

UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA
UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI
CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

ANNO ACCADEMICO 2020/2021

TESI DI LAUREA

**LA COMPETENZA ALFABETICA IN ITALIA E VALLE D'AOSTA NEL XX
SECOLO**

RELATORE: Prof. Maurizio Piseri

CANDIDATO: Sisto Alberto
MATRICOLA: 14 A05 126

*Gli analfabeti del XXI secolo non saranno
quelli che non sanno leggere e scrivere,
ma quelli che non saranno in grado di imparare,
disimparare e reimparare.*

Alvin Toffler

RINGRAZIAMENTI

Desidero ringraziare innanzitutto il Professor Maurizio Piseri, relatore di questa tesi, per la sua disponibilità e cortesia dimostratemi durante la stesura, nonché per il piacere provato nel partecipare alle sue lezioni.

Ringrazio poi la mia famiglia, mio fratello, mia cognata, i miei nonni, per il sostegno costante che hanno sempre saputo mostrarmi in tutti questi anni di studi. Ringrazio mia madre, per avermi sempre spronato a raggiungere i miei obiettivi. Ringrazio mio padre, che è sempre stato e sempre sarà la mia guida e la mia fonte di ispirazione.

Un grazie va anche ai miei amici, colleghi di lavoro e compagni di calcetto, per aver trasformato le giornate più faticose in momenti di spensieratezza e divertimento.

Infine, ringrazio la mia fidanzata Letizia, nonché futura moglie, per tutto il sostegno, la pazienza, il coraggio, la disponibilità e l'amore dimostratemi in tutti questi anni passati insieme. Senza di lei, non avrei mai potuto raggiungere un traguardo così importante.

INDICE

INTRODUZIONE	5
CAPITOLO PRIMO	8
L'ALFABETISMO DALL'UNITÀ D'ITALIA AL FASCISMO	8
Il problema dell'analfabetismo nel nuovo Stato unitario italiano	8
La legge Casati (1861)	13
La legge Coppino (1877)	17
Tra fine Ottocento e primi decenni del Novecento: problemi, dibattiti e provvedimenti legislativi.....	19
La riforma Gentile e la sua fascistizzazione	28
Dalla caduta del fascismo alla Repubblica.....	37
CAPITOLO SECONDO	41
IL PROBLEMA DELL'ANALFABETISMO NELLA REPUBBLICA ITALIANA DAL 1946 AI GIORNI NOSTRI	41
La scuola, l'educazione, l'obbligo scolastico, l'alfabetismo: come furono affrontati e fino a che punto furono risolti questi problemi nell'Italia repubblicana.....	52
CAPITOLO TERZO	74
GLI INSEGNANTI ALLE PRESE CON IL PROBLEMA DELL'ALFABETISMO: L'ATTIVITÀ DEI MAESTRI, E SOPRATTUTTO DELLE MAESTRE, NEL PROCESSO DI ALFABETIZZAZIONE	74
La figura del maestro elementare: una novità dell'Ottocento.....	77
Il ruolo sempre più attivo e maggiormente apprezzato del maestro elementare dall'inizio del Novecento alla nascita della Repubblica.....	84
La figura del maestro della scuola primaria nell'Italia della Repubblica.....	90
CAPITOLO QUARTO	98
L'ALFABETISMO IN VALLE D'AOSTA DAL XIX° SECOLO AD OGGI	98
APPENDICE	109
BIBLIOGRAFIA	135
SITOGRAFIA	136

INTRODUZIONE

Una ricca bibliografia si presenta a chi intenda studiare la storia della scuola elementare in Italia, con particolare attenzione ai processi di alfabetizzazione quali si sono delineati dall'Unità d'Italia a oggi.

Da decenni si è via via arricchito un già rilevante repertorio bibliografico sulla legislazione scolastica, sui grandi pedagogisti e su alcune prestigiose istituzioni educative.

In tempi più recenti si stanno diffondendo interessanti risultati di ricerche volte a collocare meglio i temi suddetti nel loro contesto storico e soprattutto nelle loro connessioni con il quadro socioeconomico in cui si sono sviluppati. Queste impostazioni ben avviate della ricerca saranno sicuramente oggetto di ulteriori proficui approfondimenti¹.

Quanto al tema più specifico dell'alfabetismo, gli studi più recenti in merito tendono a sottolineare la svolta che si operò nell'Ottocento e le ulteriori svolte che si sono operate nel Novecento e che già si intravedono per il futuro².

Fino all'Ottocento in Italia, e anche in altri paesi d'Europa, l'alfabetizzazione non fu, per lo più, compito della scuola e tanto meno degli Stati³.

Dall'Ottocento, per il Regno d'Italia precisamente dal 1861, con l'estensione al paese unificato della legge Casati, la scuola statale divenne, in modo sempre più consistente,

¹ I testi consultati su tutti questi temi compaiono nelle note a pie' di pagina del presente studio e sono stati riportati in bibliografia.

² La storia dell'alfabeto è un relativamente recente, piccolo, ma per noi oggi significativo episodio, che si colloca nella storia plurimillennaria della scrittura, che è, a sua volta, un episodio nella lunga storia finora ricostruita dell'umanità. Si veda Vincenzo Schirripa, *L'Ottocento dell'alfabeto italiano. Maestri, scuole e saperi*, Morcelliana, Brescia, 2017, p. 19.

³ Si possono escludere, a questo proposito, alcune istituzioni religiose, soprattutto nelle Chiese protestanti, oppure le istituzioni scolastiche promosse dal riformismo illuminato avviato nel Settecento.

luogo di alfabetizzazione. Il fenomeno è complesso e viene affrontato da vari studi con diverse angolature⁴.

Verso la metà del Novecento, quando ormai il paleoanalfabetismo (cioè l'analfabetismo, come tradizionalmente inteso, come ignoranza del leggere, dello scrivere e del far di conto) pareva quasi totalmente superato con successo, si profilò in modo sempre più accentuato – in concomitanza con le rapide e imponenti trasformazioni politiche, economiche, sociali e culturali – il problema dell'analfabetismo di ritorno, dell'analfabetismo funzionale, fino al più recente analfabetismo digitale. Oggi è sempre più evidente che l'affrontare queste nuove forme di analfabetismo non è più compito soltanto della scuola primaria, ma che è necessario un coinvolgimento dell'intera scuola, fino all'università, e che, accanto alle scuole, altre agenzie alfabetizzatrici si impongono, quali, ad esempio, imprese, associazioni, *mass media*, con cui la scuola è chiamata a interagire.

Data la complessità di questi argomenti, è apparso opportuno, in questo lavoro, scegliere come criterio un aggancio ad alcune tappe della legislazione scolastica, in particolare della legislazione sulla scuola elementare nel Regno d'Italia e nell'Italia repubblicana.

Le leggi sulla scuola emanate dallo Stato sono, infatti, espressione del potere dello Stato, che diventa alfabetizzatore, proprio in risposta a precise – e talora pressanti – sollecitazioni e in dipendenza da imponenti modificazioni socioeconomiche⁵.

Il presente studio si articola in quattro capitoli. Il primo capitolo, intitolato *L'alfabetismo dall'Unità d'Italia al fascismo*, espone come lo Stato monarchico unitario, attraverso le leggi sulla scuola, abbia attuato le sue politiche di alfabetizzazione. Il secondo capitolo, *L'alfabetismo nell'Italia repubblicana*, indaga se lo Stato repubblicano si ponga su una

⁴ Basti citare alcuni esempi di questi diversi approcci. Ad esempio Schirripa a p. 17 di V. Schirripa, *L'Ottocento dell'alfabeto italiano* cit. sottolinea che nel Novecento trionfò il paradigma che fissa l'alfabeto come soglia di umanizzazione e l'analfabetismo come patologia sociale. Barbagli (in Marzio Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Il Mulino, Bologna, 1974, p. 117 e segg.) invita a non istituire con superficialità una troppo ovvia corrispondenza tra progresso economico e sviluppo sociale da un lato e miglioramento e diffusione dell'istruzione dall'altro. Cipolla (in Carlo Maria Cipolla, *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Il Mulino, Bologna, 2002, p. 114 e segg.) istituisce un confronto tra ieri e oggi e si interroga su che cosa significhi oggi essere alfabeti

⁵ Parecchi studi si concentrano sulla corrispondenza tra iniziative legislative e realizzazioni innovative nell'organizzazione scolastica e tappe dello sviluppo socio-economico.

linea di continuità o di frattura rispetto al Regno d'Italia e al periodo fascista e se risponda alle sfide dell'analfabetismo di ritorno. Il terzo capitolo, intitolato *Gli insegnanti alle prese con il problema dell'alfabetizzazione: l'attività dei maestri, e soprattutto delle maestre, nel processo di alfabetizzazione*, delinea alcuni aspetti della formazione, del ruolo e della figura del maestro della scuola elementare (ora denominata scuola primaria), dall'epoca del maestro poco più che analfabeta dell'Ottocento al maestro con laurea di oggi. L'ultimo capitolo, *L'alfabetismo in Valle d'Aosta*, attinge da alcuni studi sulle peculiarità dell'alfabetismo in Valle d'Aosta, sia in relazione alla particolare tradizione culturale di questa regione e soprattutto al suo carattere francofono, sia in relazione alla sua particolare configurazione nell'ambiente alpino.

Segue infine un'appendice in cui sono riportate tabelle utili per comprendere alcuni dei temi esposti nei quattro capitoli. In ultimo si colloca una bibliografia delle opere consultate.

CAPITOLO PRIMO

L'ALFABETISMO DALL'UNITÀ D'ITALIA AL FASCISMO

Il problema dell'analfabetismo nel nuovo Stato unitario italiano

Il problema della lotta all'analfabetismo, fin dal momento della realizzazione dell'unità dello Stato italiano nel 1861, si impose all'attenzione della classe politica e dei vari ambiti della società.

Inizialmente l'esigenza di alfabetizzazione dei ceti popolari della nuova nazione, estremamente eterogenea, ebbe ragioni piuttosto politiche: "fatta l'Italia" occorreva "fare gli Italiani"⁶.

Il nuovo Stato era assillato da una molteplicità di problemi: il pareggio del bilancio, i rapporti tra Nord e Sud, la questione romana, la creazione di infrastrutture, il brigantaggio e, non ultimo, l'omogeneizzazione, sul piano linguistico, della popolazione frantumata in molteplici realtà regionali – o addirittura comunali – molto diverse per costumi e dialetti.

Successivamente, in concomitanza con le notevoli trasformazioni economiche e sociali, divenne evidente la necessità di fornire, anche ai ceti inferiori della popolazione, strumenti per affrontare i problemi derivanti dal passaggio da un'economia basata prevalentemente sull'agricoltura ai processi di inurbamento e industrializzazione. Vivaci dibattiti si svilupparono nella classe politica, con l'apporto di idee elaborate da intellettuali, come filosofi e pedagogisti e letterati, e da esponenti attivi della società civile nei suoi vari ambiti: imprenditori, commercianti, banchieri, uomini di Chiesa, esponenti dell'apparato amministrativo. Il contenuto di tali dibattiti poteva attingere a un patrimonio vario e diversificato di idee e di iniziative che si erano delineate in Europa nei secoli precedenti. Il pensiero filosofico e scientifico fin dall'antichità era ricco di suggestioni pedagogiche sul valore dell'uomo, della ragione, dell'attività critica. Nell'età moderna si era arricchito ulteriormente, attraverso

⁶ L'espressione coniata da Massimo D'Azeglio fu ampiamente utilizzata nel dibattito politico. Si veda, a tal proposito, da Fulvio De Giorgi, Angelo Gaudio, Fabio Pruneri (a cura di), *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, Morcelliana, Brescia, 2019.

elaborazioni e confronti dialettici tra correnti di pensiero e anche tra confessioni religiose⁷.

La cultura illuministica e poi quella romantica ne avevano tratto importanti conseguenze teoriche e anche rilevanti suggerimenti per iniziative pratiche: in tutti i campi il riformismo illuministico produsse interessanti innovazioni, tra le quali una posizione significativa ebbero la sperimentazione di sistemi di insegnamento e la produzione di leggi per regolamentarne il funzionamento⁸.

Pertanto, quando divenne più chiara la percezione della necessità di alfabetizzare i ceti popolari, si poteva indubbiamente contare su questo ricco patrimonio, già elaborato in precedenza, sul piano delle teorie e delle realizzazioni concrete.

Si rilevano comunque sia una lentezza della classe politica nell'utilizzare tale patrimonio per codificare sul piano legislativo la funzione della scuola, sia successivamente una ritrosia nell'attuare gli stessi provvedimenti legislativi emanati. Non estranei a questa lentezza e a questa ritrosia furono i complessi problemi politici, economici e sociali dello Stato italiano impegnato nel suo processo di organizzazione e di completamento dell'unificazione, in presenza di notevoli differenze tra situazioni regionali – in particolare nel confronto tra Nord e Sud - di divergenti interessi tra aree di città e di campagna, di rilevanti trasformazioni socioeconomiche.

In questo quadro storico problematico, la capacità e la volontà della classe politica di gestire la situazione oscillarono tra accettazione di principi politici e pedagogici avanzati, incerta percezione della situazione socioeconomica e della mentalità della popolazione, timori di sviluppi pericolosi e non controllabili. Anche per l'Italia, come per altri paesi, risultò evidente il legame tra la volontà di diffondere universalmente

⁷ Sarebbe troppo lungo e non opportuno in questa sede analizzare questa pluralità di orientamenti. Sicuramente furono tappe importanti la rivoluzione scientifica, i dibattiti tra razionalisti ed empiristi, l'influenza della Riforma protestante. Il patrimonio di idee proposto da figure come Galilei, Cartesio, Locke, Hume e tanti altri costituisce un'eredità preziosa per i secoli successivi. L'influenza della Riforma protestante e la sua convergenza con la diffusione della stampa sono una tappa significativa dello sviluppo del pensiero pedagogico e anche delle realizzazioni educative moderne. Si vedano: Nicola Abbagnano, *Storia della filosofia*, UTET, Torino, 1966; Giovanni Gibaldi, *Storia della pedagogia*, Roma, 1966.

⁸ Per quel che riguarda l'Italia occorre ricordare l'influenza del riformismo austriaco nel Lombardo-Veneto, in Toscana e nel Ducato di Parma; non si deve dimenticare nemmeno l'esperienza del Regno di Napoli. [è opportuno citare l'autore o gli autori che hanno studiato queste tematiche]

l'alfabeto e lo svilupparsi di profonde trasformazioni culturali, politiche, economiche e sociali⁹.

Un ruolo molto importante ebbero i processi di nazionalizzazione; altrettanto determinante fu la mobilitazione delle masse attraverso l'organizzazione di associazioni, di partiti e di sindacati. Il nesso tra estensione del suffragio elettorale e necessità di alfabetizzare fu uno dei più vincolanti.

I fenomeni migratori tra regioni e paesi, gli spostamenti dalle campagne alle città, la ricerca di nuovi sbocchi occupazionali e l'ambizione di raggiungere livelli sociali più elevati produssero un aumento della domanda di istruzione e uno stimolo per predisporre gli strumenti per rispondere a questa domanda in modo crescente da parte delle strutture pubbliche.

Su un piano più strettamente culturale l'alfabetizzazione rispose alla necessità di unificazione linguistica¹⁰ per superare la molteplicità dei dialetti. Non va trascurato poi l'intreccio che si determinò tra il diffondersi dell'alfabetizzazione e la nascita e la rapida diffusione dei consumi culturali di massa¹¹.

Un esempio evidente di questa difficoltà si trova fin dalla scelta di applicazione della legge Casati, già in vigore nel Regno di Sardegna, all'intero territorio nazionale. Successivamente si constatarono i limiti della legge e le sue difficoltà a decollare dopo la promulgazione.

Il contenuto della legge riguardo alla scuola elementare è ben misera cosa rispetto all'eredità di dottrine pedagogiche e di significativi esempi di educazione popolare

⁹ Interessanti a questo proposito sono alcune opere che approfondiscono lo studio delle relazioni tra sistemi scolastici e struttura sociale o meglio ancora socioeconomica, con riferimenti anche alla situazione italiana. Si vedano: Carlo Maria Cipolla, *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Il Mulino, Bologna, 2002; Giovanni Vigo, *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, ILTE, Torino, 1971; Maurizio Piseri, *Istruzione ed economia* in F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale di storia* cit. Grandi prospettive si aprono alla ricerca in questo ambito, poiché sono stati individuati alcuni fattori socio-economici che incidono sui sistemi educativi e sui livelli di alfabetismo. Si veda in particolare M. Piseri, *Istruzione* cit. p. 320 e segg.

¹⁰ "Il tema dell'unificazione linguistica e quello dell'alfabetizzazione procedono assieme lungo i primi cento anni di storia dell'Italia unita". Citato da Vincenzo Schirripa, *L'Ottocento dell'alfabeto italiano. Maestri, scuole e saperi*, La Scuola, Morcelliana, Brescia, 2017, p. 129.

¹¹ Tale intreccio è ben analizzato in V. Schirripa, *L'Ottocento* cit.

maturati nei decenni precedenti ad opera di filantropi, di ordini religiosi, di figure sociali disparate¹².

Certamente questa legge, come altre successive, fu emanata sotto l'urgenza di problemi sociali, più che per l'esigenza di provvedere alla formazione culturale dei piccoli fruitori del servizio scolastico. Spesso, più che a formare i cittadini, si tendeva semplicemente a limitare gli effetti distruttivi che avrebbero potuto provocare piccoli vandali abbandonati a se stessi da famiglie mononucleari in cui entrambi i genitori lavoravano e non potevano occuparsi dei figli. In precedenza, invece, la famiglia patriarcale contadina aveva al suo interno le risorse per gestire le giovani generazioni, che venivano controllate e avviate al lavoro.

Questi bambini abbandonati a se stessi costituivano una minaccia all'ordine e alla sicurezza pubblica. Per contenere questa minaccia si stipavano in enormi stanzoni gruppi numerosi di bambini, che trascorrevano ore recitando filastrocche sotto la sorveglianza di maestri, che a volte erano loro stessi poco più che analfabeti; impreparati e sprovvisti di materiale didattico, questi maestri erano preoccupati soltanto di mantenere l'ordine con metodi punitivi violenti¹³.

In questo contesto si capisce perché la legge Casati, che pure fu una tappa importante per la formazione dell'Ordinamento scolastico italiano, ebbe un'applicazione poco omogenea e tardiva, tanto da richiedere norme successive, in particolare la legge Coppino, per ribadire l'obbligatorietà dell'istruzione e per prevedere l'obbligo per i Comuni di applicare le norme emanate in materia scolastica, al fine di promuovere l'alfabetizzazione dei cittadini.

Per comprendere quanto gravoso fosse il compito di contrastare l'analfabetismo, è utile ricorrere agli studi sul fenomeno: dati interessanti sono stati segnalati in varie opere, da cui emergono risultati impressionanti¹⁴, spesso ricavati dalle inchieste

¹² Basti ricordare esperienze come le scuole di mutuo insegnamento, gli asili fondati da Ferrante Aporti o le figure dei maestri itineranti. Vincenzo Schirripa offre un'interessante rassegna sui tipi di insegnamento sperimentale. In V. Schirripa, *L'Ottocento* cit., p. 67 e segg.

¹³ Si veda a tal proposito l'interessante confronto tra scuola del passato e scuola di oggi proposto da Carlo Maria Cipolla a pag. 43 di C. M. Cipolla, *Istruzione e sviluppo* cit.

¹⁴ Un'idea della consistenza del fenomeno dell'analfabetismo ci viene fornita da varie tabelle riportate e analizzate in: V. Schirripa, *L'Ottocento dell'alfabeto italiano* cit. e F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale di* cit. Tali tabelle vengono riprodotte in appendice della presente ricerca.

promosse in sede parlamentare o dalle periodiche rilevazioni operate con i censimenti della popolazione. Tutti questi dati mostrano con chiarezza che l'Ottocento italiano fu veramente un secolo di incubazione di un alfabetismo di massa¹⁵.

Per ricostruire come procedette in Italia la lotta all'analfabetismo e come la scuola arrivò a porsi come attore centrale nel processo di alfabetizzazione, è opportuno ripercorrere le tappe di questo itinerario esaminando le leggi di organizzazione della scuola dalla legge Casati del 1861 alla riforma Gentile del 1923. Le varie leggi e i numerosi altri provvedimenti che furono emanati riguardavano l'intera organizzazione scolastica; ai fini di questa ricerca sull'alfabetismo l'attenzione sarà focalizzata prevalentemente sulla scuola elementare.

