quali si succedono dinanzi ad una scolaresca sempre più disattenta ed irrequieta. La scuola educativa, sana, fortificante dovrebbe tenersi solo al mattino: tre ore con qualche intervallo di riposo; nel qual caso anche la terza ora dovrebbe essere profittevole. Il pomeriggio dovrebbe essere dedicato dai giovani ai compiti, allo studio indipendente, in parte agli esercizi fisici ed alle passeggiate […]. Se l'orario lungo riuscisse a far lavorare i mediocri colla testa, potrebbe ancora essere spiegato; ma poiché esso serve solo a farli star tranquilli col corpo ed a lavorare, forse, materialmente, colla mano intenta a scrivere, la sua efficacia educativa è nulla (Einaudi, 2016: 419-420).

Einaudi, inoltre, ritiene che il 'programma' sia

> figlio di una concezione profondamente sbagliata di ciò che debba essere la scuola media. Purtroppo è la concezione dominante nella massa dei genitori, i quali si illudono stravagantemente in tal modo di giovare ai loro figli. Credono infatti i genitori che la scuola media debba insegnare delle cose praticamente utili ai loro figli, che dalla scuola i loro figli debbano uscire atti ad esercitare una professione, un'arte, un negozio, un mestiere. Questa sciagurata persuasione dei genitori è la causa per cui i ragazzi non imparano nulla e per cui la scuola si riduce ad una fabbrica di diplomi senza valore intrinseco (*Ibid*.: 420).

E conclude, magistralmente, contro una scuola meramente trasmissiva e fondata sulle cognizioni:

> non deve essere un luogo dove si vanno ad apprendere delle nozioni. Per ciò bastano i libri per i giovani valenti, le enciclopedie per i frettolosi, i ripetitori per gli infingardi. Non c'è nessuna necessità che lo stato spenda diecine di milioni per stipendiare migliaia di professori, allo scopo di ottenere ciò che meglio si otterrebbe mettendo un fonografo in ogni classe con un bidello per imporre silenzio (*Ibid*.: 421).

Ne consegue che

> nella scuola vera i giovani dovrebbero essere educati da un professore che si potrebbe chiamare 'formativo', simile a quello che nel ginnasio è il professore unico di italiano, latino, e storia e geografia, con cui dovrebbero acquistare dimestichezza morale ed intellettuale, ed il quale dovrebbe imparare a conoscere intimamente ognuno dei suoi scolari accompagnandoli per tutto un periodo del corso dei loro studi, ginnasio inferiore, superiore, scuola tecnica, istituto tecnico inferiore, superiore. In queste scuole gli scolari dovrebbero essere pochi, non più di venti; e gli orari dovrebbero esser brevi, non più di 12-15 ore la settimana pel professore 'formativo' della classe; con l'aggiunta, al più, di 6-3 ore per gli insegnamenti particolari che il professore 'letterario' non può impartire; e che è opportuno siano forniti da insegnanti specializzati. Naturalmente il tipo della scuola con insegnante unico dovrebbe essere strettamente attuato nel ginnasio e nella scuola tecnica, mentre per le scuole superiori sembra opportuno far luogo ad una maggiore specializzazione di insegnamenti a mano a mano che il ragazzo si muta in giovane e diviene meglio capace di lavorare da sé colla mente, che fu già addestrata nelle scuole inferiori (*Ibid*.: 424).

Non meno importante è per Einaudi, ancora, la questione relativa all'insegnamento della storia a scuola, affrontata in un articolo del 18 novembre 1917, dal titolo "La scuola ha adempiuto al suo dovere?", comparso sul "Corriere della Sera", (a firma Junius):

> Il mio discorso ad un solo insegnamento, forse il più significativo di tutti, per l'impressione seguitata che esso potrebbe produrre sull'animo, sulla mente, sul carattere dei giovani appartenenti a tutte le classi sociali; di quelli che presto vanno ai lavori del campo e dell'officina, di quelli che formano lo stato maggiore dei commerci e dell'industria, e di quelli i quali diventano i capi politici, le guide spirituali, gli uomini rappresentativi del popolo: voglio dire l'insegnamento della storia […]. A sfogliare alcuni tra i testi di storia, i quali corrono per le scuole d'Italia, ci si sente presi da indignazione: chi sono costoro i quali scrivono così sciattamente, che si copiano in malo modo l'un l'altro, che non sanno dar rilievo ai fatti fondamentali, cui l'unica preoccupazione è di riempire in tante pagine, per un dato prezzo, i buchi del "programma" governativo? (*Ibid*.: 429-430).