Sicuramente oggi parrebbe insoddisfacente uno studio della storia dell'educazione, e in particolare dell'alfabetizzazione, in Italia che si limitasse ad una rassegna delle norme in materia emanate dallo Stato italiano o ad una rievocazione delle teorie pedagogiche via via proposte. Oggi si impone all'attenzione dei ricercatori sia lo studio delle relazioni tra ogni sistema educativo e la struttura socioeconomica in cui esso si inserisce, sia il ruolo che assume lo Stato legislatore nel suo intento scolarizzatore ed alfabetizzatore. Proprio ripercorrendo la storia delle tappe della legislazione in campo scolastico dello Stato italiano dall'unità ad oggi, si scorgono significative corrispondenze tra fasi dello sviluppo economico e sociale e realizzazioni sul piano scolastico¹⁶.

¹⁵ Il fenomeno è ben analizzato in V. Schirripa, *L'Ottocento* cit.

¹⁶ Un utile quadro di riferimento per collocare le tappe della legislazione scolastica in Italia può essere trovato nei quattro cicli economici indicati in M. Piseri, *Istruzione* cit. in F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale* cit., p. 326. Dall'unità d'Italia al 1899 vi sono politiche favorevoli alla borghesia agraria e professionale. Dal 1899 al 1914, durante l'età giolittiana, si assiste al decollo industriale e all'affermarsi del così detto triangolo industriale. Dal 1922 al 1945 si afferma il fascismo come regime. Dal 1958 al 1973 vi è un periodo di nuovo sviluppo industriale.

La legge Casati (1861)

Il sistema di istruzione nel Regno d'Italia fu stabilito dalla legge Casati e si mantenne, nelle linee essenziali, fino alla riforma Gentile del 1923 e addirittura fino alla nascita della Repubblica.

La legge 3725, emanata il 13 novembre 1859 nel Regno di Sardegna, entrò in vigore nel 1861 e fu estesa a tutta l'Italia¹⁷.

Fu chiamata legge Casati dal nome del ministro alla Pubblica Istruzione Gabrio Casati (1798-1873), che la elaborò per il Regno di Sardegna sviluppando il contenuto di leggi precedenti (Boncompagni del 1848 e Lanza del 1857). Era questo un periodo particolarmente delicato del Risorgimento nazionale che procedeva verso l'unificazione della nazione mediante successive annessioni al Regno di Sardegna.

Durante questo processo di unificazione si rendeva sempre più evidente la necessità di provvedere all'educazione del popolo italiano e non soltanto di impartire l'insegnamento della lettura e della scrittura.

I ceti più elevati avevano consapevolezza delle proprie radici culturali e avevano maturato esperienze o almeno esigenze di partecipazione alla vita politica sulla scia delle vicende europee, con particolare riferimento al Riformismo illuminato, alla Rivoluzione francese, al periodo napoleonico e ai moti liberali e democratici dell'Ottocento. I ceti popolari, invece, non avevano sperimentato opportunità di rinascita civile e di formazione di uno spirito nazionale e, per di più, risultavano caratterizzati da un livello di analfabetismo drammatico¹⁸.

Per questi motivi il nuovo Regno, pur dovendo far fronte ai gravissimi problemi internazionali e interni, dovette affrontare anche il problema dell'istruzione e lo fece estendendo all'intero territorio nazionale la legge Casati già emanata per il Regno di Sardegna.

¹⁷ Regio Decreto del 28 novembre 1861, numero 347.

¹⁸ Per valutare la consistenza del fenomeno dell'analfabetismo si vedano le tabelle già citate e riportate in appendice.

Questa legge regolamentò l'intero ordinamento scolastico, dall'amministrazione alla divisione per ordini e gradi delle scuole, alle materie di insegnamento. Lo Stato si assunse il diritto-dovere di intervenire in materia scolastica e di introdurre l'obbligo scolastico. La legge affidò allo Stato la funzione normativa e la gestione diretta dell'istruzione classica e superiore; pur riconoscendo la libertà dei privati di gestire scuole, riservò alle scuole pubbliche il compito di rilasciare diplomi e licenze.

All'elaborazione della legge si procedette quando il Regno di Sardegna era impegnato nella seconda guerra di indipendenza, perciò non vi fu discussione della legge in Parlamento, ma essa fu emanata in base ai pieni poteri conferiti al Governo.

La Destra storica, alle prese con i gravissimi problemi del nuovo Stato, evitò di imbarcarsi in una riforma scolastica e scelse di mantenere la legge Casati per il nuovo Stato unitario, che però al suo interno presentava una grande eterogeneità di situazioni. I provvedimenti successivi ritoccarono la legge, ma non ne produssero l'abrogazione fino alla riforma Gentile.

La legge era strutturata in 380 articoli¹⁹ ripartiti in 5 titoli, che davano un'idea chiara del suo contenuto²⁰. La concezione della scuola che ne emergeva era evidentemente elitaria (lo si evince addirittura dall'ordine di successione dei titoli, che relega all'ultima parte le norme sull'istruzione elementare). L'amministrazione scolastica era accentrata, secondo il principio centralistico e unificatore che era proprio di tutta la politica del Regno²¹.

¹⁹ Per il contenuto della legge Casati sono state utilizzate le seguenti fonti: F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale* cit.; www.wikipedia.it alla voce *legge Casati*; G. Vigo, *Istruzione e sviluppo economico* cit.; Giuseppe Ricuperati, *Storia della scuola in Italia. Dall'unità a oggi*, La Scuola, Brescia, 2015.

²⁰ Titolo I "Dell'ordinamento della Pubblica Istruzione". Definisce l'organizzazione centrale e locale della scuola e istituisce a livello centrale il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione.

Titolo II "Dell'Istruzione Superiore". Detta norme sugli studi universitari e accademici.

Titolo III "Dell'Istruzione secondaria classica". Istituisce e regola il Ginnasio e il Liceo.

Titolo IV "Dell'Istruzione tecnica". Istituisce e regola le Scuole tecniche e gli Istituti tecnici.

Titolo V "Dell'Istruzione Elementare". Istituisce e regola la scuola elementare.

²¹ Alcuni aspetti basilari della legge costituirono un quadro di riferimento in cui si collocava l'ambito della scuola elementare che è quello più importante ai fini di questa ricerca.

L'amministrazione scolastica faceva capo al Ministero della Pubblica Istruzione.

La formazione tecnica era di competenza del Ministero dell'Agricoltura e del Commercio e in parte del Ministero dell'Interno. Il Ministro della Pubblica Istruzione era affiancato dal Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, composto da 21 membri di nomina regia.

Riguardo all'istruzione elementare la legge prevedeva che fosse di due gradi, inferiore e superiore, ciascuno di due anni, in due classi distinte per maschi e femmine.

L'articolo 316 sanciva che essa fosse impartita gratuitamente in tutti i Comuni, ai quali veniva però lasciata la possibilità di provvedervi in base alle loro facoltà e ai bisogni dei loro abitanti. Ogni Comune doveva avere una scuola; anche le borgate e le frazioni potevano aprire scuole, a condizione che avessero un numero di allievi sufficiente per istituire due corsi di 50 allievi per sesso. Nei Comuni di oltre 4000 abitanti si dovevano garantire scuole elementari di grado superiore.

L'articolo 323 fissava un numero massimo di 70 allievi presenti in classe con un unico insegnante, con la possibilità di arrivare a 100 se c'era una sola classe.

La legge fissava quali dovevano essere le materie di insegnamento²².

La legge consentiva la scuola paterna; l'insegnamento poteva essere impartito dai genitori o da precettori o da scuole private, tanto più che i genitori delle classi più elevate non mandavano volentieri i figli alle scuole elementari spesso mal organizzate e con maestri poco preparati. L'articolo 326 prescriveva che i padri, o chi ne faceva le veci, avessero l'obbligo di dare ai figli l'istruzione elementare nel modo giudicato più opportuno. L'allievo doveva poi sostenere un esame di Stato presso la scuola pubblica.

Gli organi locali erano: il Rettore per l'Università, il Provveditore agli Studi in ogni capoluogo di Provincia per il settore dell'istruzione secondaria, l'Ispettore scolastico per l'istruzione elementare. In ogni Provincia c'era un Consiglio Provinciale Scolastico.

Per l'Università, accanto alle tre facoltà di origine medievale, cioè teologia (soppressa nel 1873), giurisprudenza e medicina, se ne aggiunsero due nuove: lettere e filosofia; scienze fisiche, matematiche e naturali (con annessa una scuola di specializzazione di tre anni per la formazione degli ingegneri).

Netta era la distinzione tra la formazione tecnica, pensata per preparare una classe operaia specializzata, e la formazione classica, di impostazione culturale umanistica, volta a plasmare le classi dirigenti. Era riconosciuta una certa parità tra i due sessi.

Per la formazione dei maestri elementari furono istituite le scuole normali. Tra le materie scolastiche c'era la dottrina religiosa, da cui era possibile chiedere l'esonero.

²² Le materie obbligatorie erano, nel corso inferiore: "l'insegnamento religioso, la lettura, la scrittura, l'aritmetica elementare, la lingua italiana, le nozioni elementari sul sistema metrico".

Nel corso superiore erano materie obbligatorie: "le regole della composizione, la calligrafia, la tenuta dei libri, la geografia elementare, l'esposizione dei fatti più notevoli della storia nazionale, le cognizioni di scienze fisiche e naturali applicabili agli usi ordinari della vita".

Nel corso superiore i maschi avrebbero ricevuto i primi elementi di geometria e il disegno lineare e le femmine i "lavori donneschi". Citazione tratta da F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale* cit., p. 119.

La legge sanciva l'obbligatorietà e la gratuità del primo biennio dell'istruzione elementare e minacciava per i trasgressori pene che non furono mai specificate, neanche nel codice penale. Per questo le disposizioni sull'obbligo furono disattese²³.

Le ragioni di questa situazione vanno ricercate da un lato nella difficoltà per i Comuni di organizzare scuole, dall'altro nelle caratteristiche particolari della società italiana: dedita in prevalenza all'agricoltura e rigidamente stratificata. In essa alcune correnti reazionarie consideravano la diffusione dell'istruzione un male da combattere; infine essa presentava una scarsa domanda di istruzione da parte delle famiglie delle classi sociali inferiori, meno abbienti e assillate dalla necessità di usare i bambini come forza-lavoro²⁴.

La prima effettiva sanzione dell'obbligo scolastico, con pene previste per i genitori inadempienti, si ebbe soltanto nel 1877 con la legge Coppino, in un Governo sostenuto dalla Sinistra storica. Questa legge elevò a tre anni la durata del grado superiore dell'istruzione elementare e sancì l'obbligo di frequenza dai 6 ai 9 anni di età.

²³ L'evasione scolastica fu molto diffusa, soprattutto al Sud, dove si raggiunsero punte di analfabetismo del 95%.

²⁴ Il problema del lavoro minorile, che restò per decenni ostacolo all'alfabetizzazione, è ben delineato in Marzio Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Il Mulino, Bologna, 1974, p. 117 e segg.

La legge Coppino (1877)

L'istruzione pubblica nei primi anni dopo l'Unità, nell'età della Destra storica, era libera, dipendente dalla buona volontà delle famiglie e dei municipi.

Nel 1874, Francesco De Sanctis, in un discorso alla Camera²⁵, chiariva la convinzione liberale circa la validità dell'iniziativa privata e la fiducia nell'istruzione libera più che nell'intervento coercitivo dello Stato. In questo contesto l'obbligo scolastico sancito da Casati non trovò attuazione.

La costruzione dell'Unità, realizzata attraverso un percorso prevalentemente militare, richiedeva di essere completata con l'adozione di misure che rafforzassero il carattere nazionale e la coesione sociale nel nuovo Stato. Per raggiungere questi obiettivi l'istruzione di base, accanto alla coscrizione militare, divenne esigenza fondamentale. L'obbligo scolastico diventava un'esigenza di primaria importanza. Si capovolsse il principio di sussidiarietà che, nel modello ideologico liberale, riguardava il ruolo dello Stato nei confronti dell'iniziativa libera dei cittadini; fu sostituito da un rafforzamento del ruolo dello Stato e da un appello alla funzione ausiliaria dei Comuni e delle famiglie.

Nell'azione politica della Sinistra storica, al governo dal 1876, si precisarono due obiettivi prioritari, fortemente connessi tra di loro: l'attuazione di una legislazione più rigida circa l'obbligo scolastico e l'estensione del suffragio elettorale.

Il sistema di voto si basava su quello previsto per il Regno sabauda nel 1859²⁶. Sempre più diffusa era la convinzione che l'elettorato attivo fosse un diritto e che la cultura fosse una condizione per esercitarlo. Per questo motivo la classe politica manifestò crescente interesse per l'istruzione elementare, percepita come una condizione minima necessaria per esercitare il diritto di voto²⁷.

²⁵ Il discorso alla Camera di Francesco De Santis è ripreso da F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale* cit., p. 120.

²⁶ Il diritto di elettorato attivo era concesso ai soli cittadini maschi, alfabeti, cioè capaci di apporre la propria firma, che avessero compiuto almeno 25 anni di età e che pagassero almeno 40 lire di imposte dirette, oppure che facessero parte di determinate categorie: funzionari, impiegati statali, magistrati, professionisti, laureati.

²⁷ Si veda la legge elettorale del 1882.

In questo contesto va collocata l'azione del ministro dell'istruzione Michele Coppino (1822-1901) in riferimento all'istruzione elementare²⁸.

La legge Coppino, la numero 3961 del 15 luglio 1877, era di soli 13 articoli; essa affermava due principi assai importanti. In primo luogo fissava la determinazione dell'obbligo dai 6 ai 9 anni di età per fanciulli e fanciulle, prevedendo anche precise sanzioni nel caso di inadempienze da parte degli alunni, delle famiglie e dei Comuni. In secondo luogo sanciva il carattere aconfessionale di questo corso di studi.

Imponendo l'obbligo di frequentare il corso elementare inferiore e stabiliva che la scuola dovesse impartire "le prime nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino, la lettura, la calligrafia, i rudimenti della lingua italiana, dell'aritmetica e del sistema metrico"²⁹. Alla stesura di questa legge collaborò, per la redazione dei programmi scolastici, Aristide Gabelli, autorevole pedagogo, di orientamento filosofico positivista.

Questa legge indirizzava a formare i nuovi cittadini: oltre a leggere, scrivere e fare di conto, veniva insegnata l'educazione civica per preparare i giovani ad inserirsi nella società. L'orientamento positivista indusse a dare spazio anche alle materie scientifiche e all'uso di metodi caratterizzati da precisione e concretezza.

Non mancarono critiche da parte dei cattolici al taglio laico della legge, che aveva sottratto ai maestri l'insegnamento del catechismo e della storia sacra e che aveva indotto molti cattolici intransigenti a mandare i figli in scuole private gestite dalla Chiesa cattolica.

²⁸ Il ministro Coppino appartenne alla sinistra storica. La legge Coppino del 1877 fu emanata durante il governo di Depretis.

²⁹ Si veda F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale* cit., p. 122.

Tra fine Ottocento e primi decenni del Novecento: problemi, dibattiti e provvedimenti legislativi

Il quadro storico generale italiano tra gli ultimi decenni dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento fu caratterizzato da eventi importanti e da trasformazioni notevoli che generarono forti tensioni sociali e numerosi problemi³⁰.

Se si esamina la situazione della scuola elementare e della lotta all'analfabetismo in questo quadro di riferimento generale, si notano gravi difficoltà da affrontare, intorno alle quali si svilupparono vivaci dibattiti e ripetuti tentativi di risolvere i problemi.

Lo stato materiale delle scuole a fine Ottocento era misero: mancavano edifici, le aule erano poco confortevoli, scarsa era la dotazione di materiale didattico³¹.

L'obbligo di frequenza dai 6 ai 9 anni, senza proporre forme successive di proseguimento dell'istruzione, non era sufficiente per garantire la formazione delle classi meno abbienti.

Per questi motivi l'analfabetismo di ritorno era inevitabile, dato che il livello acquisito di alfabetizzazione era assai debole. Anche lo sfruttamento del lavoro minorile costituì un ostacolo determinante per la frequenza scolastica e per il successo nel processo di alfabetizzazione³². I legislatori dovettero pertanto regolamentare l'impiego di manodopera sotto i 15 anni. La legge 3657 sul lavoro dei fanciulli fu approvata soltanto l'11 febbraio 1886: si prevedeva l'obbligo di compilazione del libretto di ammissione al lavoro in opifici, cave, miniere, per fanciulli tra i 9 e i 15 anni di età.

³⁰ Basti citare la caduta della destra e la salita al potere della sinistra, i grandi problemi che dovette affrontare il Governo Depretis prima e il Governo Crispi poi, la svolta protezionistica, il brigantaggio, la nascita della mafia, la collocazione internazionale dell'Italia, l'affermazione dell'imperialismo, la crisi di fine secolo, l'assassinio del re Umberto I, il costituirsi della società di massa, l'affermarsi di nuovi partiti politici e di organizzazioni sindacali, la forte emigrazione.

Tutte queste tensioni culminarono nell'età giolittiana, così chiamata dal ruolo di primo piano che assunse l'azione di governo di Giolitti dall'inizio del Novecento fino alla prima guerra mondiale. Le tensioni tra neutralismo e interventismo, le drammatiche vicende della guerra, la crisi del dopoguerra furono tappe assai problematiche della storia d'Italia.

³¹ Si veda F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale* cit.

³² Si veda M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale* cit.

Nell'ultimo quarto dell'Ottocento oltre al problema dell'impiego dei minori in attività lavorative nei settori economici primario e secondario, fu ampiamente dibattuto il problema della formazione dei maestri e della loro condizione economica. Due questioni furono molto presenti all'opinione pubblica a fine secolo: il passaggio delle scuole elementari dai Comuni allo Stato e l'aumento di stipendio dei maestri.

Un'altra importante questione fu la laicità della scuola. Con la riforma Coppino si era imposta una concezione laica della scuola, che aveva il compito di formare un'unità spirituale, nazionale e patriottica dei cittadini. A tale scopo furono introdotte nella scuola elementare due nuove discipline: l'educazione fisica e il lavoro manuale educativo. Queste attività avrebbero dovuto contribuire a creare nell'alunno il culto del dovere e l'amore per il lavoro, per la famiglia e per le autorità.

Nel 1878 il ministro Francesco De Sanctis introdusse gli esercizi ginnici per mezz'ora al giorno, nell'intento pedagogico di sviluppare un corpo sano e vigoroso, oltre che di promuovere un'educazione all'ordine, alla disciplina, alla precisione, all'obbedienza. L'obiettivo era quello di formare la volontà e il carattere degli Italiani; con il ministro Baccelli tale obiettivo si configurò quasi in senso militaresco.

Mentre la scuola popolare assumeva sempre più ampiamente questo ruolo di formazione civica, morale e nazionale, un valido rinforzo all'azione delle scuole fu offerto dalla pubblicazione di libri per l'infanzia, che vennero introdotti come letture nelle scuole. Il sistema di valori trasmessi da queste opere esaltava la disciplina e la volontà di combattere e di morire per la patria; si configurava come una vera e propria religione civile³³.

Si incominciò anche ad avvertire fin nei programmi scolastici e nella vita della scuola l'influenza dell'ideologia positivista e utilitaristica che si stava diffondendo in Europa e anche in Italia, via via che si imponeva l'ottimismo in presenza delle novità introdotte

³³L'importanza di queste opere è ben evidente, se si considera il successo che soprattutto alcune di esse ebbero anche per le generazioni successive. Si pensi all'utilizzazione del libro *Cuore* di Edmondo De Amicis, pubblicato nel 1886, ma ancora largamente presente nelle scuole all'indomani della seconda guerra mondiale. Non parliamo poi di un libro ancora oggi proposto con successo e variamente interpretato da cinema e TV e dalla proposta consumistica di giocattoli e gadget vari, cioè del libro di Collodi *Le avventure di Pinocchio*. *Storia di un burattino*, che, pubblicato nel 1883, ebbe allora la funzione, raccontando la trasformazione del protagonista da burattino di legno sventato e attratto da futili divertimenti a ragazzino perbene, di costruire un modello di bambino onesto, devoto alla famiglia, docile nei confronti dell'autorità, affezionato alla monarchia, capace di comportarsi in modo operoso, parsimonioso e pratico.

dalla scienza e dalla tecnica. Nella pratica scolastica si introdussero elementi innovativi: si passò dalla lezione di parole alla lezione di cose; si cercò di attuare un insegnamento oggettivo, sostituendo a concetti astratti da memorizzare esercizi capaci di addestrare l'occhio e la mano nella produzione di oggetti artigianali; si diffuse l'organizzazione del museo didattico, formato con la raccolta da parte degli allievi di reperti vari, di foglie, di pietre; lo stesso studio della lingua italiana sostituì, agli esercizi di grammatica e di memoria, un uso pratico della lingua, volto a superare l'espressione dialettale con una sempre maggiore padronanza della lingua nazionale.

Sia le conferenze pedagogiche negli anni Ottanta dell'Ottocento, sia la riforma nel 1880 della scuola Normale, destinata alla formazione dei maestri, ad opera di Francesco De Sanctis, sia l'approfondimento pedagogico proposto da Aristide Gabelli nell'opera *Il metodo di insegnamento nelle scuole elementari d'Italia* (1880) e nella stesura dei programmi scolastici del 1888 contribuirono ad orientare verso una formazione degli allievi basata sull'osservazione dei fatti con l'obiettivo di formare quello che Gabelli stesso chiamava lo "strumento testa".