La prospettiva di scuola einaudiana è – dunque – quella di una scuola libera, meritocratica e competitiva per cui la strada non può che essere l'abolizione del valore legale del titolo di studio, contro la monopolizzazione statale dell'istruzione, che concede diplomi e lauree. Ciò comporterebbe – a cascata – ulteriori riforme riguardanti gli esami scolastici, i concorsi pubblici e gli ordini professionali. In ultima analisi, per Einaudi, liberare la cultura è la conditio sine qua non per formare giovani generazioni più carismatiche e meno conformate all'ordine (politico) prestabilito.

La visione di scuola di Einaudi deriva anche dall'esperienza come esule in Svizzera –ricercato dai nazisti dopo l'invasione dell'Italia settentrionale – in cui scrisse i Diari dell'esilio e una memoria che egli redasse nel 1944 per una rivista tedesca e pubblicata con il titolo "*Tagebuch einer Flucht aus Italien*" (in italiano "Diario di una fuga dall'Italia").

Questo periodo di distacco dall'Italia, analizzando anche un differente sistema politico, gli permise di approfondire meglio la possibile evoluzione del quadro politico italiano e di elaborare alcune previsioni sulla transizione del nostro Paese.

Tra i principi fondamentali trattati nei Lineamenti di un programma liberale (successivi alla bozza programmatica pubblicata sul supplemento del 29 aprile 1944) vi erano: la difesa dell'indipendenza della stampa, il ritorno a un sistema di cambio aureo, la guerra ai monopoli, il rigetto delle idee di socializzazione, statalizzazione, nazionalizzazione e di ogni condizione potenzialmente in grado di ridurre i soggetti alla condizione di schiavi e conformisti (Einaudi, 2016). Inoltre, si faceva un riferimento esplicito al disciplinamento del rapporto Stato-Chiesa, auspicando una revisione del Concordato del 1929 e un perfezionamento del principio di reciproca separazione tra le due istituzioni. Nella visione einaudiana, tali principi si delineavano come linee guida di un'azione per la classe politica che doveva tradurre in scelte programmatiche, partendo dalla formazione di cittadini improntata alla ricerca del bene comune e trascendendo separazioni ideologiche e politiche.

Einaudi partiva dalla convinzione di un rifiuto parallelo: quello del modello partito-chiesa e quello del partito come macchina elettorale. Parte-

cipare alla vita pubblica si traduceva, cioè, non tanto nella militanza partitica, ma nel fatto che i partiti costituivano uno strumento per garantire un'azione degli individui – soli soggetti della vita politica – maggiormente efficace.

Einaudi, infatti, era convinto che questa fosse la strada da intraprendere per proteggere quella unità indispensabile per consentire all'Italia di uscire dai pesanti strascichi della guerra e del fascismo.

Orbene, Einaudi si preoccupa di precisare meglio la sua proposta, che non era rivolta contro la scuola di stato, ma contro il monopolio della stessa:

> Se l'abolizione della obbligatorietà della presentazione di certi prescritti diplomi nei concorsi ai pubblici impieghi che è – all'infuori della innocua e gratuita obbligatorietà delle iniziali nelle carte da lettera e da visita – la sola proposta da me offerta, avrà il risultato di spostare una parte, probabilmente non rilevante, della popolazione scolastica da istituti statali, propensi a conformarsi ai regolamenti invalsi, a favore di quelli fra gli istituti privati che osassero, e saranno per disgrazia nostra sempre troppo pochi, tentare novità di contenuto e di metodo, dove starà il male? Se i reggitori ministeriali sapranno dedicare i mezzi, fortunatamente divenuti così disponibili, all'incremento di tipi di scuole e di insegnamento meglio adatti alle esigenze dei giovani, la scuola di stato sarà avvantaggiata invece che danneggiata. Qui è il punto e non la difesa del monopolio o duopolio od oligopolio di stato: far sì che i governi responsabili della scuola di stato, scelgano le vie meglio atte al suo avanzamento. Dico solo che il risultato sarà più facilmente conseguito se alla scuola di stato sarà tolto il privilegio di fabbricare diplomi e di obbligare di fatto le scuole private a fabbricarli nella medesima maniera sua. Monopolio, uniformità, conformismo sono causa di decadenza e di mortificazione. La scuola di stato si salva e progredisce nella libertà (Einaudi, 1959: 148).

In conclusione – tenendo presente la necessità di allontanarsi da visioni riduttive e ideologizzate del pensiero einaudiano – sono temi rilevanti dal punto di vista storico-pedagogico quelli che si riferiscono al fatto che le nuove idee nascono dalla diversità di apporti e vedute.