Nelle *Istruzioni generali* proposte da Gabelli i compiti dell'istruzione elementare venivano fissati in modo chiaro: "il maestro deve tener presente che la scuola ha da servire a tre fini, a dar vigore al corpo, penetrazione all'intelligenza e rettitudine all'animo"³⁴. Questi obiettivi venivano proposti per la formazione degli scolari, nella speranza e anche nella consapevolezza che avrebbero potuto incidere sulle famiglie e quindi su un miglioramento della società. Il primo obiettivo era la cura del corpo e della salute; i piccoli, nei villaggi e nei borghi, avrebbero istruito i grandi nei principi di igiene e sanità che erano poco noti e praticati. Il secondo obiettivo, cioè la formazione intellettuale fondata sull'esperienza e sul ragionamento e non sul dogmatismo e sull'erudizione, avrebbe promosso un modo di pensare e di agire utile in tutto il corso della vita. Il terzo obiettivo, l'educazione morale, avrebbe preparato alla vita e ai rapporti sociali persone rette, disciplinate, serie.

Certamente questi orientamenti pedagogici erano esposti con chiarezza e pertanto furono compresi dai maestri, che, nonostante l'arretratezza delle loro condizioni

³⁴ F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale* cit., p. 126.

professionali, furono capaci di contribuire proficuamente alla realizzazione di questi obiettivi e alla sperimentazione di metodi didattici innovativi.

Tra fine Ottocento e Novecento si fece sempre più chiara l'esigenza di consolidare il processo di prima alfabetizzazione in modo che potesse avere effetto per tutta la vita. Per questo si propose un ampliamento della durata dell'istruzione elementare. Si diffuse anche l'idea che soltanto una completa statalizzazione delle scuole, fin dalla scuola elementare, avrebbe garantito la laicità della scuola e la formazione patriottica e nazionale degli allievi. Si criticarono i programmi del 1888 che avevano introdotto troppe nuove materie e nozioni e quindi conferito un carattere enciclopedico all'istruzione elementare, a scapito della sua valenza formativa. Nel 1894 il ministro Guido Baccelli stabilì dei nuovi programmi³⁵. Queste nuove esigenze furono espresse, come conseguenza delle trasformazioni socioeconomiche, da nuove forze sociali, gruppi intellettuali, correnti di opinione, formatesi fin dalle origini del movimento operaio³⁶. Si affermava l'esigenza di sfrondare il nozionismo dei programmi scolastici precedenti e di sostituire, a una scuola elementare finalizzata a preparare e selezionare chi avrebbe proseguito con gli studi classici e tecnici, una scuola elementare che fosse invece capace di preparare tutti gli allievi al loro ruolo di cittadini.

Un tema ampiamente presente nel dibattito di fine secolo fu quello dell'insegnamento della religione cattolica nelle scuole. Il Governo Crispi mantenne una posizione di mediazione tra le istanze delle autorità religiose e l'esigenza delle autorità pubbliche di esercitare il controllo dello Stato nelle regole da seguire per impartire l'insegnamento religioso nelle scuole.

Questo tema si allargò anche al dibattito sul rapporto tra scuola privata e scuola pubblica: si acuirono le divergenze tra i difensori delle scuole private gestite dalla Chiesa cattolica e gli esponenti della sinistra estrema che affermavano che lo stesso problema dell'alfabetizzazione non si sarebbe risolto se non ci fosse stato un intervento diretto dello Stato nel finanziare l'istituzione generalizzata delle scuole elementari. Anche al di fuori dello schieramento di estrema sinistra attecchì l'idea che la scuola dovesse cessare di essere un servizio comunale, gestito anche da privati,

³⁵ Regio Decreto numero 525 del 29 novembre 1894.

³⁶ Basti citare l'influenza della nascita del Partito Socialista, fondato a Genova nel 1892.

per diventare uno dei compiti fondamentali dello Stato. L'idea di un'educazione obbligatoria impartita dallo Stato non fu però sempre accettata di buon grado dai gruppi che si ispiravano al socialismo, che temevano l'influenza di una classe dominante ostile agli interessi del popolo nel controllo di una scuola di Stato.

Nonostante le incertezze e le divergenze, di opinioni e di proposte, riuscì comunque a farsi strada l'idea di una scuola che si ponesse anche al servizio dell'emancipazione del proletariato; in questa direzione furono sicuramente orientate le battaglie per la fine dello sfruttamento del lavoro minorile, per l'estensione dell'istruzione elementare, per l'istituzione della refezione scolastica, per l'organizzazione dei patronati, per il miglioramento della condizione dei maestri.

Una novità importante fu fin dal 1901 la nascita dell'UMN (Unione Magistrale Nazionale), che fu quasi un partito della scuola, che animò dibattiti, propose soluzioni, influenzò le leggi che furono emanate e che affermarono principi importanti come la stabilizzazione dell'istruzione elementare e il miglioramento delle scuole sia in quanto riguardava la formazione degli allievi, sia in quanto promuoveva l'assistenza alle condizioni disagiate della popolazione scolastica, sia in quanto tendeva a un miglioramento della preparazione e del ruolo degli insegnanti. In questo contesto fu emanata la legge Orlando (8 luglio 1904), che all'articolo 4 stabiliva l'obbligo per i Comuni di "iscrivere in bilancio un fondo per sovvenire gli iscritti appartenenti a famiglie povere, sia con la refezione scolastica, sia con la distribuzione di indumenti, di libri di testo e d'altro"³⁷. Si profilava un diverso rapporto tra Stato e cittadini e si abbandonava in modo sempre più netto il principio dell'autonomia dell'istruzione primaria legata all'ente locale. Il ministro della Pubblica Istruzione Vittorio Emanuele Orlando³⁸ intendeva accompagnare lo sviluppo industriale con un miglioramento dell'istruzione pubblica. La scuola popolare che istituì non soppresse il modello fissato dalla legge Casati, ma assegnò all'erario e non alle casse municipali gli oneri economici previsti dalle riforme. Proprio quando la legislazione sul lavoro minorile determinò l'età dei dodici anni per l'ingresso nel mondo produttivo, si protrasse ai 12 anni anche l'obbligo scolastico.

³⁷ Si veda F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale cit.*, p. 130.

³⁸ Vittorio Emanuele Orlando (1860-1952) fu ministro della Pubblica Istruzione nel governo Giolitti.

Fu la legge Daneo-Credaro del 4 giugno 1911 n. 487 che segnò il passaggio dell'istruzione elementare dai Comuni allo Stato, ad eccezione dei Comuni più grandi, capoluogo di Provincia, o di quelli che avessero ottenuto brillanti risultati nel contenimento dell'analfabetismo sotto la soglia del 25%. Le scuole elementari non furono ancora affidate direttamente allo Stato, ma ad un organo intermedio, il Consiglio Scolastico Provinciale³⁹.

Certamente nel cinquantennio 1861-1911 si rilevarono dati positivi sulla lotta all'analfabetismo⁴⁰: gradualmente in termini percentuali gli istruiti superarono di qualche punto quelli che non sapevano né leggere né scrivere⁴¹.

Permaneava però una notevole differenza tra uomini e donne e soprattutto un divario tra nord, centro e sud. Già la legge Sonnino⁴² nel 1906 aveva stabilito provvedimenti per le province meridionali, per la Sicilia e per la Sardegna, ai fini di realizzare la costruzione, l'ampliamento e il restauro di scuole elementari con il concorso dello Stato. Aveva previsto anche altre misure per l'adempimento dell'obbligo scolastico, per il pagamento degli stipendi dei maestri e dei direttori didattici, per l'istituzione di scuole serali e festive destinate ad adulti analfabeti, per l'istituzione di giardini e asili d'infanzia.

La legge del 1911 intervenne su molteplici aspetti: dagli stanziamenti per l'edilizia scolastica, al riordinamento della scuola rurale per creare la classe quarta in molte scuole di campagna che ancora ne erano sprovviste, alla determinazione dei minimi di stipendio e delle classi di stipendio per maestri e direttori didattici, alla costituzione di direzioni didattiche, al potenziamento di scuole serali o estive per adulti, all'istituzione di scuole di reggimento per militari. Previde inoltre l'istituzione obbligatoria in ogni Comune del Patronato scolastico, con scopo sia di assistenza sia di promozione di attività culturali utili per aumentare la frequenza scolastica (per esempio la refezione, vari sussidi, libri e materiale di cancelleria e persino contributi

³⁹ L'attribuzione delle scuole elementari allo Stato sarà stabilita durante il fascismo con il Regio Decreto del primo luglio 1933 numero 786.

⁴⁰ Il Consiglio Scolastico Provinciale fu un organo in parte elettivo, presieduto dal Provveditore agli studi della Provincia e non più dal Prefetto.

⁴¹ Si vedano le tabelle già citate e riportate in appendice.

⁴² Sidney Sonnino presentò un progetto di legge approvato alla Camera dei deputati il 2 luglio 1905 e modificato al Senato del Regno il 3 maggio 1906.

per l'acquisto di vestiti e calzature). Stabili anche l'attivazione di giardini d'infanzia, di scuole per emigranti, di corsi festivi e di colonie⁴³.

Queste norme e la loro attuazione migliorarono la situazione dell'alfabetismo, pur non risolvendo il problema delle notevoli differenze soprattutto tra nord e sud⁴⁴. Il censimento del 1911 rilevava che nel nord-ovest era alfabetizzato l'86,2% della popolazione, nel sud e nelle isole il 40,3%, con regioni come la Calabria e la Basilicata⁴⁵ in cui più di due italiani su tre non sapevano leggere e scrivere. [mi raccomando: i punti cardinali sempre con la maiuscola; Nord, Sud, Est, Ovest]

Nel complesso panorama delle trasformazioni sociali e delle vicende storiche del primo Novecento, si resero evidenti i limiti dei programmi scolastici in vigore, per cui si imposero modifiche normative, si svilupparono dibattiti pedagogici accesi in cui, accanto all'eredità degli orientamenti positivistici e delle prospettive herbartiane⁴⁶, si profilavano gli orientamenti idealistici che ben presto si imposero in netta contrapposizione rispetto alla situazione precedente.

Una voce significativa in questi dibattiti fu la *Prefazione al Sommario di pedagogia come scienza filosofica* di Giovanni Gentile⁴⁷; quest'opera fu pensata per la formazione dei maestri e divenne il vero manifesto dell'attualismo neoidealistico, secondo il quale il compito del maestro non doveva essere quello di dare un sapere, ma di sollecitare il

⁴³ Schirripa coglie nel periodo 1911-1961 una svolta, quasi un secondo tempo dell'alfabetizzazione.

Sicuramente dall'inizio del XX secolo la scuola di Stato, che non ha ancora sconfitto l'analfabetismo, si sta però collocando al centro dei processi di alfabetizzazione. Si vedano i dati delle tabelle riportate in V. Schirripa, *L'Ottocento* cit., pp. 115-116.

⁴⁴ Dati riportati da F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale* cit., p. 134.

⁴⁵ In M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale* cit. si osserva che, proprio intorno al 1911, si acuì il divario tra Nord e Sud. Le tabelle riportate alle pagine 141 e 142 offrono interessanti spunti di riflessione. Il Sud presenta un tasso di scolarità più basso a livello elementare e nella fascia secondaria inferiore, mentre ne presenta uno più alto nella fascia secondaria superiore e a livello universitario. Il Mezzogiorno ha i più alti tassi di analfabetismo e di disoccupazione intellettuale: questa situazione dell'istruzione si manifesta in presenza di condizioni di sottosviluppo. "Sia il sistema scolastico di un paese sviluppato sia quello di un paese sottosviluppato possono essere raffigurati geometricamente con un tronco di piramide con una differenza di fondo però: che il secondo rispetto al primo presenta un poligono molto più ristretto alla base ed uno molto più alto al vertice". Citato da M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale* cit., p. 144.

⁴⁶ Johann Friedrich Herbart (1776-1841) fu un filosofo e un pedagogista tedesco. Le sue teorie pedagogiche e psicologiche ispirarono la fondazione di scuole organizzate in base a principi anti-idealistici.

⁴⁷ Quest'opera di Gentile fu pubblicata in prima edizione nel 1912.

desiderio di sapere e, in questo modo, contribuire alla costruzione spirituale degli Italiani.

Le vicende della Prima Guerra Mondiale, la Conferenza di pace di Parigi, i problemi del dopoguerra, con la difficile ricollocazione dei reduci nella società, furono il quadro di riferimento all'interno del quale si sviluppò il processo che portò all'elaborazione della riforma Gentile.

Si lamentava sempre più diffusamente che la scuola non fosse capace di suscitare il senso di appartenenza alla nazione. Si mirava ad imprimere all'istruzione degli Italiani una conversione in senso patriottico e a richiedere che la nuova classe dirigente divenisse più consapevole della sua fedeltà allo Stato. La scolarizzazione elementare doveva inserirsi nei nuovi progetti politici nazionalisti, ben presto orientati verso il fascismo, movimento che fin dal suo esordio sulla scena politica valorizzò questa ideologia nazionalista che ben rispondeva alle proteste e alle richieste dei combattenti e dei reduci della Grande Guerra.

L'*iter* legislativo finora esaminato –soprattutto le leggi Casati e Coppino- aveva trovato le sue radici nelle vicende storiche e nel contesto socioeconomico in cui si collocava. La complessità dei problemi della società italiana dopo l'unificazione politica aveva determinato la natura di questi provvedimenti, ma ne aveva condizionato anche i limiti e le difficoltà di attuazione; per questo motivo, come abbiamo visto, si susseguirono numerosi provvedimenti ⁴⁸ che introdussero ritocchi, integrazioni e persino modificazioni notevoli. Proprio questa complessità di problemi e di iniziative per risolverli fu oggetto di un vivacissimo dibattito tra le forze politiche sia in Parlamento, sia nell'opinione pubblica e soprattutto tra gli intellettuali e tra le associazioni che si formarono all'interno del mondo della scuola⁴⁹.

Le profonde tensioni e trasformazioni storiche di fine Ottocento e dell'età giolittiana e la drammaticità della Prima guerra mondiale alimentarono un dibattito sempre più esteso e approfondito su tanti argomenti, tra cui un valore non secondario ebbe il

⁴⁸ Si vedano Decreti, programmi scolastici, Inchieste citati sopra.

⁴⁹ Si ricordano in particolare l'UNM, la FNISM, l'associazione di ispirazione cattolica Niccolò Tommaseo.

dibattito sulla scuola in generale e sulla scuola elementare in particolare, dato il ruolo che le veniva attribuito di formare i cittadini e di combattere l'analfabetismo⁵⁰.

Tutto questo movimento di idee trovò uno sbocco in una nuova riforma della scuola: la riforma Gentile, che riguardò l'intero sistema scolastico e ne fissò le linee portanti che per molti aspetti perdurarono ben oltre la caduta del fascismo⁵¹.

Un'interessante analisi del ruolo della riforma Gentile nella società italiana e della sua contrapposizione rispetto ai principi della legge Casati si trova in Marzio Barbagli⁵². Secondo questo studio, la riforma Gentile si presentò anche come una risposta reazionaria allo squilibrio che si era determinato tra scuola e mercato del lavoro: una crescente sovrapproduzione di forza lavoro intellettuale creava squilibrio nella società e quindi tensioni sociali e politiche.

I dibattiti che si svilupparono intorno alla scuola portarono a considerare obiettivo prioritario quello di curare l'istruzione superiore per formare la classe dirigente e pertanto richiesero un sistema di selezione più rigoroso che impedisse l'accesso ai gradi più elevati dell'istruzione alle classi inferiori della popolazione. Per questo motivo le innovazioni più importanti introdotte dalla riforma Gentile riguardarono l'istruzione secondaria e i sistemi di esami⁵³.

⁵⁰ Oltre a F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale* cit. dedica molte pagine a questo argomento G. Ricuperati, *Storia della Scuola* cit.

⁵¹ "La più fascista delle riforme" come la definì Mussolini rimase sostanzialmente in vigore inalterata anche dopo l'avvento della Repubblica, fino a quando il Parlamento italiano con la Legge 31 dicembre 1962 numero 1859 abolì la scuola di avviamento professionale creando la scuola media unica e introdusse l'obbligo scolastico fino al conseguimento della licenza media.

⁵² Si veda M. Barbagli, *Disoccupazione Intellettuale* cit., p. 159 e segg. Barbagli analizza le condizioni che portarono alla riforma Gentile, da quelle remote e già esposte, a quelle emerse dopo la Grande Guerra. Egli elenca le seguenti condizioni: "1. L'elaborazione di un'ideologia e di un programma organico di cambiamento del sistema scolastico italiano; 2. L'aumento della disoccupazione intellettuale e più in generale una forte perdita di *status* da parte dei ceti intellettuali; 3. Un processo di mobilitazione politica di questi ceti e la messa in atto di processi di riconversione e di riequilibrio di *status*; 4. Il cambiamento dei rapporti di forza tra le classi".

⁵³ A livello secondario inferiore sostituì il sistema relativamente aperto della legge Casati con un sistema chiuso, istituendo due scuole fini a se stesse: la complementare e il liceo femminile. Si veda M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale* cit., p. 200.

La riforma Gentile e la sua fascistizzazione

L'approvazione della riforma Gentile nel 1923 fu assai rapida poiché, da un lato, poteva avvalersi del contributo offerto dall'ampio dibattito dei decenni precedenti e, dall'altro lato, il primo Governo presieduto da Mussolini ottenne poteri speciali dal Parlamento. In questa riforma confluirono i risultati emersi dai numerosi dibattiti svoltisi nell'Italia postunitaria, che avevano avuto il merito di segnalare numerose questioni: la formazione dei maestri, la libertà di insegnamento, l'organizzazione degli studi. Con estrema chiarezza fu definito il ruolo preminente dello Stato nell'educazione nazionale, dopo le incertezze del sistema politico liberale, e fu introdotta la svolta autoritaria che il fascismo realizzò successivamente.

Gentile divenne ministro della Pubblica Istruzione come intellettuale indipendente; soltanto in seguito aderì al partito fascista. Con Croce fu autorevole esponente dell'Idealismo filosofico, da cui sviluppò le sue idee sull'educazione e sulla scuola e trasse i principi ispiratori della sua riforma. Punti cardine del suo pensiero furono l'idea che le scuole dovessero essere gestite dallo Stato, che dovessero essere poche ma buone, che compito prioritario da affrontare con estremo rigore fosse la selezione degli allievi in base al merito, in modo da formare una *élite* ben preparata di cittadini capaci di governare lo Stato. Massima cura, dunque, venne data ad una scuola superiore riservata a pochi, considerati i migliori, e vista come strumento di selezione della futura classe dirigente.

Lo Stato era considerato incarnazione dello "spirito assoluto" e la sua classe dirigente doveva essere formata attraverso l'assimilazione della cultura umanistica, unica depositaria delle scienze dello spirito, che erano ben lontane dallo scientismo positivista⁵⁴. Il liceo classico era dunque la scuola più importante, poiché

⁵⁴ Il maggior spazio dato nella legge gentiliana alle materie umanistico-filosofiche a scapito di quelle scientifiche fu oggetto di critiche fin dai tempi della sua approvazione, sia da parte degli oppositori del regime, sia da parte di autorevoli studiosi, tra cui accademici dei Lincei.

promuoveva la necessaria formazione culturale umanistica e, attraverso l'esame di Stato⁵⁵, consentiva l'accesso a tutte le facoltà universitarie⁵⁶.

Un aspetto caratterizzante della riforma del 1923 fu la scelta di rendere obbligatoria l'istruzione religiosa a livello della scuola elementare. L'istruzione religiosa, per Gentile, andava intesa come una *philosophia inferior*, propedeutica alla maturità filosofica. Questa scelta scaturiva dalla concezione filosofica dell'attualismo gentiliano, secondo cui la vita dello spirito si svolgeva da una forma soggettiva-estetica, a una forma oggettiva-religiosa, a una forma assoluta-filosofica. Sul piano politico in questa scelta era implicita l'idea che il cattolicesimo fosse la religione nazionale degli Italiani e che perciò dovesse essere elemento costitutivo del corpo dello Stato. In questo modo un annoso problema di contrasto tra Stato unitario e Chiesa cattolica trovò un punto di accordo; mentre sia il marxismo sia il liberalismo massonico avevano combattuto la religione e decretato la sua esclusione dalla scuola, il nuovo Stato

⁵⁵ L'esame di Stato aveva una funzione molto importante, poiché accertava il livello qualitativo che doveva raggiungere l'istruzione sia pubblica che privata.

⁵⁶ Appare opportuno fornire alcuni elementi relativi al contenuto della Riforma Gentile. Essa si componeva di un insieme di provvedimenti e fu emanata con diversi Regi Decreti: Regio Decreto 31 dicembre 1922 numero 1679 (delega), Regio Decreto 16 luglio 1923 numero 1753 (amministrazione scolastica), Regio Decreto 31 dicembre 1923 numero 3126 (obbligo scolastico), Regio Decreto primo ottobre 1923 numero 2185 (scuola elementare), Regio Decreto 31 ottobre 1923 numero 2410, Regio Decreto 6 maggio 1923 numero 1054, Regio Decreto 30 aprile 1924 numero 756, Regio Decreto 4 settembre 1924 numero 1533 (gli ultimi tre decreti riguardano la scuola media di primo e di secondo grado), Regio Decreto 30 settembre 1923 numero 2102 e Regio Decreto 6 aprile 1924 numero 674 (gli ultimi due decreti riguardano la scuola superiore e l'Università).

La scuola elementare in base al Regio Decreto numero 2185/23 era strutturata in un ciclo unico di tre gradi: un grado preparatorio di tre anni, un grado inferiore di tre anni e un grado superiore di due anni. L'articolo 13 prevedeva un esame con certificazione finale alle classi terza del grado inferiore e quinta del grado superiore e un esame di adempimento dell'obbligo scolastico e di speciale idoneità al lavoro nell'ultimo anno frequentato. Gli articoli 14 e 15 indicavano la durata di dieci mesi dell'anno scolastico, con almeno 140 giorni di docenza effettiva per il maestro.

I direttori dei circoli didattici decidevano il calendario scolastico, l'orario delle lezioni e i periodi di vacanza, con un adattamento alle esigenze locali. Le scuole erano separate in maschili e femminili; in quelle femminili in tutte le classi era aggiunto il lavoro domestico, che nel ciclo superiore diventava economia domestica. Le classi dalla sesta all'ottava si chiamavano classi integrative di avviamento professionale, per lo più erano organizzate come pluriclassi.

Si potevano organizzare corsi di lezioni e di esercitazioni professionali proposti dal Consiglio scolastico per esigenze locali, autorizzati dal Provveditore, organizzati e finanziati dai comuni o da altri enti.

La lingua di insegnamento per tutte le materie era l'italiano. Per gli alunni alloglotti era obbligatorio l'insegnamento della seconda lingua in ore soprannumerarie su richiesta della famiglia: così prevedevano gli articoli 4 e 17.

Dopo l'anno 1928-1929 furono aboliti l'insegnamento delle lingue croata e slovena nella Venezia Giulia e l'insegnamento della lingua tedesca in Provincia di Bolzano.

I programmi di insegnamento furono dettagliatamente fissati per ogni grado di scuola.

Le notizie sono state tratte da www.wikipedia.it alla voce *Riforma Gentile* e da F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale* cit.

liberale e soprattutto il nascente Stato autoritario fascista reinterpretavano la religione e le assegnavano un ruolo fondamentale nella teologia politica dello Stato⁵⁷.

Tre interventi normativi contenuti nella riforma in riferimento alla scuola elementare risultarono determinanti. Il Regio Decreto 6 maggio 1923 numero 1054 fissava l'ordinamento dell'istruzione media e, all'interno di essa, la riforma dell'istruzione magistrale. Il Regio Decreto primo ottobre 1923 numero 2185 conteneva l'ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell'istruzione elementare; la stesura di questi programmi fu opera di Giuseppe Lombardo Radice in un'ordinanza dell'11 novembre. Il Regio Decreto 31 ottobre 1923 numero 2410 distingueva le categorie delle scuole elementari (classificate e non classificate, provvisorie e sussidiate).

La scuola elementare fu dunque divisa in un grado inferiore di tre anni e un grado superiore di altri due anni. Le classi oltre la quinta (ad esempio la sesta del corso popolare) erano designate con il nome di classi integrative o di avviamento professionale.

Lo stretto collaboratore di Gentile, Giuseppe Lombardo Radice, curò, sotto il profilo pedagogico, la definizione dei contenuti dell'insegnamento e le modalità di organizzazione dell'attività didattica e della vita nelle scuole elementari⁵⁸. La sua opera sia pratica che teorica fu orientata dall'idea di una didattica che si fondasse sulla consapevolezza delle possibilità di una rinascita nazionale derivante dalla sollecitazione delle capacità soggettive dell'essere umano di migliorare se stesso.

In questa prospettiva risultava fondamentale che lo spirito del bambino fosse coltivato, che vi fosse una intesa profonda tra maestro e scolaro, che si riponesse fiducia nella creatività dell'allievo, che fosse riconosciuto il giusto spazio all'educazione estetica e

⁵⁷ La scelta di rendere l'insegnamento della religione cattolica obbligatorio a livello primario derivava dalla convinzione che tutti i cittadini dovessero possedere una formazione religiosa. La dottrina religiosa era considerata il maggior traguardo intellettuale per le classi popolari che frequentavano soltanto la scuola elementare. Invece per formare l'*élite* della nazione, compito che spettava ai licei, non serviva lo studio della religione (relegata al livello di cultura popolare), bensì era necessario lo studio della filosofia. Per questo motivo nei Licei obbligatorio era lo studio della filosofia e non quello della religione. Soltanto nel 1929, dopo la firma dei Patti Lateranensi, la Chiesa Cattolica ottenne che lo studio obbligatorio della religione cattolica (diventata con il Concordato religione di Stato) fosse esteso anche ai Licei.

⁵⁸ Giuseppe Lombardo Radice diede un contributo notevole nella direzione generale per l'istruzione primaria; inoltre fornì un valido apporto teorico sul piano pedagogico-didattico. Basti citare due opere da lui prodotte: nel 1913 *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* e nel 1916 *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale*.

religiosa. Era necessario che, prima di avviarsi ai livelli più elevati dell'istruzione, si promuovesse l'acquisizione delle preghiere più semplici, del canto, del disegno, dei giochi, della ginnastica, delle attività di costruzione, giardinaggio e allevamento.

L'insegnamento della "dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica" doveva essere "fondamento e coronamento dell'istruzione elementare"⁵⁹ e doveva essere impartito dagli insegnanti di classe o da persone giudicate idonee dal provveditore in accordo con le autorità ecclesiastiche. Tra le materie di insegnamento rientrarono le preghiere, la lettura, la scrittura, l'aritmetica elementare e il sistema metrico. L'insegnamento doveva essere impartito nella lingua nazionale e comprendeva anche esercizi orali di traduzione dal dialetto; occorreva sollecitare lo spirito patriottico anche attraverso la presentazione di opere d'arte, ricordi e monumenti e la recitazione di poesie e di inni nazionali. Nelle classi quarta e quinta, oltre alle materie citate sopra per le prime classi, si presentavano in religione la morale e il dogma cattolico (i dieci comandamenti e le parabole del Vangelo) e la tradizione agiografica locale e nazionale. Molto spazio era riservato all'Italia nello studio della storia e della geografia; pratica consueta era la lettura di libri che fornissero esempi di comportamenti validi per affrontare i problemi della vita; si impartiva anche una vera e propria educazione civica con l'insegnamento di nozioni di ordinamento dello Stato, di amministrazione della giustizia, di conoscenza dei doveri e dei diritti dei cittadini; non mancavano calcoli elementari, nozioni di scienze naturali anche con esemplari raccolti durante le gite scolastiche, nonché disegno e ginnastica ed esercitazioni per giovani esploratori. Nelle classi femminili erano presenti i lavori donneschi nel primo ciclo e l'economia domestica nel secondo ciclo.

Nel ventennio fascista si sviluppò un processo di fascistizzazione della riforma Gentile⁶⁰; si realizzarono, con i vari ministeri che seguirono al breve ministero Gentile (ottobre 1922-luglio 1924), molti interventi di correzione, soprattutto da quando, dal 1925, il governo Mussolini si trasformò da esecutivo di coalizione in vera e propria dittatura autoritaria. Il fascismo considerava la scuola un'importante istituzione politica e voleva usarla per formare la coscienza nazionale che il processo risorgimentale non

⁵⁹ Così recitava l'articolo 3 del Regio Decreto primo ottobre 1923 numero 2185.

⁶⁰ Oltre a F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale* cit. e a G. Ricuperati, *Storia* cit. si veda anche Tina Tomasi, *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*, La Nuova Italia, Firenze, 1969.

era riuscito a produrre e che lo stesso orientamento elitario, colto, aristocratico, spiritualistico della riforma Gentile non sembrava adatto a produrre.

All'immagine cara a Lombardo Radice di una scuola dell'infanzia come luogo di creatività, immaginazione, sentimento, come ambiente ricco di attività artistico-espressive (disegno, canto, recitazione, composizione libera, diario, letture, poesie), si sostituì rapidamente un uso ideologico e propagandistico dell'educazione.

Considerata nella sua struttura portante la riforma Gentile proponeva un'organizzazione delle scuole di tipo gerarchico e centralistico; si trattava di una scuola di tipo elitario, pensata per i migliori e non per tutti i cittadini; era suddivisa, a livello secondario, in due rami: uno fondamentalmente classico-umanistico per i dirigenti e uno professionale per il popolo e la classe lavoratrice. Le scienze naturali e la matematica avevano un ruolo marginale e le discipline tecniche ad esse correlate avevano importanza soltanto a livello professionale. Si trattava dunque di una scuola severa e selettiva; gli studi superiori erano riservati alle famiglie agiate o appartenenti ai ceti intellettuali.

Molti aspetti di questa riforma furono ben presto oggetto di ritocchi. Dopo i Patti Lateranensi le idee di Gentile furono considerate troppo laiche; Mussolini finì per considerarle "un errore, dovuto ai tempi e alla *forma mentis* dell'allora ministro"⁶¹ e non mancò di esprimere la propria critica per una scuola che trasmetteva ideali borghesi e sfornava troppi laureati? [forse intendeva troppo pochi].

Già nell'autunno del 1928 l'opera di revisione dei vari decreti era stata avviata, tanto che Gentile pubblicò una sua presa di posizione critica sul *Corriere della Sera*. I "ritocchi" (come furono dipinti dall'*Osservatore Romano*) si protrassero fino al luglio del 1933 e proseguirono anche successivamente e trovarono una codificazione nel 1939 in un documento: la "Carta della Scuola". Questa fu una proposta di riforma del sistema scolastico dovuta al ministro dell'Educazione Nazionale Giuseppe Bottai; tale proposta rimase in gran parte sulla carta a causa dello scoppio della Seconda guerra mondiale⁶².

⁶¹ Citazione tratta da www.wikipedia.it alla voce *Riforma Gentile*.

⁶² Con la legge numero 1859 del 31 dicembre 1962, dopo lunghe trattative tra DC e PSI, furono riprese alcune idee della Carta della Scuola di Bottai relative alla scuola media e all'istruzione professionale.

La Carta della Scuola fu presentata dal ministro Bottai al Gran consiglio del fascismo il 19 gennaio 1939, fu approvata il 15 febbraio seguente e divenne legge il primo luglio del medesimo anno, con il numero 899: fu nota come legge o riforma Bottai⁶³. Essa riguardava l'intero sistema scolastico del Regno d'Italia e rifletteva il passaggio dalla concezione umanistica della cultura idealistica a un nuovo orientamento che si presentava come umanesimo fascista⁶⁴.

Secondo l'interpretazione di Barbagli la "Carta della Scuola" rispose all'esigenza di rivedere i meccanismi di selezione nella scuola secondaria inferiore, per risolvere il problema dello squilibrio tra scuola e mercato del lavoro. Concentrò quindi l'attenzione sul settore medio; dopo il livello inferiore della scuola primaria articolata in due cicli (scuola elementare triennale e scuola del lavoro biennale; quest'ultima volta a orientare i futuri lavoratori manuali verso il loro ruolo sociale scevro da ambizioni illusorie di elevazione sociale), si aprivano tre possibilità: la scuola media (triennale: era l'unica che permetteva l'accesso agli studi secondari e superiori), la scuola artigiana (triennale: era affidata a maestri ed era progettata per ambienti rurali o per piccoli centri, era volta a preparare operai, contadini e artigiani) e la scuola professionale (triennale: era affidata a professori e proseguiva con una scuola tecnica biennale, sorgeva nei centri urbani e formava operai specializzati e impiegati con basso livello di qualificazione). L'unica scuola aperta al proseguimento degli studi era

⁶³ Bottai sostituì al gentilianesimo ormai superato una teoria dell'educazione fascista, che era più consona alle esigenze di un moderno Stato totalitario e imperialista, con ambizioni belliche e con la volontà di affrontare le sfide del progresso tecnico e delle trasformazioni sociali.

La riforma Bottai si esplicita in 29 concise dichiarazioni.

La pedagogia del fascismo doveva adeguarsi al totalitarismo dello Stato: non si doveva, nella scuola, soltanto insegnare nozioni, ma formare l'individuo in tutti i suoi aspetti, trasmettendo valori e promuovendo il senso di appartenenza allo Stato, il rispetto della disciplina, la volontà di inserirsi proficuamente nell'organizzazione corporativa del lavoro.

In quest'opera la scuola era affiancata dalla GIL (Gioventù Italiana del Littorio), in cui confluì l'ONB, dipendente direttamente dalla segreteria nazionale del PNF. La GIL, fin dalla sua fondazione, il 27 ottobre del 1937, si prefiggeva di curare la preparazione spirituale, sportiva e militare dei ragazzi italiani.

La riforma Bottai prevedeva l'obbligo di frequentare la scuola materna e divideva la scuola elementare in due cicli. Il primo era triennale, era suddiviso in urbano e rurale con orari e programmi didattici diversi. Il secondo era la scuola del lavoro biennale. La scuola media, detta del secondo ordine, era divisa in tre corsi: la scuola artigianale per il ceto rurale e per i piccoli insediamenti (comprendeva vari indirizzi: commerciale, industriale, nautico, agricolo e artistico), la scuola professionale più impegnativa, per chi volesse proseguire gli studi nella scuola tecnica, e la scuola media unica per preparare gli allievi al Liceo e all'Università.

La Dichiarazione III prevedeva un libretto personale come strumento di valutazione degli allievi nel corso di studi e nell'inserimento nel mondo del lavoro; questo documento doveva indicare sia il profitto degli allievi, sia la loro preparazione politica.

⁶⁴ Si veda M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale* cit., p. 195 e segg. e p. 294 e segg.

la scuola media, le altre due erano fini a loro stesse, concepite come scuole di scarico. Lo Stato corporativo esigeva che fosse imposta una rigorosa selezione e che la scuola esercitasse il suo ruolo di socializzazione accanto ad altre forze che perseguivano questo stesso obiettivo, cioè i mezzi di comunicazione di massa e le organizzazioni giovanili fasciste⁶⁵.

Merita un breve *excursus* il processo della fascistizzazione della scuola che si avviò fin dal 1925, quando si posero le basi per l'organizzazione dello Stato fascista⁶⁶. Oltre alle modificazioni delle norme sulla scuola, il fascismo provvide, già fin dal 1925, a creare varie istituzioni che, accanto e insieme alla scuola, si occupavano dell'educazione della gioventù. Con la legge 3 aprile 1926 numero 2247 fu istituita l'ONB (Opera Nazionale Balilla), che poi confluitò nella GIL (Gioventù Italiana del Littorio). All'ONB fu assegnato l'obiettivo di provvedere all'assistenza e all'educazione fisica e morale della gioventù. Notevole fu l'impegno profuso da questo organismo nella cura dell'educazione fisica degli alunni delle scuole pubbliche elementari e brillanti furono i risultati conseguiti nella mobilitazione dei giovani Balilla, tra gli 8 e i 14 anni, e Avanguardisti, tra i 14 e i 18 anni. Con il Regio Decreto 9 aprile 1928 numero 696 si proibì a qualsiasi formazione ed organizzazione, anche provvisoria, di occuparsi sia di istruire i giovani, sia di avviarli a professioni, arti o mestieri, sia di promuovere l'educazione fisica, morale o spirituale⁶⁷.

Oltre all'azione all'interno delle aule e dei cortili delle scuole, l'ONB organizzava conferenze, giochi collettivi, concorsi interscolastici, passeggiate istruttive, proiezioni cinematografiche, gare di espressione grafica, educazione musicale soprattutto corale, borse di studio, corsi di cultura fascista. Provvide anche all'educazione religiosa con la collaborazione di cappellani; curò la costruzione e la gestione di strutture e immobili (le case del Balilla) in cui svolgere attività culturali e ludiche (biblioteche, colonie, ricreatori).

Non trascurò l'assistenza, con la distribuzione gratuita di materiale scolastico e persino di abiti e scarpe. L'iscrizione all'ONB era volontaria, ma riscosse molto successo in

⁶⁵ Ivi, p. 303.

⁶⁶ A tal proposito si vedano F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale* cit., p. 141 e segg. e G. Ricuperati, *Storia* cit.

⁶⁷ Questo provvedimento danneggiò le organizzazioni giovanili non fasciste, per esempio gli scout.

vari ambiti: dall'educazione fisica all'istruzione paramilitare, alla formazione marinara, alle scuole rurali, ai patronati scolastici e anche all'educazione femminile. I simboli e le insegne dell'ONB, negli anni di maggior consenso nei confronti del regime, dilagarono nelle immagini che contrassegnavano la vita scolastica sulle pagelle, sulle illustrazioni dei libri di testo, sulle copertine dei quaderni e dei diari.

Nel 1929 il ministero della Pubblica Istruzione divenne ministero dell'Educazione Nazionale, il corpo docente fu coinvolto sempre più ampiamente nella vita del regime, nella scuola elementare si impose l'adozione del libro unico di Stato (legge 7 gennaio 1929 numero 5). Questa scelta del libro unico di Stato, che fu presentata come una scelta pedagogica ed editoriale operata per migliorare i testi scritti e le immagini e per contenere i costi, ebbe una notevole influenza su aspetti sostanziali dell'insegnamento. Mussolini, anche con quello strumento, si prefiggeva di educare gli allievi secondo le finalità del regime, dando loro una chiara idea dei doveri del cittadino fascista e una perfetta conoscenza di quel che l'Italia era stata nella storia, nelle lettere, nelle scienze, nelle arti e di quel che sarebbe dovuta diventare in futuro. Nei testi adottati si trovavano esaltazioni delle opere del governo (bonifiche, battaglia del grano, crescita dell'industria, invenzioni nei vari ambiti, come l'aviazione, la marina, la radio e gli altri mezzi di comunicazione) per illustrare la grandezza della patria. Sempre presente era la glorificazione del Duce, attraverso l'esaltazione del culto della personalità, il richiamo al vitalismo, al ruralismo, ai miti della romanità con l'uso di simboli e figure proprie della religione civile dello Stato fascista, quali la lupa, il fascio littorio, il saluto romano e l'aquila.

L'11 febbraio del 1929 vi fu la svolta dei Patti Lateranensi (Trattato, Concordato e Convenzione finanziaria), che regolarono i rapporti tra Stato italiano e Chiesa cattolica, proclamarono il cattolicesimo come religione di Stato e regolamentarono l'insegnamento obbligatorio della religione cattolica nelle scuole⁶⁸. Mussolini cercò di porre limiti all'azione delle organizzazioni cattoliche⁶⁹; alle feste tradizionali del calendario religioso delle festività cattoliche aggiunse numerose festività proprie della nuova era (il Natale di Roma, l'anniversario della fondazione dei fasci di

⁶⁸ Dalla breccia di Porta Pia nel 1870 e dal *Non Expedit* di Pio IX, la questione del rapporto tra Stato italiano e Chiesa cattolica era rimasta irrisolta.

⁶⁹ L'insegnamento della religione cattolica, già previsto nel 1923, si organizzò in modo più rigoroso e vincolante.

combattimento, il 24 maggio, per celebrare l'inizio della Prima guerra mondiale, e il 28 ottobre, per ricordare la marcia su Roma). Per allievi e maestri il tempo extrascolastico dedicato a feste, parate e riti del regime era importante come il tempo trascorso nelle aule scolastiche. Nelle scuole vennero abbondantemente diffusi i nuovi mezzi di propaganda: si introdusse la radio (con una circolare del 20 febbraio 1937). La presenza di una radio in ogni aula permetteva una immediata diffusione dei messaggi del duce e anche un'informazione continua sulle conquiste scientifiche, tecniche e militari conseguite dal regime. Anche il cinema raggiunse le aule scolastiche: con l'Istituto Luce fu possibile proiettare dovunque, anche negli sperduti borghi rurali, pellicole celebrative e propagandistiche e documentari formativi⁷⁰. Il carattere militaresco dell'educazione nazionale venne sempre più esasperato⁷¹.

Nel 1938 anche nella scuola si sentì l'effetto delle leggi sulla razza. Al Regio Decreto 5 settembre 1938 numero 1390 fece seguito il Regio Decreto integrativo del 15 novembre 1938 numero 1779 contenente i *Provvedimenti per la difesa della razza*; si affermò che nella scuola fascista non dovevano esserci insegnanti ed allievi ebrei e che non si dovevano usare libri di autori ebraici⁷².