Per Einaudi il determinismo storico, ossia l'idea della inevitabilità storica, non esiste: gli individui sono agenti liberi di cambiamento e non sono oggetti nelle mani di chi governa. Quando parla di 'uomini innovatori', lo fa riferendosi ad un modello di soggetto in grado di contribuire al progresso sociale ed economico mediante le proprie capacità di pensare in modo originale. Le élite economiche, politiche, culturali che affiorano dalla massa anonima costituiscono la forza propulsiva della storia. Ma la sua visione è democratica, la sua è una interpretazione di élite che 'si propongono ma non si impongono'.

La storia è per Einaudi il risultato del conflitto tra ideali e rappresentazioni della vita: certamente come concorrenza economica ma anche come

scontro sociale e ideale, dove l'individuo dà il meglio di sé e produce miglioramento per tutta la comunità, non troppo deformato dall'alienazione economicistica (Broccoli, 2016). Questi miglioramenti devono avvenire, tuttavia, secondo il rispetto della giurisprudenza, che tuteli il soggetto dalle violenze di altri uomini o gruppi sociali.

Tale equilibrio (instabile) costituisce la massima ambizione dell'opera einaudiana e più in generale del liberalismo.

Bibliografia

Broccoli, A. (2016), *L'educazione tra le immagini del moderno*, Limena (PD): Libreriauniversitaria.

Cambi, F. & Giambalvo, E. (2008), *Formarsi nell'ironia: un modello postmoderno*, Palermo: Sellerio.

Covato, C. (a cura di) (2010), *Vizi privati e pubbliche virtù. Le verità nascoste delle pedagogie narrate*, Milano: Guerini Scientifica.

Dewey, J. (1950[1940]), "Democrazia e amministrazione scolastica", in J. Dewey, *L'educazione di oggi*, Firenze: La Nuova Italia, pp. 428-440.

Dewey, J. (2014[1938]), *Esperienza e educazione*, Milano: Raffello Cortina.

Einaudi, L. (1959), *Prediche inutili*, Torino: Einaudi.

Einaudi, L. (2001), *Riflessioni di un liberale sulla democrazia 1943-1947* (a cura di P. Soddu), Firenze: Olschki.

Einaudi, L. (2012), *Il buongoverno. Saggi di economia e politica (1897-1954)*, Roma-Bari: Laterza.

Einaudi, L. (2016), *Scritti politici e sull'Europa III.2 (1943-1959) Tomo 1* (a cura di P. Silvestri), Torino: Fondazione Luigi Einaudi.

Elia, G. (2016), *Prospettive di ricerca pedagogica*, Bari: Progedit.

Farese, G. (2019), "I fondamenti morali dell'economia di mercato. La pedagogia economica di Luigi Einaudi e Ludwig Erhard", in *Moneta e Credito, Economia civile*, vol. 72, n. 288, pp. 379-388.

Galletti, A. & Salvemini, G. (1908), *La riforma della scuola media. Notizie, osservazioni, proposte*, Milano-Palermo-Napoli: Sandron.

Mariuzzo, A. (2016), "Dewey e la politica scolastica italiana: le proposte di riforma di Scuola e città (1950-1960)", in *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 3, n. 2, pp. 225-251.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2019), *Technical Report of the Survey of Adult Skills (PIAAC) (3rd Edition)*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/piaac/technical-reports/cycle-1/PIAAC_Technical_Report_2019.pdf consultato il 3 gennaio 2025.

Pecora, G. (2015), *La scuola laica. Gaetano Salvemini contro i clericali*, Roma: Donzelli.

Salvemini, G. (1966), *Scritti sulla scuola* (a cura di L. Borghi e B. Finocchiaro), Milano: Feltrinelli.

Sani, R. (2018), *Education, School and Cultural Processes in Contemporary Italy*, Macerata: Edizioni Università di Macerata.

Scaglia, E. (2022), "Introduzione. Gaetano Salvemini e la scuola", in *CQUIA-Formazione Lavoro Persona*, vol. 13, n. 38, pp. 4-8.

Sirignano, F.M. (2019), *Il Grande Esule di Acquafredda. Francesco Saverio Nitti tra pedagogia, politica e impegno civile*, Milano: FrancoAngeli.

Sirignano, F.M. & Borghese, G. (2024), *Fondamenti di pedagogia della politica*, Limena (PD): Libreriauniversitaria.

Spadafora, G. (2017), *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*, Roma: Anicia.

Violante, L., Buttafuoco P. & Mannese, E. (a cura di) (2021), *Pedagogia e politica. Costruire Comunità Pensanti*, Lecce: Pensa Multimedia.