Il già citato ministro Giuseppe Bottai, in una trasmissione radiofonica all'inizio dell'anno scolastico 1938-1939, annunciò una riforma dal carattere persecutorio e propagandistico contro gli ebrei e in genere contro i diversi che non fossero di "pura razza ariana". La sua Carta della Scuola che abbiamo già visto sopra si inquadra nella nuova concezione dello Stato corporativo e dell'imperialismo fascista. Il

⁷⁰ Un tema di ricerca significativo in questo ambito potrebbe essere il seguente: quale fu l'efficacia dei meccanismi di propaganda e di costruzione del consenso che il fascismo adottò nei confronti di insegnanti e alunni?

Una fonte sicuramente utile per indagare tale questione sono i giornali di classe, di cui era diventata obbligatoria la compilazione da parte dei maestri. Essi contenevano i seguenti settori: notizie statistiche, programma didattico, attività mese per mese, registro delle qualifiche degli alunni, cronache ed osservazioni dell'insegnante sulla vita della scuola, registro degli scrutini e degli esami.

⁷¹ In tal senso operò Cesare Maria De Vecchi, un quadrumviro estraneo al mondo della scuola. Come ministro dell'Educazione Nazionale realizzò una bonifica delle scuole, facendo leva sul militarismo e sul caporalismo di regime per crescere il vero fascista. Eliminò il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, cioè ogni autonomia amministrativa e didattica; pose fine a ogni meccanismo collegiale, elettivo, parlamentare in materia scolastica. Tutto fu concentrato nelle mani del ministro dello Stato fascista, cui competevano sia la nomina dei Provveditori e degli insegnanti, sia i trasferimenti del personale.

⁷² L'ondata di antisemitismo crebbe rapidamente. Si era già espressa nell'estate del 1938 nel *Manifesto del razzismo italiano*, prodotto da un gruppo di studiosi fascisti, docenti universitari, sotto l'egida del ministero della cultura popolare.

documento non ebbe applicazione pratica, a causa delle difficoltà nella gestione delle scuole durante la Seconda guerra mondiale e in conseguenza del crollo del fascismo e delle drammatiche vicende con cui si passò alla proclamazione della Repubblica Italiana.

Dalla caduta del fascismo alla Repubblica

La caduta del fascismo il 25 luglio del 1943 aprì un nuovo periodo nella storia d'Italia, in cui si svilupparono orientamenti antifascisti già emersi in precedenza.

Nel luglio del 1943 il duce fu messo in minoranza; nacque il governo Badoglio e, al ministero della Pubblica Istruzione (non più Educazione Nazionale), nel periodo 1943-1945 si avvicendarono ben cinque ministri⁷³ che provvidero ad eliminare alcuni capisaldi dell'educazione fascista dal saluto romano alle esercitazioni paramilitari come il sabato fascista, dalla GIL alla stessa Carta della Scuola di Bottai. L'avvio dell'anno scolastico, dopo l'8 settembre 1943, fu molto travagliato nella penisola, poiché le diverse zone ebbero modalità diverse di allontanamento dalla dittatura.

I territori del Sud, liberati dagli Alleati, attuarono un profondo mutamento dell'asse culturale della scuola elementare in concomitanza con il nuovo scenario politico. Il Governo militare alleato propose un itinerario didattico nuovo, ben diverso da quello del regime fascista: fu Carleton Washburne (1889-1968), pedagogista americano seguace delle idee democratiche della pedagogia attivista di John Dewey da lui sperimentata prima della guerra a Winnetkra, sobborgo di Chicago, che ispirò la modernizzazione della scuola elementare con la collaborazione di un professore di pedagogia di Palermo, Gino Ferretti. Non più "credere, obbedire e combattere"⁷⁴, ma l'impegno a sollecitare il libero sviluppo della personalità degli allievi divenne l'obiettivo dell'educazione. Per conseguire questo scopo era fondamentale ricorrere a metodi didattici che promuovessero l'iniziativa, l'impegno e la creatività personale degli allievi, calati in un contesto che favoriva atteggiamenti di solidarietà e di assunzione di

⁷³ Questi furono: Leonardo Severi, Giovanni Cuomo, Adolfo Omodeo, Guido De Ruggiero e Vincenzo Arangio Ruiz.

⁷⁴ Si tratta del celebre motto mussoliniano adottato convintamente dalla GIL.

responsabilità verso i propri simili: questi principi derivavano da un riconoscimento dei valori e dei diritti umani, nell'accezione che loro attribuiva sia l'attivismo americano, sia l'umanesimo di ispirazione socialista. Ogni aula doveva diventare una società in piccolo, come sede di partecipazione alla vita collettiva in un clima di collaborazione e di autogoverno. L'opinione pubblica meridionale criticò aspramente e respinse questo progetto pedagogico ispirato al pragmatismo americano e colpevole di non riconoscere la funzione educativa della religione; gli stessi maestri non si mostrarono adeguatamente preparati per attuare regole di vita democratica nelle loro aule.

Nell'Italia Centrale la dura occupazione tedesca non consentì innovazioni nell'istruzione elementare.

Anche il Nord Italia, sotto il controllo della Repubblica Sociale Italiana, presentò non pochi problemi. Poco prima della fondazione della Repubblica di Salò il giurista Carlo Alberto Biggini (1902-1945) aveva assunto la guida del ministero dell'educazione Nazionale e proseguì il suo incarico con sede a Padova, curando la revisione dei libri di Stato per l'ordine elementare e la revisione e lo sfoltoimento dei programmi⁷⁵. La semplificazione dei programmi e la scomparsa del libro di testo unico privarono gli insegnanti di una guida sicura, ma ne solleccitarono anche la capacità di reperire altre risorse per l'insegnamento, come vecchie riviste, giornali illustrati e stampe.

Un accenno va fatto anche alle vicende della scuola italiana tra 1943 e 1945 nelle aree di confine, come le Province della Venezia Giulia e Tridentine: furono incluse nelle zone di operazione del Litorale Adriatico e delle Prealpi; sotto la guida di due Alti Commissari soggetti al controllo delle autorità germaniche anche in materia scolastica.

Ebbero un ruolo marginale e di breve durata, ma offrirono un apporto significativo sul piano politico, culturale e anche pedagogico le esperienze scolastiche delle

⁷⁵ Carlo Alberto Biggini (1902-1945) ebbe un ruolo importante nel governo della RSI, come riconoscimento della lealtà che aveva dimostrato votando contro l'ordine del giorno Grandi il 25 luglio del 1943. Il suo compito non fu facile, data la complessità del momento storico. Lo sfoltoimento dei programmi era reso necessario dalle difficoltà organizzative che richiesero la chiusura anticipata delle lezioni nell'anno scolastico 1943-1944 e l'inizio ritardato nell'anno scolastico 1944-1945. La stessa stampa del Libro di Stato da parte dell'Istituto Poligrafico dello Stato, che aveva stabilito la propria sede a Brescia, richiese l'intervento finanziario del Ministero germanico per le produzioni belliche.

“repubbliche partigiane”⁷⁶. Il passaggio dai modelli della scuola fascista ai nuovi modelli che si consolidarono nell’Italia repubblicana, oltre che da queste episodiche iniziative, fu influenzato dalle formazioni partigiane, che costituirono un esempio di educazione alla vita civile. Tale educazione fu basata su idee di democrazia e di partecipazione e si realizzò attraverso metodi didattici fondati su criteri di coinvolgimento e inclusione.

La propaganda postbellica dei partiti antifascisti, facenti parte dei vari CLN, usò nuove parole d’ordine: “educare e poi istruire” e “rieducare”.

Rapidamente si diffusero nuovi principi: la libertà dei docenti, la partecipazione e l’uguaglianza tra gli studenti, il diritto allo studio e il libero accesso alle forme più elevate della cultura.

Non mancarono le epurazioni del personale coinvolto con il fascismo⁷⁷.

Nel biennio 1944-1945 furono prodotti i programmi del 1945 per la scuola elementare e materna, preparati dalla commissione istituita dal ministro Guido de Ruggiero il 28 luglio 1945, sotto l’influenza degli Alleati e con la consulenza pedagogica di Carleton Washburne.

Il Decreto luogotenenziale del 24 maggio 1945 numero 459 affermava che la scuola elementare “non dovrà limitarsi a combattere solo l’analfabetismo strumentale, mentre assai più pernicioso [era] l’analfabetismo spirituale che si manifesta[va] come immaturità civile, impreparazione alla vita politica, empirismo nel campo del lavoro, insensibilità verso i problemi sociali in genere”⁷⁸. Compito della nuova scuola appariva sempre più chiaramente combattere l’ignoranza non soltanto dell’alfabeto, ma delle regole fondamentali della vita civile: nel fanciullo bisognava educare l’uomo e il cittadino. Nuovi obiettivi educativi si affermavano ormai sempre più chiaramente: la

⁷⁶ Le sperimentazioni partigiane si svolsero in Carnia, nelle Langhe, nell’alto Monferrato, nel modenese e nell’Ossola. L’esperienza dell’Ossola fu particolarmente significativa: la giunta provvisoria appena insediata dovette subito affrontare il problema della scuola, dato che la liberazione della zona coincise con l’inizio dell’anno scolastico. Fu rilevante la collaborazione di intellettuali rifugiati in Svizzera e il ricorso ai modelli culturali e pedagogici che avevano animato il dibattito tra fine Ottocento e Novecento. Si cercò di defascistizzare le strutture scolastiche, di curare la formazione democratica dei maestri e di favorire la nascita di sindacati di insegnanti.

⁷⁷ Si veda F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale* cit., p. 151. Nel Provveditorato di Milano furono allontanati 40 direttori didattici su 104, 5 ispettori scolastici su 6 e 26 presidi su 44.

⁷⁸ F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale* cit., p. 151.

pacificazione contro i nazionalismi, l'impostazione etica da sviluppare attraverso materie come la religione e l'educazione morale, civile e fisica, l'esperienza concreta dello studio della storia e della geografia, il concetto di autogoverno nella gestione dell'ordinamento disciplinare e didattico della scuola.

La scuola pubblica era ormai in presenza di un livello di analfabetismo sempre più contenuto, ma aveva acquisito consapevolezza che l'analfabetismo da eliminare non era più soltanto l'ignoranza nel leggere, scrivere e fare di conto, ma riguardava l'intero processo di formazione di base umana e civile per tutti i cittadini⁷⁹.

⁷⁹ Le tabelle riportate in appendice di questa ricerca mostrano un'evidente diminuzione dei casi di analfabetismo registrati nei censimenti della popolazione.

CAPITOLO SECONDO

IL PROBLEMA DELL'ANALFABETISMO NELLA REPUBBLICA ITALIANA DAL 1946 AI GIORNI NOSTRI

Le date del 2 giugno 1946 (referendum istituzionale ed elezione dei membri dell'Assemblea Costituente) e del primo gennaio 1948 (promulgazione della Costituzione della Repubblica Italiana) segnarono una svolta fondamentale nella storia d'Italia⁸⁰.

La promulgazione della Costituzione e il contenuto della Costituzione stessa aprirono un'era nuova nella nostra storia: si determinò in quel momento una netta contrapposizione tra la storia dei decenni precedenti e la storia che si protrae fino ai giorni nostri.

La storia procede spesso con alternanza e a volte coesistenza di elementi di continuità ed elementi di frattura; in quell'occasione certamente si può rilevare una frattura rispetto all'epoca precedente. La drammaticità del momento, la complessità dei problemi, la molteplicità delle forze in gioco resero subito evidente che questa frattura non poteva essere radicale e che, per affermarsi, avrebbe incontrato notevoli resistenze e avrebbe dovuto mediare con la persistenza di collegamenti con il passato⁸¹.

Le vicende successive della storia dell'Italia repubblicana furono caratterizzate da difficoltà, problemi, tensioni, che ostacolarono l'attuazione dei principi così

⁸⁰ Il 2 e il 3 giugno 1946 si svolsero sia il referendum istituzionale sia le elezioni dei membri dell'Assemblea Costituente. Per la prima volta in Italia il suffragio fu veramente universale: il decreto legislativo luogotenenziale numero 23 del 2 febbraio 1945 stabilì per la prima volta l'estensione del diritto al voto alle donne. Gli aventi diritto al voto erano 28.005.449, votarono circa 13 milioni di donne e circa 12 milioni di uomini. L'affluenza ai seggi fu dell'89,08%. La Repubblica ottenne il 54,3% dei voti, la monarchia il 45,7%. Nel biennio 1946-1947 si svolsero i lavori dell'Assemblea Costituente, che terminarono il 31 dicembre 1947. Il primo gennaio 1948 fu promulgata la Costituzione della Repubblica italiana.

⁸¹ Un'opera recentemente pubblicata si aggiunge alla lunga bibliografia sul fascismo e sulla nascita e l'affermazione della Repubblica e fornisce un quadro interessante delle difficoltà di questo passaggio storico, che viene presentato come "un conto rimasto aperto" fino a oggi. Si veda Francesco Filippi, *Ma perché siamo ancora fascisti? Un conto rimasto aperto*, 2020, Bollati Boringhieri, Torino.

chiaramente enunciati nella nostra Costituzione; non mancarono per fortuna anche occasioni favorevoli allo sviluppo del Paese⁸².

Per comprendere la complessità degli eventi di quel momento storico basti pensare alla difficile collocazione nel contesto internazionale negli anni critici del dopoguerra, alla divisione del mondo in blocchi e all'influenza della guerra fredda, agli effetti del processo di decolonizzazione, al precario equilibrio del terrore, alla partecipazione dell'opinione pubblica alle vicende internazionali⁸³. Ben arduo fu il cammino dell'Italia repubblicana nel periodo che va dalla ricostruzione alla crisi del centrismo⁸⁴. In tempi più recenti furono drammaticamente avvertiti i contraccolpi delle crisi economiche mondiali⁸⁵, gli effetti della guerra fredda e le conseguenti difficoltà del mondo in quello che può essere considerato a pieno titolo il terzo dopoguerra⁸⁶.

Se esaminiamo la situazione interna del nostro paese dagli anni Ottanta ad oggi, osserviamo in modo evidente quanto sia difficile perseguire l'obiettivo di realizzare la democrazia e di attuare i nobili principi esposti nei primi dieci articoli della nostra Costituzione⁸⁷. Se riflettiamo sul quadro politico attuale, tutt'altro che stabilizzato e ancora scarsamente capace - per non dire incapace - di attuare le riforme che servirebbero al paese, siamo indotti a condividere il giudizio dello storico Massimo Luigi Salvadori sul fatto che il nostro è un Paese senza alternative⁸⁸.

⁸² Certamente positivi furono gli aiuti americani in Italia.

⁸³ Si ricordi per esempio il diffondersi della contestazione giovanile in occasione della guerra del Vietnam.

⁸⁴ Si pensi al grave problema della ricostruzione dopo la guerra, alle tensioni e agli scontri tra le forze politiche, ai fenomeni migratori, al boom economico, al Concilio Vaticano II, all'affermarsi del centro-sinistra, alle contestazioni del '68, alle atrocità commesse negli anni di piombo (piazza Fontana, l'assassinio di Calabresi, la prigionia e l'uccisione di Aldo Moro ad opera delle Brigate Rosse), agli effetti della rivoluzione tecnologica e della globalizzazione.

⁸⁵ Si ricordino la crisi petrolifera, la rivoluzione tecnologica e la globalizzazione, la grande crisi finanziaria del 2008.

⁸⁶ Si pensi al crollo del comunismo, al risorgere dei nazionalismi, alla dissoluzione della Jugoslavia, alla polveriera del Medio Oriente, ai difficili passi verso l'Unione Europea, al terrorismo islamico (attentato alle torri gemelle di New York, varie minacce in diverse aree del mondo).

⁸⁷ Si ricordino le vicende della nostra storia nazionale dagli anni Ottanta. Si pensi all'affermazione del pentapartito, all'esperienza del consociativismo, alle forme degenerative che colpiscono i partiti, alla vicenda della P2, alla presenza di organizzazioni criminali che minacciano la vita dello Stato, alla tragica fine della prima Repubblica, alla bufera di tangentopoli e alla nascita di nuovi partiti, alla legge elettorale del 1993, alla precaria ricerca di bipolarismo e di alternanza al governo, senza dimenticare l'attuale crisi pandemica.

⁸⁸ Si veda Massimo Luigi Salvadori, *Storia d'Italia e crisi di regime*, Il Mulino, Bologna, 2001.

In alcuni ambiti tuttavia, pur con difficoltà, contraddizioni, ripensamenti, lentezze, contrasti, compromessi, si sono realizzate riforme, promosse iniziative, create istituzioni che hanno migliorato la situazione del Paese, in parte attuando i principi codificati dai padri costituenti. Questo è avvenuto anche nella scuola? E in particolare è avvenuto nella lotta all'analfabetismo?⁸⁹

Il problema dell'analfabetismo non pare essere stato recepito, si sono trovate poche soluzioni innovative, non si è definito con chiarezza il compito della scuola, non si sono create le condizioni e gli strumenti perché la scuola potesse procedere alla formazione di tutti i cittadini in modo che fossero capaci di partecipare alla vita politica e di avere un ruolo attivo nella società.

I principi sanciti dalla Costituzione relativamente all'istruzione e all'educazione sono in larga misura rimasti sulla carta e non sono stati attuati. L'impegno per attuarli non è aumentato progressivamente. La frattura che la Costituzione prevedeva tra una concezione e una pratica dell'educazione di tipo autoritario, selettivo, classista e una nuova impostazione democratica, inclusiva, formativa per tutti i cittadini non si è tradotta in soddisfacenti realizzazioni concrete. Pare che lo spirito della Costituzione sia stato dimenticato e che la concreta situazione delle istituzioni scolastiche abbia ripetuto, con sostanziale continuità, con lievi ritocchi e poche innovazioni significative, l'andamento instauratosi in precedenza. Particolarmente preoccupante appare questa considerazione, se si pensa che il periodo fascista fu caratterizzato da una stagnazione industriale e da un'interruzione, per quel che riguarda la scuola, delle innovazioni risalenti all'età giolittiana. Possiamo pertanto rilevare che l'Italia repubblicana ereditò dal fascismo un paese descolarizzato e afflitto da alte quote di analfabetismo funzionale⁹⁰.

⁸⁹ Giuseppe Ricuperati pone il problema di come non sia "facile descrivere il passaggio della scuola italiana dalla dittatura fascista alla democrazia". Rileva che la storiografia ha analizzato elementi che mostrano la complessità del problema della frattura e della continuità tra questi due momenti di storia della scuola italiana. Si veda G. Ricuperati, *Storia della scuola* cit., p. 251.

⁹⁰ Si veda lo studio già citato di Maurizio Piseri in F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale di storia* cit., p. 341 e segg.

Gli studi su questo periodo di storia della scuola dell'Italia repubblicana non danno un quadro molto incoraggiante dei risultati ottenuti nella politica scolastica dello Stato italiano⁹¹: sono poche le tappe significative in cui emergono autentiche innovazioni.

Una prima tappa è l'idea di scuola che emerge dalla Costituzione italiana e ne vedremo le caratteristiche nella seconda parte di questo capitolo.

Tappe ulteriori saranno oggetto di analisi nella terza parte di questo capitolo e sono fondamentalmente identificabili con l'istituzione della scuola media unica nel 1962, con i decreti delegati del 1973/1974, con alcuni provvedimenti sull'inclusione e con le norme sull'autonomia.

Non si tratta certo di una selezione arbitraria perché, come giustamente rileva Luciano Pazzaglia, a proposito del riformismo scolastico repubblicano che oscilla tra progetti e rallentamenti: "chi per poco conosca le vicende della politica scolastica italiana sa che, nella storia della Repubblica, le riforme discusse, approvate ed entrate definitivamente in esercizio sono relativamente poche, nonostante i numerosi atti legislativi di cui pure il Parlamento ha continuato a farsi promotore"⁹².

Molte discussioni, proposte, programmi, progetti di legge furono elaborati e molto vivace fu il dibattito nell'opinione pubblica, nelle riviste, nelle aule parlamentari, nelle numerose commissioni incaricate di raccogliere dati e di elaborare proposte. Di tutta questa ricchezza di riflessioni, proposte, confronti, ben poco approdò a riforme consistenti. Clamorosi sono i dati sulla riforma della secondaria che per anni fu oggetto di proposte da parte di gruppi, associazioni, partiti politici, convegni e non è ancora oggi approdata a risultati accettabili.

Persino l'esame di maturità, tornato oggetto di polemica durante l'emergenza sanitaria, ebbe una storia assai travagliata da quando ne furono precisate le modalità di svolgimento con la legge 5 aprile 1969 numero 119 (era ministro Fiorentino Sullo). Tali norme avrebbero dovuto avere una validità sperimentale di soli due anni; ma la legge

⁹¹ L'argomento è trattato nei testi già citati nel primo capitolo di questo studio, vale a dire nei saggi citati di De Giorgi, Ricuperati, Barbagli, Schirripa e Cipolla. Ulteriori riflessioni sono emerse dallo studio di Luciano Pazzaglia, *La Buona Scuola: una riforma incompiuta?*, La Scuola, Brescia, 2016 e di Marcello Dei, *La scuola in Italia. Radiografia di un sistema scolastico*, Il Mulino, Bologna, 2012.

⁹² L. Pazzaglia, *La Buona Scuola* cit., p. 5.

15 aprile 1971 numero 146 ne prorogò l'applicazione fino all'entrata in vigore della legge di riforma della scuola secondaria, che fu oggetto di interminabili discussioni trentennali. Il nuovo esame vide dunque la luce nell'anno scolastico 1998-1999.

Come si spiegano questi scarsi risultati e queste lentezze?

Certamente i problemi politici interni e internazionali, le tensioni sociali, le gravi crisi economiche furono ostacoli difficili da affrontare. Certamente, in presenza di gravi problemi che richiedevano finanziamenti e investimenti statali consistenti in altri ambiti, il reperimento di fondi da destinare alla scuola passò spesso in secondo piano.

Sicuramente la particolare situazione politica italiana rendeva difficile in ogni ambito, e soprattutto in quello - frequentemente giudicato meno importante - della scuola, trovare equilibri e compromessi che potessero produrre riforme significative. Non potevano mancare discussioni, polemiche e rinvii nelle decisioni sulla scuola in un paese che, dopo la guerra, stentava a impostare su basi condivise un modello di vita sociale e civile⁹³.

Non ultimo ostacolo a interventi innovativi nella scuola furono i rapporti tra lo Stato italiano e la Chiesa cattolica⁹⁴. Forti furono le contrapposizioni tra laici e cattolici su questioni annose come quelle dei rapporti tra scuola pubblica e scuola privata.

Un peso non irrilevante ebbero le resistenze della burocrazia, che si oppose alle prospettive di ristrutturazione dell'amministrazione pubblica⁹⁵. Anche il ruolo dei sindacati non sempre fu volto a sostenere riforme democratiche e lungimiranti della scuola, infatti spesso essi si limitarono a richiedere leggi per l'immissione in ruolo di varie categorie di docenti⁹⁶. L'impegno iniziale, volto più a defascistizzare che a proporre innovazioni democratiche, lasciò un'eredità negativa: si affrontarono in modo

⁹³ Si vedano a tal proposito le osservazioni di G. Ricuperati, *Storia della scuola* cit., p. 246 e segg.

⁹⁴ Si veda G. Ricuperati, *Storia della scuola* cit., p. 260 e segg. In particolare si ricordi la revisione del Concordato del 1929 con l'accordo di Villa Madama tra Craxi e il cardinale Casaroli il 18 febbraio 1984.

⁹⁵ Un esempio vistoso in tal senso viene ricordato da Luciano Pazzaglia in L. Pazzaglia, *La Buona Scuola* cit., pp. 7-8. Così scrive: "di fronte alla proposta contenuta nella relazione di Sabino Cassese alla Conferenza di Roma di una riforma del sistema scolastico in senso autonomistico, non pochi esponenti della dirigenza ministeriale temettero, invero, che l'introduzione dell'autonomia ridimensionasse parte del loro potere e non si adoperarono, di certo, per favorirla".

⁹⁶ Si veda L. Pazzaglia, *La Buona Scuola* cit., p. 8.

superficiale i problemi della scuola, pensando che l'aver eliminato alcune eredità più appariscenti dell'educazione fascista fosse condizione sufficiente per promuovere una scuola di tipo nuovo, organizzata in base ad autentici valori democratici. Per lo stesso fatto che sembrava ormai acquisita l'assenza - o almeno la forte riduzione - di analfabetismo in senso proprio⁹⁷, come incapacità di leggere e scrivere, per larga parte della popolazione, si generò una attenzione meno vigile nei confronti di questo problema e soprattutto un'incapacità di cogliere le molteplici nuove forme che andava via via sempre più assumendo il problema dell'alfabetizzazione, con il persistente divario tra Nord e Sud, male cronico del nostro paese⁹⁸, con il rischio incombente dell'analfabetismo di ritorno e dell'analfabetismo funzionale, con l'emergere di sempre nuove e più ampie e più impegnative richieste – o comunque esigenze - di alfabetizzazione derivanti dalle trasformazioni sociali, economiche, tecnologiche, informatiche.

Se si volesse ripercorrere la storia della scuola dell'Italia repubblicana, con particolare riferimento alla scuola dell'obbligo e alla lotta all'analfabetismo, ci si presenterebbe una enorme quantità di materiale che è stato analizzato in molte ricerche⁹⁹. Esaminare i dibattiti, le proposte, i lavori delle commissioni di inchiesta che furono istituite, gli orientamenti pedagogici che vennero espressi da autorevoli uomini di cultura appare interessante per la ricchezza di posizioni e di proposte assai significative che vennero elaborate, ma non appare pertinente ai fini di questa ricerca, che è volta a considerare le concrete realizzazioni messe in atto nelle norme legislative e nella pratica scolastica della scuola dell'obbligo e della lotta all'analfabetismo.

⁹⁷ Si vedano le tabelle in appendice che mostrano i dati relativi all'analfabetismo nell'Italia degli anni Cinquanta.

⁹⁸ Tale problema non riguardava, se non marginalmente, il fatto di non possedere la tecnica della lettura e della scrittura, ma si presentava come analfabetismo di ritorno, come sempre più ampio bisogno di strumenti concettuali e culturali per poter esercitare il diritto di cittadinanza in un mondo sempre più complesso. Attualmente un peso crescente ha l'analfabetismo digitale. Da decenni ormai si impone all'attenzione il rifiuto di alfabetizzazione, spesso vissuta come una forma di colonizzazione in aree rurali meno sviluppate o in periferie urbane o in luoghi di concentrazione crescente di immigrati da varie parti del mondo.

⁹⁹ Si vedano le opere già citate di F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale* cit., G. Ricuperati, *Storia della Scuola* cit., L. Pazzaglia, *La Buona Scuola* cit. e M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale* cit.

All'enorme e interessante mole di relazioni, articoli di riviste, opere editoriali, progetti di legge accantonati¹⁰⁰, si contrappone una esigua e stentata serie di realizzazioni e su queste si volgerà l'attenzione nella parte terza di questo capitolo dopo una rapida analisi degli articoli della Costituzione italiana dedicati alla scuola.

La scuola, l'educazione, l'obbligo scolastico, l'alfabetismo: come tratta questi problemi e come ne prevede la regolamentazione la Costituzione della Repubblica italiana

Il dibattito sui temi della scuola, dell'educazione, dell'obbligo scolastico, dell'alfabetismo fu di alto profilo durante i lavori dell'Assemblea Costituente e la formulazione degli articoli della Costituzione che ne derivò ne riflette la profondità e l'autentica ispirazione culturale e politica.

Fu apprezzabile lo sforzo dei membri dell'Assemblea Costituente di far confluire nel testo costituzionale una mediazione tra istanze di diversa ispirazione derivanti dalle più remote tradizioni liberale e cattolica e dai più recenti orientamenti democratici e socialisti.

L'eredità del loro sforzo di approfondimento e di elaborazione, oltre a tradursi negli articoli della Costituzione, alimentò in decenni i dibattiti sulla scuola che si aprirono in occasione di sedute parlamentari, lavori di commissioni incaricate di inchieste o di preparazione di progetti di leggi, pubblicazione di libri o di articoli di riviste, lavori che proposero pregevoli contributi sui quali purtroppo la classe politica soltanto in rare occasioni seppe trovare l'accordo per promuovere riforme o adottare provvedimenti degni di quegli elevati principi¹⁰¹.

Fin dai primi 12 articoli che contengono i criteri fondamentali in base ai quali dev'essere regolata la vita dello Stato emergono con chiarezza i principi che devono caratterizzare la nostra Repubblica. L'impostazione democratica, il valore del lavoro, l'idea che il

¹⁰⁰ Pedagogisti, riviste, dibattiti e inchieste cercarono di definire una scuola democratica, aperta al futuro, capace di farsi carico dei problemi educativi che via via si presentavano e anzi di prevenirne l'insorgere e di progettare con lungimiranza le soluzioni adeguate.

¹⁰¹ Il tema verrà approfondito nella terza parte di questo capitolo.

popolo è sovrano dettano regole ben precise per l'organizzazione da parte dello Stato di un sistema educativo che dia a tutti i cittadini la capacità di partecipare alla vita dello Stato¹⁰².

Il riconoscimento dei diritti umani, sia ai singoli cittadini - e tali sono anche i bambini, fin dalla nascita e, più tardi, quando si forma la loro personalità attraverso i vari gradi della scuola - sia alle loro associazioni, deve essere garantito. Il senso dei doveri di solidarietà politica, economica e sociale deve essere formato nel corso del processo educativo, perché possa poi divenire base della convivenza tra i cittadini¹⁰³. Il problema della realizzazione dell'uguaglianza tra i cittadini impone che questa non venga soltanto riconosciuta formalmente, ma che sia sostanzialmente realizzata. Per questo alla Repubblica spetta un ben gravoso compito: quello di "rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese"¹⁰⁴.

Il compito dell'individuazione e della rimozione degli ostacoli che si frappongono all'esercizio di questo diritto ha certamente interpellato la classe politica e soluzioni sono state tentate nei decenni della nostra storia, ma siamo molto lontani dall'adempimento nei confronti di questo dettato costituzionale e soprattutto dal saper prevedere con lungimiranza quali nuovi ostacoli insorgono, man mano che le condizioni di vita per certi aspetti sembrano migliorare, ma per altri diventano più complesse e più difficili da gestire¹⁰⁵.

Chi si occupa di problemi della scuola e chi si assume l'onere di legiferare in questa materia dovrebbe tremare dinanzi al compito che deve svolgere¹⁰⁶. Gravoso compito, ma anche entusiasmante, è cercare i modi per rimuovere effettivamente gli ostacoli

¹⁰² Si tratta dell'articolo 1 della Costituzione Italiana.

¹⁰³ Si tratta dell'articolo 1 della Costituzione Italiana.

¹⁰⁴ Si tratta dell'articolo 3 della Costituzione Italiana.

¹⁰⁵ Una verifica, che dovrebbe far riflettere su come l'Italia è stata incapace di affrontare questo compito, pare venire da un semplice confronto tra la percentuale dei votanti (cioè cittadini che, con più o meno capacità, desiderano partecipare alla vita politica del loro paese attraverso l'esercizio del voto) il 2 giugno 1946 e poi, in modo sempre decrescente, nelle tornate elettorali successive. Desolante appare la bassa percentuale di votanti alle ultime tornate elettorali.

¹⁰⁶ Oggi forse non si usa più "tremare" in presenza della grave responsabilità che ci si assume nel legiferare sulla pelle dei propri concittadini, come invece scriveva Cesare Beccaria nell'opera *Dei delitti e delle pene*.

che impediscono una completa alfabetizzazione di tutti i cittadini perché possano partecipare all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese¹⁰⁷. Che dire poi del diritto al lavoro e del dovere di lavorare per concorrere al “progresso materiale o spirituale della società”¹⁰⁸?

Sulla base di una alfabetizzazione più ampia e articolata possibile, si innesta il compito di realizzare una formazione professionale, che consenta di sviluppare le conoscenze, le competenze, il *savoir faire* di ogni cittadino e che gli permetta di trovare un adeguato sbocco professionale, con vantaggio reciproco per il singolo e per la collettività¹⁰⁹. Le esigenze di autonomia e di decentramento, il rapporto tra Stato e Regioni nell'organizzazione dei servizi, tra cui il servizio scolastico, sono previsti dalla Costituzione, ma l'attuazione tarda a realizzarsi¹¹⁰.

La tutela delle minoranze linguistiche implica una particolare attenzione all'insegnamento. L'alfabetizzazione bilingue o trilingue, cui spesso si accompagna anche la presenza del dialetto come ulteriore lingua, pone gravi problemi alle istituzioni scolastiche¹¹¹.

Molte discussioni impegnarono i membri dell'Assemblea Costituente per la stesura e l'approvazione dell'articolo 7 (che fu votato anche dal PCI): “lo Stato e la Chiesa cattolica sono, ciascuno nel proprio ordine, indipendenti e sovrani. I loro rapporti sono regolati dai Patti Lateranensi. Le modificazioni dei Patti, accettate dalle due parti, non richiedono procedimento di revisione costituzionale”¹¹². Nei Patti Lateranensi era compresa questa formula: “l'Italia considera fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica. Perciò consente che l'insegnamento religioso ora impartito nelle

¹⁰⁷ Ovviamente sempre più il concetto di alfabetizzazione si estende in corrispondenza della sempre maggiore complessità della vita sociale.

¹⁰⁸ Si tratta dell'articolo 4 della Costituzione Italiana.

¹⁰⁹ Purtroppo fenomeni come la disoccupazione intellettuale e la necessità di emigrare per trovare lavoro non sono reminiscenze ottocentesche, ma occupano ancora abbondantemente la cronaca dei nostri mezzi di informazione.

¹¹⁰ Si tratta dell'articolo 5 della Costituzione Italiana.

¹¹¹ Si tratta dell'articolo 6 della Costituzione Italiana.

¹¹² Si tratta dell'articolo 7 della Costituzione Italiana. I Patti Lateranensi sono la legge del 27 maggio del 1929 numero 810.

scuole pubbliche elementari abbia un ulteriore sviluppo nelle scuole medie, secondo programmi da stabilirsi d'accordo tra la Santa Sede e lo Stato"¹¹³. Per questo motivo non mancarono contrasti tra le forze politiche e rallentamenti nelle decisioni da prendere in materia scolastica ogni volta che si presentava qualche questione che riguardava il rapporto tra lo Stato e la Chiesa Cattolica e, in particolare, il rapporto tra scuola pubblica e scuola privata. Questi contrasti si trascinarono per anni e soltanto nel 1984 si realizzarono alcune modifiche dei patti¹¹⁴.

Anche il tema della libertà delle varie confessioni religiose non manca di risvolti problematici anche sul piano educativo¹¹⁵, tanto più oggi che, a causa dei flussi migratori, aumentano le confessioni religiose con cui lo Stato deve trovare intese.

Lo sviluppo della cultura e della ricerca scientifica e tecnica che lo Stato deve promuovere coinvolge sicuramente - oltre ad altri enti o ambiti - tutti i livelli delle istituzioni scolastiche, sia in quanto diffondono la cultura in tutte le sue espressioni (letterarie, artistiche, filosofiche, scientifiche e tecniche), sia in quanto sono, soprattutto a livello universitario, produttrici di cultura¹¹⁶.

La collocazione internazionale dell'Italia, il riconoscimento dei diritti degli stranieri, il ripudio della guerra, l'adesione a organizzazioni internazionali che intendono assicurare pace, giustizia, cooperazione tra le nazioni, richiedono che i cittadini italiani ricevano, tramite la scuola e anche tramite altri canali, un'alfabetizzazione adeguata¹¹⁷.

Un'esortazione a un'educazione che sappia, fuor di retorica, promuovere un senso di appartenenza cosciente e responsabile alla nazione italiana viene dal riferimento alla bandiera tricolore¹¹⁸.

Oltre agli orientamenti pedagogici e alle indicazioni per regolare le istituzioni educative della Repubblica che si traggono dai primi 12 articoli della Costituzione italiana,

¹¹³ Patti Lateranensi 11 febbraio 1929. Trattato, Concordato e Convenzione finanziaria.

¹¹⁴ Il nuovo Concordato venne stipulato dal primo ministro Bettino Craxi.

¹¹⁵ Si tratta dell'articolo 8 della Costituzione Italiana.

¹¹⁶ Si tratta dell'articolo 9 della Costituzione Italiana.

¹¹⁷ Si tratta degli articoli 10 e 11 della Costituzione Italiana.

¹¹⁸ Si tratta dell'articolo 12 della Costituzione Italiana.

troviamo altri articoli, che in modo molto puntuale prescrivono come debba essere organizzata la scuola della Repubblica.

L'articolo 30 stabilisce il dovere e diritto dei genitori di "mantenere, istruire ed educare i figli"; se i genitori non ne sono capaci, "la legge provvede a che siano assolti i loro compiti".

Gli articoli 33 e 34 sono fondamentali per la politica scolastica. Vi si stabilisce il principio democratico che la scuola è aperta a tutti. Si prescrive che sia obbligatoria e gratuita l'istruzione inferiore impartita per almeno otto anni¹¹⁹. Si stabilisce che i capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, possano raggiungere i gradi più alti degli studi; si indicano inoltre vari provvedimenti che devono essere attuati dalla Repubblica per rendere effettivo questo diritto¹²⁰.

Molto importante è il principio che l'arte e la scienza sono libere e che l'insegnamento di esse è libero; in questa norma si afferma nettamente la differenza tra un sistema politico liberale e democratico e un sistema politico autoritario come era stato il fascismo.

Spetta alla Repubblica dettare le norme generali sull'istruzione ed istituire scuole statali per ogni ordine e grado. Accanto alle scuole statali possono coesistere scuole istituite da enti e privati, ma esse non devono comportare oneri per lo Stato. Scuole non statali possono chiedere la parità; lo Stato ne fissa i diritti e gli obblighi e assicura loro libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente rispetto a quello degli alunni delle scuole statali. Sono fissate le norme per gli esami di Stato. È riconosciuto il diritto di alcuni ordinamenti autonomi, pur entro i limiti delle leggi dello Stato, a istituzioni di alta cultura, università e accademie.

L'articolo 35 prevede che la Repubblica curi la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori¹²¹.

¹¹⁹ Per l'attuazione di questo principio si dovette attendere la legge 31 dicembre 1962 numero 1859 sulla scuola dell'obbligo.

¹²⁰ In questa direzione va la legge 14 febbraio 1963 numero 80 sul presalario agli studenti universitari.

¹²¹ Si tratta dell'articolo 35 (secondo comma) della Costituzione Italiana.

L'articolo 37 afferma che la legge stabilisce il limite minimo di età per il lavoro salariato e che la Repubblica tutela il lavoro dei minori¹²².

L'articolo 38 stabilisce che gli inabili e i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale e che organi e istituti predisposti o integrati dallo Stato provvedono ai compiti relativi¹²³.

Anche le Regioni possono emanare norme in vari ambiti tra i quali: istruzione artigiana e professionale e assistenza scolastica; musei e biblioteche di enti locali¹²⁴.

Questo rapido esame della nostra Costituzione ci fa capire quanto impegnativo fosse il compito dei poteri dello Stato italiano nei confronti dei grandi temi di cui ci stiamo occupando e ci indicano chiaramente quali criteri possiamo seguire per verificare come nei decenni della nostra storia repubblicana si siano attuate le norme previste dalla Costituzione.

La scuola, l'educazione, l'obbligo scolastico, l'alfabetismo: come furono affrontati e fino a che punto furono risolti questi problemi nell'Italia repubblicana

Dal 1948, data di promulgazione della Costituzione, a oggi come furono affrontati e fino a che punto furono risolti i problemi della scuola, dell'educazione, dell'obbligo scolastico, dell'alfabetismo? Per rispondere a questo quesito risulta necessario ripercorrere le tappe del processo attraverso cui la Repubblica italiana organizzò il proprio sistema scolastico, per quel che riguarda questi aspetti.

La classe politica dell'Italia repubblicana trasse dai dibattiti dell'Assemblea Costituente, culminati nella stesura del testo della Costituzione, un comune obiettivo volto a promuovere la diffusione dell'istruzione e l'innalzamento culturale delle classi sociali più povere. Purtroppo, le vicende storiche interne e internazionali negli anni '40

¹²² Si tratta dell'articolo 37 (secondo e terzo comma) della Costituzione Italiana. La legge 17 ottobre 1967 numero 977 prevede le modalità di tutela del lavoro dei fanciulli.

¹²³ Si tratta dell'articolo 38 (terzo e quarto comma) della Costituzione Italiana.

¹²⁴ Si tratta dell'articolo 117 della Costituzione Italiana.

e nei primi anni '50 avviarono una fase di scontro e chiusura tra i partiti, soprattutto tra il blocco comunista e quello cattolico. Il ministero della Pubblica Istruzione nei governi centristi retti da De Gasperi fu sempre affidato alla DC¹²⁵.

Nell'aprile del 1947 Gonella insediò una commissione con l'incarico di condurre un'inchiesta sulle condizioni della scuola; il suo intento era di raccogliere i dati necessari per poter decidere quale organizzazione dare alla scuola. Gonella voleva proporre una vera e propria costituente della scuola, con l'apporto di tutti i partiti e di numerosi studiosi di problemi educativi. Si pubblicò un'apposita rivista ministeriale, *La riforma della Scuola*, per informare sui lavori della Commissione. Una riprogettazione complessiva della scuola richiedeva un ampio consenso dell'opinione pubblica, dato lo sforzo finanziario che questo progetto avrebbe imposto. L'inchiesta ebbe molto successo: tra il primo ottobre e il 30 novembre 1948 vennero distribuiti circa trentamila questionari nelle scuole che ottennero moltissime risposte da parte del personale insegnante e dirigente.

In quello stesso periodo storico PCI e PSI cercavano di ottenere il consenso delle forze di sinistra e delle forze liberali e laiche per difendere la laicità della scuola.

Un'altra voce si inserì nel dibattito culturale e politico del dopoguerra: quella dei maestri - e soprattutto delle maestre che erano più numerose - riuniti nell'AIMC (Associazione Italiana Maestri Cattolici), con il supporto di riviste di didattica, di una editoria di settore e del costituirsi di una vera e propria organizzazione sindacale. Nel 1947 Gonella varò un decreto volto a istituire la scuola popolare per combattere l'analfabetismo e per completare l'istruzione popolare per i giovani e per gli adulti dopo i 12 anni. Questa scuola prevedeva tre tipi di corsi: per analfabeti, per semianalfabeti e per gli sprovvisti di licenza elementare. La collaborazione dei maestri fu notevole e questi corsi vennero spesso gestiti dall'AIMC.

I risultati dell'inchiesta, resi pubblici nel 1949, rivelarono l'intenzione degli insegnanti sia di dare prestigio alle scuole, recuperandone la funzione selettiva, sia di attuare il principio costituzionale della scuola obbligatoria e gratuita di otto anni, mediante corsi post-elementari affidati ai maestri come proseguimento della scuola di base, sia

¹²⁵ Guido Gonella fu ministro della Pubblica Istruzione fino al 1951, poi gli subentrò Antonio Segni.

l'istituzione di una scuola media, divisa in un indirizzo classico e umanistico e un indirizzo tecnico, affidata a insegnanti laureati, per chi intendeva proseguire gli studi. Gonella non preparò un ampio progetto di legge poiché pensava che, dato il clima politico, sarebbe stato snaturato nel corso del dibattito parlamentare; stese invece un testo conciso, approvato dal Consiglio dei Ministri il 28 giugno 1951, che fu presentato alle Camere (progetto di legge numero 2100 – Norme generali sull'Istruzione), ma venne accantonato senza arrivare in aula.

Non si promulgò dunque una legge quadro, ma tra il 1948 e il 1953 si avviarono varie misure per la lotta all'analfabetismo, per il riordino amministrativo della scuola, per l'istruzione popolare, per l'educazione prescolastica e per l'assunzione degli insegnanti. I governi centristi mostrarono sempre attenzione alla scuola e ai suoi problemi: lo dimostrano le cifre spese per l'istruzione¹²⁶.

Per i ministri democristiani che si succedettero il problema della gestione della scuola ebbe sempre un interesse prioritario, che però non si tradusse in brillanti innovazioni anche a causa del fatto che la Pubblica Istruzione dovette confrontarsi con l'esigenza di ricostruzione materiale e spirituale dell'Italia. Sul piano materiale vi fu il grandissimo problema di ricostruire edifici distrutti dai bombardamenti o anche semplicemente dall'incuria generata dalla guerra, edifici che spesso dovettero non soltanto essere riedificati, ma anche ampliati a causa dell'aumento della popolazione scolastica e delle sempre più urgenti esigenze di alfabetizzazione popolare. Sul piano spirituale occorre una rinascita culturale ed etica, dopo che la fascistizzazione della scuola aveva ostacolato gli orientamenti pedagogici ispirati ai principi dell'attivismo, alimentati da idee neoilluministiche e democratiche. Vivace fu nel dopoguerra il dibattito intorno alle nuove idee pedagogiche e diffusa fu la pratica di sperimentazioni didattiche. Tutti gli indirizzi politici e culturali parteciparono a questa ricerca di novità. Negli ambienti di ispirazione riformista, laica e liberale, si diffusero le idee di Dewey¹²⁷; intellettuali come Lamberto Borghi, Francesco de Bartolomeis, Raffaele Laporta, Aldo Visalberghi,

¹²⁶ F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale di storia* cit., p. 156. Vengono riportati qui i seguenti dati raccolti da Giorgio Chiosso: "la spesa per l'istruzione passò dal 5,6% del bilancio complessivo dello Stato del 1946 al 9,7% del 1952 [...] In questi anni furono compiuti interventi edilizi su 29177 aule [...] pari a circa un quarto di tutte le aule italiane [...] Con il ritorno alla normalità si verificò un notevole incremento di popolazione specie nella fascia dell'obbligo passando dal 74,1% del 1945-1946 ad oltre l'85% del 1951-1952".

¹²⁷ John Dewey (1859-1952) fu un filosofo e pedagogista statunitense.

Tristano Codignola, Tina Tomasi, Antonio Santoni-Rugiu, Giacomo Cives¹²⁸ dedicarono ricerche e opere all'approfondimento di idee pedagogiche che presentavano un'immagine democratica della scuola attiva. La casa editrice La Nuova Italia di Firenze, diretta da Ernesto Codignola, influì notevolmente sul dibattito intorno alla scuola e sulla formazione degli insegnanti attraverso la pubblicazione di moltissimi libri e la fondazione della rivista *Scuola e città*, creata dallo stesso Codignola nel 1950, insieme a studiosi quali Guido Calogero, Roger Cousinet, Carleton Washburne, Lamberto Borghi e Francesco de Bartolomeis¹²⁹. Queste idee generarono anche l'avvio di sperimentazioni, come la scuola-città Pestalozzi di Firenze. Riprese vigore anche il metodo Montessori, attraverso l'organizzazione di corsi e di scuole. Anche in ambito cattolico i principi della scuola attiva trovarono terreno favorevole: la diffusione delle opere di Jacques Maritain contribuì notevolmente alla formazione dei maestri cattolici. Il personalismo¹³⁰ ebbe rilevanti elaborazioni nelle opere di Aldo Agazzi, Augusto Baroni, Giuseppe Catalfamo, Giuseppe Flores d'Arcais, Gesualdo Nosengo e Luigi Stefanini. In questa scuola di pensiero un ruolo molto importante nella formazione degli insegnanti ebbe la casa editrice La Scuola di Brescia con la sua rivista *Scuola Italiana Moderna*.

Significative furono le esperienze ispirate al principio del dialogo e del rispetto dell'alterità; ricordiamo quella della comunità di Nomadelfia, fondata da don Zeno Saltini (1900-1981) per accogliere ragazzi senza famiglia, avviata nel 1947 nell'ex campo di concentramento di Fossoli (Modena) e poi trasferita nel 1952 a Grosseto; citiamo anche quella di Danilo Dolci (1924-1997) fondata nel 1958 a Partinico (Palermo). La pedagogia di ispirazione cattolica, ispirata ai principi del personalismo, rifiutava sia lo statalismo etico di ispirazione fascista, sia il liberalismo borghese, individualista e utilitarista; inoltre si contrapponeva nettamente ai principi politici e pedagogici del marxismo e del comunismo.

La tradizione pedagogica marxista avviò, alcuni anni dopo, la pubblicazione, per la casa editrice Einaudi, delle opere di Antonio Gramsci (opere pubblicate tra il 1947 e il 1951). Nel 1955 iniziò la pubblicazione della rivista *Riforma della Scuola*, di

¹²⁸ Furono pedagogisti progressisti, che svilupparono i principi della scuola attiva.

¹²⁹ Anche in questo caso ci imbattiamo in pedagogisti fautori della scuola attiva.

¹³⁰ Si tratta di un orientamento filosofico che afferma la centralità della persona libera e creatrice.

orientamento comunista; vi collaborarono studiosi come Lucio Lombardo Radice, Dina Bertoni Jovine e Mario Alighiero Manacorda. Nel 1951 comparve anche la rivista *Cooperazione educativa*, che proponeva un radicale rinnovamento della didattica nella scuola, ispirandosi alla pedagogia progressista e democratica di Celestin Freinet. Molto attiva fu la partecipazione dei maestri elementari all'opera della rivista e al movimento di cooperazione educativa; si ricorda il contributo impegnato e creativo di maestri come Giuseppe Tamagnini, Aldo Pettini, Margherita Zoebeli e, poco più tardi, Mario Lodi e Bruno Ciari.

Le riviste didattiche ebbero un ruolo molto importante per la formazione dei maestri, sia per il sostegno alla loro attività didattica, sia per la consulenza su aspetti normativi relativi alla loro professione. Fu proprio in questo periodo che il maestro elementare divenne una figura fondamentale nel processo educativo, sia sotto il profilo dell'istruzione che dell'educazione e della socializzazione e anche dell'avvio all'esercizio della cittadinanza da parte degli allievi, molti dei quali, in tutta la vita, non avevano altre possibilità di formazione se non nei cinque anni di scuola obbligatoria. La vita della scuola elementare in questo periodo risentì anche dell'affermazione di forme di associazione, in particolare dell'attività sindacale¹³¹.

Possiamo osservare che questa ricca diffusione di idee sulla scuola, in questo contesto storico in cui si andava organizzando la vita democratica, testimoniò l'interesse profondo e diffuso per i problemi della scuola, dell'obbligo scolastico, della formazione umana e civica degli allievi, ma non riuscì a tradursi in un disegno organico di riforma dell'istruzione.

¹³¹ Per la scuola elementare negli anni Cinquanta operavano varie sigle sindacali di diversa ispirazione. Ricordiamo: il SINASCEL (Sindacato Nazionale Scuola Elementare) che aderiva alla CISL e rappresentava la maggior parte dei maestri elementari; lo SNASE (Sindacato Nazionale Autonomo Scuola Elementare); lo SNUSE (Sindacato Nazionale Unitario Scuola Elementare) composto da socialisti e comunisti; il poco rappresentativo SIMI (Sindacato Italiano Magistrale Indipendente). Questi sindacati riuscirono a mobilitare la base insegnante e a produrre anche ripercussioni sul piano politico. Particolarmente rilevante fu l'appoggio che l'AIMC e il SINASCEL diedero alla DC. Con il sostegno anche dell'Azione Cattolica e del mondo ecclesiale riuscirono a presentare anche propri candidati alle elezioni politiche del 7 giugno 1953. Alcuni dirigenti nazionali dell'AIMC (Maria Badaloni, Carlo Buzzi, Vittoria Titomanlio) e il segretario del SINASCEL Antonio De Villa entrarono in Parlamento e proposero al governo temi come la disoccupazione magistrale, l'inflazione dei salari e lo *status* giuridico dei maestri. A tal proposito si veda F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale di storia* cit., pp. 158-159.

La politica scolastica si limitò ad adottare una serie ridotta di provvedimenti sparsi¹³². Una tappa significativa fu costituita dal DPR 14 giugno 1955, numero 503, con cui vennero introdotti nella scuola elementare dei nuovi Programmi Didattici (i programmi Ermini) che vennero a sostituire quelli del decreto luogotenenziale 24 maggio 1945 e tentarono in parte di adeguare l'istruzione primaria alle norme della Costituzione.

Questi programmi avevano "carattere normativo", essi prescrivevano "il grado di preparazione che l'alunno doveva raggiungere [...] per assicurare alla totalità dei cittadini quella formazione basilare dell'intelligenza e del carattere, che [era] condizione per un'effettiva e consapevole partecipazione alla vita della società e dello Stato"¹³³.

Nella Premessa c'era l'esplicito riferimento all'articolo 7 della Costituzione che stabiliva l'accettazione dei Patti Lateranensi e pertanto richiedeva che la scuola avesse come fondamento e coronamento l'insegnamento della dottrina cristiana nelle forme ricevute dalla tradizione cattolica. Questo fu ripetutamente terreno di discussione e anche di scontro tra le associazioni cattoliche e quelle che sostenevano il carattere laico della scuola. Si rileva un'enunciazione di principi pedagogici propri dell'associazionismo cattolico e di orientamenti ideologici moderati¹³⁴; mancano precise indicazioni didattiche, infatti lo Stato non aveva una sua metodologia educativa¹³⁵.

In base al dettato costituzionale l'istruzione inferiore obbligatoria doveva durare per tutti almeno otto anni, perciò si procedette a un alleggerimento, rispetto ai programmi del 1945, dei contenuti e a una loro ripartizione graduale per cicli didattici secondo la

¹³² Esempi di questi provvedimenti settoriali furono: l'approvazione della legge 326 del 16 aprile 1953, che modificava la scuola popolare del 1947 e le modalità di lotta all'analfabetismo; la legge numero 645 (Piano Martino-Romita), votata nell'agosto 1954, che fu un primo tentativo di attuare la Costituzione riguardo al diritto allo studio e prevede finanziamenti per l'edilizia scolastica e lo stanziamento di fondi per borse di studio; la legge delega 1181 del 1956 che garantiva l'autonomia dello stato giuridico del personale della scuola rispetto ad altri impiegati pubblici. Informazioni tratte da F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale di storia* cit., p. 159.

¹³³ Si veda F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale di storia* cit., p. 159.

¹³⁴ Erano richiamati un po' genericamente i principi della tradizione dell'umanesimo cristiano: la dignità della persona umana, i valori di spiritualità e libertà, l'esigenza di una formazione integrale della personalità, l'attenzione alla psicologia dell'età evolutiva.

¹³⁵ Si davano, a questo proposito, alcuni suggerimenti ricavati dall'esperienza scolastica. Si suggeriva di partire sempre dal mondo concreto del fanciullo, che era caratterizzato da intuizione, fantasia, sentimento e che doveva essere educato tenendo conto anche del contesto extra-scolastico in cui si formava la sua personalità. Non bisognava preoccuparsi esclusivamente di impartire nozioni, ma era necessario comunicare al fanciullo il gusto e la soddisfazione di ricercare, di imparare e di produrre autonomamente.

divisione tre più due anni; con la successiva Legge 1254 del 24 dicembre 1957 si introdusse invece la nuova divisione in cicli di due più tre anni. Si introdusse una limitazione alle ripetenze, che potevano verificarsi soltanto a conclusione di un ciclo e non ogni anno.

L'impostazione di questi programmi, quale si delinea fin dalla premessa, si richiamava alla pedagogia di Sergej Hessen¹³⁶, con l'impegno di conciliare la difesa della spontaneità dell'allievo con l'esigenza della disciplina. Era presente anche un riferimento alla percezione della realtà da parte degli allievi e alla scoperta del globalismo teorizzato da Jean-Ovide Decroly¹³⁷. Un richiamo significativo era riservato alle fasi dello sviluppo psichico del bambino, in quel momento individuate in base alle ricerche di Jean Piaget¹³⁸ e anche alle sperimentazioni di Maria Montessori¹³⁹.

Non mancarono critiche a questi programmi: gli intellettuali comunisti, rifacendosi alle idee di Gramsci, lamentavano la scarsa importanza attribuita alla conoscenza storica e alla formazione di una mentalità razionale volta allo studio delle scienze.

Si svilupparono anche osservazioni critiche sul carattere classista che emergeva dall'attribuzione ai maestri dell'insegnamento nelle classi VI, VII e VIII. Secondo alcuni l'istituzione delle classi post-elementari era un opportuno tentativo di offrire, su tutto il territorio nazionale, un servizio di istruzione diffuso adatto al popolo¹⁴⁰.

Secondo altri costituiva una sorta di ghetto per i figli dei ceti sociali più poveri e rendeva vani i principi costituzionali degli otto anni di scuola obbligatoria e della possibilità per i capaci e meritevoli di proseguire gli studi superiori. Più che una misura per

¹³⁶ Sergej Hessen (1887-1950) fu un pedagogista russo; si ispirava alla tradizione filosofica spiritualistica e idealistica e venne influenzato dalla grande letteratura russa. Rifiutò le tendenze autoritarie del suo periodo storico e difese una scuola autenticamente democratica. Teorizzò, nello sviluppo della personalità umana, il passaggio attraverso tre fasi: biologica dell'anomia, sociale dell'eteronomia e spirituale dell'autonomia.

¹³⁷ Jean-Ovide Decroly (1871-1932) fu un pedagogista, neurologo e psicologo belga. Oltre che per il globalismo, il suo contributo ai nuovi orientamenti pedagogici della scuola attiva si espresse attraverso l'idea che la scuola insegna a vivere mediante la vita stessa, che l'attività scolastica si sviluppa intorno a centri di interesse, che l'insegnamento deve essere individualizzato, che particolare attenzione deve essere riservata ai bambini che si discostano, per vari aspetti, dalla "norma" dei loro coetanei.

¹³⁸ Jean Piaget (1896-1980) fu psicologo, biologo, pedagogista, e filosofo svizzero. È considerato il fondatore dell'epistemologia genetica e si dedicò molto alla psicologia dello sviluppo.

¹³⁹ Maria Montessori (1870-1952) fu educatrice, pedagogista, filosofa, medico, neuropsichiatra infantile e scienziata. L'influenza del suo metodo e delle scuole da lei fondate perdura fino ad oggi.

¹⁴⁰ L'età media della popolazione era all'epoca bassa e la fame di istruzione era assai diffusa.

promuovere la frequenza obbligatoria della scuola da parte degli alunni, pareva un modo per contenere la disoccupazione dei maestri.

Altri limiti dei Programmi del 1955 e del loro ruolo di mantenimento dello *status quo* emergevano nelle parti in cui si dettavano norme e indicazioni per l'educazione femminile. Per la prima e la seconda classe si raccomandava che le bambine fossero impegnate nei loro giochi preferiti (cura delle bambole, pulizia, vestizione, acconciatura di queste) e nelle più semplici e facili attività domestiche. Per il secondo ciclo si esaltava il valore del lavoro femminile per la formazione spirituale della donna, affinché potesse svolgere nella casa e nella famiglia il suo compito morale e materiale. Si prevedeva perciò che le allieve si esercitassero in lavori di maglia, di cucito, di rammendo, di ricamo e anche di pulizia, abbellimento e buon governo della casa, senza trascurare l'abilità nel cucinare e nel rispettare le norme di igiene.

Ad integrazione di questi Programmi, negli anni tra il 1954 e il 1957 furono adottati vari provvedimenti frammentari, come l'estensione a tutto il territorio nazionale dell'esperimento delle classi post-elementari affidate ai maestri, l'abolizione di ruoli transitori, l'istituzione di corsi abilitanti, l'inserimento nei ruoli degli insegnanti che avessero conseguito l'idoneità nei concorsi.

Il panorama generale italiano mutò notevolmente nel passaggio dagli anni Cinquanta agli anni Sessanta. Si può parlare di miracolo italiano o di boom economico, con tassi crescenti di incremento annuale del reddito *pro capite*, con un vero e proprio progressivo travaso di popolazione dalle campagne alle città. Questo fenomeno ebbe ripercussioni sull'istruzione; la non frequenza scolastica, l'analfabetismo e la selezione scolastica in precedenza avevano riguardato soprattutto l'Italia rurale; mentre l'afflusso alle città che si andava verificando aumentava la possibilità di istruzione per un numero sempre maggiore di bambini e di ragazzi. Complementarmente si andava sempre più imponendo una diffusione dei mezzi di comunicazione di massa, che favoriva l'uscita dall'analfabetismo e l'unificazione linguistica in modo ben più rapido ed efficiente della distribuzione capillare delle scuole primarie. La radio, il cinema e, a metà degli anni Cinquanta, anche la televisione si affiancarono, con molto successo, al sistema scolastico.

Già durante il ventennio fascista i *media* avevano svolto un notevole ruolo pedagogico; ora, alla propaganda del regime, si sostituiva un'azione importante di intrattenimento e di divulgazione¹⁴¹.

Un'iniziativa importante in tale direzione fu dal 1947 la programmazione di un'emittente di Stato dedicata all'infanzia: la radio per le scuole. Essa curava interessanti trasmissioni divulgando opere della grande tradizione letteraria, anche teatrale, italiana. Da questo fenomeno trae vantaggio tutta l'industria culturale, dall'editoria al cinema al teatro e ad ogni forma di intrattenimento¹⁴².

L'avvio delle trasmissioni televisive il 3 gennaio 1954 avvenne con l'inaugurazione del Programma nazionale, che durava poche ore al giorno e che si poteva seguire soprattutto nei locali pubblici. Non tardarono a diffondersi apparecchi televisivi nei locali pubblici e, ben presto, anche nelle case degli Italiani. L'importanza educativa dello strumento televisione apparve subito chiara: la TV era utilissima ed efficace per trasmettere contenuti, valori e modelli di comportamento. Molte voci favorevoli segnalano il merito della televisione che fu capace di superare la distinzione tra cultura di *élite* e cultura di massa. Molto seguito ebbe, negli anni Sessanta, il *Corso di Istruzione popolare per il recupero dell'adulto analfabeta*, intitolato *Non è mai troppo tardi*, che si svolse tra il 1960 e il 1968 sotto la guida del maestro Alberto Manzi (1924-1997). Il passaggio dal centrismo al centro-sinistra¹⁴³ ebbe effetti significativi intorno al problema dell'obbligo scolastico e dell'organizzazione della scuola. In quel periodo il mondo della scuola era in rapida trasformazione: le classi dell'istruzione primaria erano

¹⁴¹ Tra il 1948 e il 1952 gli ascoltatori della radio passarono da 2 milioni a 5 milioni; questa cifra va ulteriormente dilatata perché spesso la fruizione riguardava gruppi che si riunivano nei bar, nelle sedi di associazioni o nelle singole famiglie.

¹⁴² Il mondo editoriale passa da 5614 pubblicazioni nel 1946 alle quasi 10000 nel 1949; quello cinematografico dai 28 film del 1944 ai 206 del 1954. I dati sono tratti da F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale di storia* cit., p. 163.

¹⁴³ Il centro-sinistra nella Repubblica Italiana fu una formula di governo che si presentò a partire dagli anni Sessanta. Prevedeva l'alleanza tra le tradizionali forze di centro (Democrazia Cristiana, Partito repubblicano Italiano, Partito Socialista Democratico italiano) e il Partito Socialista Italiano con un programma che prevedeva riforme che privilegiassero le classi sociali medio-basse, modernizzassero il Paese e riducessero gli squilibri esistenti. Nel 1962 il governo Fanfani, con la partecipazione del PSDI e del PRI e con l'astensione o l'appoggio esterno del PSI, introdusse, accanto ad altre riforme importanti come la nazionalizzazione delle industrie elettriche, l'istituzione della cedolare d'acconto, l'aumento delle pensioni, il completamento di infrastrutture come l'autostrada del Sole, l'istituzione della scuola media unica. Nel 1963 Aldo Moro compose il primo governo di centro-sinistra organico, formato da DC, PSI, PSDI e PRI. Per la prima volta il PSI partecipò al governo e il suo *leader* Pietro Nenni fu vicepresidente del Consiglio.

affollate e gli allievi tendevano, più delle generazioni precedenti, a voler proseguire gli studi. Questa forte espansione della domanda di istruzione indusse il governo che si stava orientando verso il centro-sinistra a istituire nel 1962 la scuola media unica¹⁴⁴.

Si verificò dunque una universalizzazione della scuola dell'obbligo, che comportò anche la trasformazione della scuola secondaria in scuola di massa. L'aumento degli iscritti finì per far emergere anche nella scuola media i problemi che già prima avevano interessato la scuola elementare¹⁴⁵; perciò anche nella scuola media si prevedero classi apposite per gli alunni che richiedevano cure speciali per poter frequentare con profitto la prima classe o per gli alunni respinti in terza media¹⁴⁶ e classi differenziali per "alunni disadattati scolastici"¹⁴⁷.

Sicuramente l'istituzione della scuola media unica fu una delle riforme significative che furono introdotte, ma si era ben lontani dall'aver creato una scuola dell'obbligo veramente democratica e rispondente ai principi della Costituzione. Per questo motivo non mancarono le critiche; particolarmente severa fu quella che fu espressa dagli alunni della scuola di Barbiana.

La *Lettera a una professoressa* nel 1967 scatenò molte reazioni nei dibattiti politici, nell'opinione pubblica e nel mondo della scuola¹⁴⁸. Questo testo proponeva l'idea che

¹⁴⁴ Di questo periodo di tentativi di incontro tra socialisti e cattolici intorno al problema della scuola parla diffusamente G. Ricuperati, *Storia della Scuola* cit., p. 260 e segg. L'autore ricorda la sostituzione di un piano triennale a un piano decennale, la realizzazione della scuola dell'obbligo fino ai 14 anni e la creazione di una commissione per elaborare le riforme scolastiche.

Questo pur significativo risultato si pone ben al di sotto di vari programmi assai più ambiziosi che erano stati pensati; si pensi ad esempio ad un Convegno dei liberali a Padova il 28 e 29 aprile del 1962. Essi avevano presentato un piano trentennale così articolato: 1966 scolarizzazione completa fino ai 14 anni; 1972 prolungamento dell'obbligo fino ai 16 anni, da realizzare entro il 1980; 1990 spostamento dell'obbligo per tutti ai 19 anni.

¹⁴⁵ Già la circolare dell'11 marzo 1953 numero 1771/12 aveva previsto l'esistenza di "classi speciali per minorati" (cioè "ragazzi anormali" per i quali erano necessari particolari metodi didattici) e classi differenziali per alunni "nervosi, tardivi e instabili".

¹⁴⁶ Si veda la legge 31 dicembre 1962 numero 1859, articolo 11.

¹⁴⁷ Si veda la legge 31 dicembre 1962 numero 1859, articolo 12.

¹⁴⁸ Don Lorenzo Milani (1923-1967) fu una figura molto discussa. Nel dicembre del 1954, a causa di contrasti con la curia di Firenze, fu mandato a Barbiana, una piccola frazione di montagna in Mugello, dove scoprì una realtà di povertà ed emarginazione che non conosceva. Lì incominciò le prime esperienze di scuola a tempo pieno, sperimentò il metodo della scrittura collettiva. Gli obiettivi della scuola di Barbiana erano quelli di istituire una scuola democratica, inclusiva, che rifiutava di bocciare, ma cercava, attraverso un insegnamento

l'istruzione dell'obbligo dovesse proporsi come mezzo di emancipazione sociale e non come strumento di selezione e di distinzione sociale. Interessante era l'idea che la vera cultura derivasse da due condizioni: appartenere alla massa e possedere la parola; da questa idea scaturiva il compito assegnato alla scuola di non selezionare, per non distruggere la cultura¹⁴⁹.

Negli ultimi anni Sessanta e negli anni Settanta molti dibattiti si svolsero e molte proposte furono avanzate più per motivi sociali, politici e culturali che non per motivi pedagogici in senso stretto. La sempre più diffusa crisi della famiglia patriarcale, il diffondersi del lavoro femminile, le nuove norme che modificarono l'istituzione della famiglia (legge primo dicembre 1970 numero 898 sui casi di scioglimento del matrimonio) richiedevano modificazioni nella scuola. Nel 1968 nacque la scuola materna statale; sempre più frequenti furono le richieste di tempo pieno e dell'inclusione degli alunni con svantaggi fisici o sociali o economici.

Il fenomeno della contestazione studentesca che esplose intorno al 1968 ebbe un forte impatto nella scuola superiore e nell'università dove si manifestavano disagi e si avanzavano rivendicazioni ispirate a ideologie di sinistra, che andavano oltre gli stessi dettami della Costituzione che del resto erano stati scarsamente recepiti dal blando riformismo della Repubblica; tale movimento interessò marginalmente la scuola dell'obbligo, data la giovane età degli allievi e dato lo scarso coinvolgimento dei maestri nell'azione di protesta. Per la scuola dell'obbligo piccoli provvedimenti furono via via adottati: la Legge 2 dicembre 1967 numero 1213 aveva definito le attività parascolastiche, affidandole a insegnanti che avessero fatto domanda di assegnazione ai patronati scolastici; la Legge 24 settembre 1971 numero 820 all'articolo 1 regolamentava il tempo pieno nella scuola elementare.

individualizzato e attento alla persona di ogni allievo, di far arrivare tutti a un livello di istruzione tale da garantire l'uguaglianza come cittadini e da rimuovere le differenze derivanti dalla ricchezza e dalla condizione sociale della famiglia. La scuola era aperta 365 giorni all'anno e si fondava sulla collaborazione di tutti.

Questa esperienza educativa suscitò critiche sia da parte della Chiesa che da parte dell'opinione pubblica laica. Per rispondere agli attacchi fu pubblicata la *Lettera a una professoressa* nel maggio del 1967, scritta da Don Milani con i ragazzi della sua scuola. Fu una denuncia del sistema scolastico e del metodo didattico che promuoveva l'istruzione dei ragazzi più ricchi e bocciava i figli delle famiglie povere, lasciando nell'analfabetismo gran parte del Paese.

Questo testo fu ampiamente utilizzato durante il periodo di contestazioni del 1968.

¹⁴⁹ Il possesso della parola era negato agli allievi di bassa estrazione sociale ed era invece spontaneo per Pierino, il figlio del dottore. Compito della scuola era dare a tutti la stessa possibilità di parlare.

L'introduzione del tempo pieno comportava una trasformazione qualitativa della scuola e apriva nuove prospettive occupazionali per gli insegnanti. Si creava una maggior compenetrazione tra la vita nella scuola e nel territorio; si recepivano alcune conquiste pedagogiche del Novecento: la centralità del fanciullo nel processo educativo, l'importanza del rapporto tra scuola e società, l'individuazione di centri di interesse o di attività di ricerca; si trasformava il ruolo stesso del maestro da ripetitore di programmi ministeriali a ricercatore¹⁵⁰.

Purtroppo questi modelli non si estesero su tutto il territorio nazionale, rimasero molte differenze soprattutto tra Nord e Sud.

Le norme sul tempo pieno e le successive sperimentazioni di esso riguardano un periodo che vide, per l'intera scuola e non soltanto per la scuola elementare, l'emanazione dei decreti delegati: sei atti normativi emanati in Italia tra il luglio 1973 e il maggio 1974. Furono considerati il primo tentativo di attuare la Costituzione italiana nell'organizzazione della scuola statale (esclusa l'università); sono di fatto il primo testo unico organico riguardante l'istruzione non universitaria nell'Italia repubblicana¹⁵¹. Molto travagliato fu il percorso legislativo che precedette i decreti delegati; un impulso determinante all'emanazione di essi fu la contestazione del Sessantotto che richiese democrazia e partecipazione alla vita della scuola.

Fu prodotto nel 1970 il disegno di legge 2728 che, rimaneggiato, portò alla legge delega 477 del 1973, in base alla quale furono successivamente emanati i decreti delegati¹⁵².

¹⁵⁰ Opere significative in tal senso furono *La ricerca come antipedagogia* (1969) del professore universitario Francesco De' Bartolomeis e *La scuola come "centro di ricerca"* (1973) del maestro Alfredo Giunti. Molto stimolante fu anche il ruolo delle riviste: *Scuola e città*, *Scuola italiana moderna* e altre.

¹⁵¹ Fino a questo testo, l'organizzazione complessiva della scuola italiana era fondata sulle leggi, dalla legge Casati in poi, che abbiamo esaminato nel primo capitolo.

¹⁵² In base alla legge delega 30 luglio 1973 numero 477 furono emanati i seguenti Decreti Delegati: DPR 31 maggio 1974 numero 416 Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria e artistica; DPR 31 maggio 1974 numero 417 Norme sullo stato giuridico del personale docente, direttivo ed ispettivo delle scuole materna, elementare, secondaria ed artistica dello Stato; DPR 31 maggio 1974 numero 418 Corresponsione di un compenso per lavoro straordinario al personale ispettivo e direttivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica; DPR 31 maggio 1974 numero 419 Sperimentazione e ricerca educativa, aggiornamento culturale e professionale ed istituzione dei relativi istituti; DPR 31 maggio 1974 numero 420 Norme sullo stato giuridico del personale non insegnante statale della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica.

Un accenno merita l'introduzione in Italia per la prima volta nel 1973, in occasione del rinnovo del contratto nazionale degli operai metalmeccanici, di un istituto contrattuale, designato con l'espressione "150 ore per il diritto allo studio"; tale istituto garantiva ai lavoratori dipendenti un monte ore massimo di permessi lavorativi retribuiti da impiegare in progetti e attività relativi alla propria formazione personale¹⁵³.

Il mutato quadro sindacale influì sull'emanazione e sulla successiva applicazione di queste norme. I decreti delegati numerati progressivamente dal 416 al 420 del 31 maggio 1974 includevano aspetti contrattuali, ma anche l'introduzione degli organi collegiali della scuola e notevoli modificazioni circa la sperimentazione didattica e l'aggiornamento degli insegnanti. Per la scuola elementare si introdusse per la prima volta il consiglio di classe, di interclasse e di plesso, che prevedevano la partecipazione di tutti gli insegnanti e dei rappresentanti dei genitori. In ogni direzione didattica era fissato un collegio dei docenti e un consiglio di circolo o di istituto, composto da membri eletti tra docenti, genitori e personale di servizio. Le questioni didattiche erano competenza dei docenti; l'amministrazione dei fondi, le attività extra-scolastiche, l'organizzazione delle classi competevano invece al consiglio di circolo (con rappresentanti di genitori e insegnanti). Vennero istituiti per la sperimentazione didattica in ogni Regione gli IRRSAE (Istituti Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamento Educativi), al tempo stesso furono istituite la Biblioteca di Documentazione Pedagogica a Firenze (BdP) e il Centro Europeo dell'Educazione a Frascati. In base al DPR 416/1974 la scuola era concepita come "una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica", era articolata in più livelli: circolo o istituto, distretto scolastico, consiglio scolastico provinciale, consiglio nazionale della pubblica istruzione. Erano previste e regolamentate le elezioni per gli organi collegiali. Era precisato il concetto di funzione docente: gli insegnanti, in base all'articolo 2 del DPR 417, avevano il compito di svolgere attività "di trasmissione della cultura, di contributo alla elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità". Gli insegnanti inoltre dovevano curare il proprio aggiornamento culturale e professionale, partecipare alle riunioni degli organi collegiali, contribuire alla realizzazione delle iniziative educative

¹⁵³ Questo riconoscimento si colloca nel contesto degli anni Settanta e delle grandi mobilitazioni dal '68 in poi. All'epoca le 150 ore furono, soprattutto in alcune zone, abbondantemente utilizzate; successivamente la loro funzione è progressivamente calata ed è stata sostituita da altre forme di *lifelong learning*.

della scuola, curare i rapporti con genitori e alunni, partecipare alle commissioni d'esame.

Nella politica scolastica degli anni Settanta tornavano con frequenza due indicazioni: partecipazione e cura. Questi due termini si riferivano anche all'inclusione e piena integrazione degli alunni con disabilità. Con la legge 118 del 30 marzo 1971 si espresse il principio dell'integrazione scolastica; si riconobbero importanti diritti: il trasporto gratuito, l'accesso alla scuola tramite l'eliminazione delle barriere architettoniche, l'assistenza in orario scolastico agli invalidi civili non autosufficienti e frequentanti la scuola dell'obbligo o i corsi di addestramento statali. Nell'articolo 28 si prevedeva che, salvo casi eccezionali¹⁵⁴, l'istruzione dell'obbligo dovesse avvenire nelle classi normali della scuola pubblica. Il riconoscimento di questi diritti degli allievi con disabilità richiedeva anche una diversa preparazione professionale e specializzazione del personale docente¹⁵⁵.

Nel decennio 1969-1979 si diffusero molte iniziative di inclusione degli alunni con handicap. Il 15 giugno 1974 il ministro Malfatti insediò una commissione presieduta dalla senatrice Franca Falcucci per studiare le strategie per la piena integrazione scolastica degli alunni con handicap¹⁵⁶.

Una vera e propria mini-riforma nella scuola elementare fu introdotta con la legge 517 del 4 agosto 1977, che affrontò molti temi: dall'ampliamento del tempo di permanenza a scuola (calendario e orario), alla flessibilità nell'organizzazione dei gruppi classe, ai nuovi criteri di valutazione, alla scelta di alternative al libro di testo, all'abolizione degli esami di riparazione, all'inserimento degli alunni con handicap nelle classi normali. Si affermava così una concezione egualitaria e non più selettiva della scuola dell'obbligo.

Un'altra tappa significativa nella storia della scuola fu l'approvazione dei nuovi programmi per la scuola primaria DPR numero 104 del 12 febbraio 1985. I lavori che

¹⁵⁴ Nell'articolo 29 si prevedeva per questi casi eccezionali l'istituzione di sezioni staccate.

¹⁵⁵ La figura dell'insegnante di sostegno fu riconosciuta con il DPR numero 970/75 e il ruolo dell'insegnante specialista verrà meglio precisato nella legge numero 517 del 1977.

¹⁵⁶ Franco Maria Malfatti (1927-1991) aveva incaricato Franca Falcucci (1926-2014). La relazione conclusiva della Commissione Falcucci diede concrete indicazioni sull'organizzazione del lavoro e della vita nelle classi: stimolazione dell'intelligenza logico-astratta, ma anche di quella senso-motoria e pratica, valorizzazione delle diverse forme espressive e dei diversi linguaggi, nuove modalità di accertamento e valutazione dell'apprendimento.

condussero all'approvazione dei programmi del 1985 durarono alcuni anni e raccolsero l'eredità di numerose sollecitazioni e contributi¹⁵⁷.

I contenuti dei nuovi programmi furono definiti sulla base dei notevoli contributi pedagogici e psicologici del secondo Novecento: basti citare figure come Chomsky, Piaget, Bruner, per capire che era ormai superata l'immagine del bambino intuitivo e fantasioso cui si rivolgeva la scuola degli anni Cinquanta; ora il bambino appariva una persona consapevole del suo rapporto con una rete sempre più vasta di relazioni e di scambi. Per questo la scuola doveva essere un ambiente educativo di apprendimento, capace di offrire all'alunno le condizioni per sviluppare le sue capacità di azione, di progettazione, di verifica, di esplorazione, di riflessione, di studio individuale. Furono introdotte nuove forme di educazione all'immagine, al suono e alla musica, all'attività motoria; le discipline furono meglio definite sotto il profilo metodologico ed epistemologico che le caratterizzava; il tempo scuola venne programmato in modo più rispondente a queste nuove esigenze.

Un'altra novità rilevante fu il superamento della figura del maestro unico, con la conduzione affidata a più docenti di più classi in forma modulare. Una sperimentazione triennale assistita e verificata da ispettori tecnici portò al varo della legge 148 del 5 giugno 1990 Riforma dell'ordinamento della scuola elementare, con ministro della Pubblica Istruzione Sergio Mattarella.

Con questi provvedimenti furono codificate novità rilevanti anche nel modo di progettare e verificare l'attività didattica, attraverso un lavoro collegiale e un sistema di aggiornamento costante degli insegnanti, anche al fine di introdurre nuove discipline, per esempio le lingue straniere e le nuove tecnologie dell'informazione.

Ora che siamo agli ultimi decenni della nostra storia repubblicana e che, forse un po' sgomenti, ci interroghiamo sul futuro, ci troviamo calati in un contesto di cui, ancor più difficilmente che per la storia passata dell'Italia unita, riusciamo a comprendere le linee di sviluppo. Diventa ancora più difficile che per il passato selezionare i dati più

¹⁵⁷ Il ministro Guido Bodrato (ministro della Pubblica Istruzione dal 18 ottobre 1980 al primo dicembre 1982) nel 1981 insediò una commissione, presieduta dal liberale Giuseppe Fassino e dal pedagogista Mauro Laeng, per rinnovare i programmi della scuola elementare. La bozza provvisoria dei programmi fu discussa nelle scuole; la sintesi finale avvenne con l'apporto dell'onorevole Franca Falcucci che fu ministro della Pubblica Istruzione dal 1982 al 1987.

significativi ai fini di questa ricerca. Una considerazione un po' amara si impone: se neppure in tempi in cui l'entusiasmo della fondazione e della costruzione della Repubblica e la ricerca, in parte riuscita, di collaborazione tra le forze politiche che esprimono le diverse anime di essa sono riusciti a produrre grandi realizzazioni nella scuola, che cosa possiamo aspettarci oggi in presenza dei gravi problemi della storia contemporanea¹⁵⁸?

Eppure anche in questi ultimi decenni non sono mancati alcuni momenti significativi del dibattito sui compiti della scuola, sulla sua organizzazione, sulla sua capacità di rispondere ai nuovi problemi dell'alfabetizzazione dei cittadini, o forse sarebbe più opportuno dire della formazione dei cittadini¹⁵⁹; alcuni di questi provvedimenti e

¹⁵⁸ Certamente la vita politica del nostro Paese negli ultimi decenni offre un panorama un po' movimentato: emergono tensioni, contrasti, novità rilevanti, alternarsi di schieramenti politici contrapposti, trasformismi, nuove configurazioni rispetto all'Europa e alle vicende economiche e politiche mondiali. Basti citare sul piano nazionale: la diffusione dei reati mafiosi e politici, lo scandalo di Tangentopoli, la nascita della così detta seconda Repubblica, l'epilogo dei tradizionali partiti di massa, la riforma del sistema elettorale, il ricambio della classe dirigente, la nascita di un sistema bipolare tra la coalizione di centro-destra e quella di centro-sinistra. Sul piano internazionale si può considerare l'accelerazione del processo che, tramite il Trattato di Maastricht, portò alla nascita dell'Unione Europea e la collocazione dell'Unione Europea nel panorama geopolitico mondiale.

¹⁵⁹ Nella XIII legislatura (1996-2001) la legge 59 del 15 marzo 1997, redatta da Franco Bassanini, ministro della funzione pubblica del primo governo Prodi (centro-sinistra) avviò la riforma del sistema scolastico organizzato su una rete di istituzioni dotate di autonomia funzionale, all'interno di un generale processo di ridefinizione di rapporti e di distribuzione di competenze tra Stato, Regioni e autonomie locali. Ne scaturirono alcuni provvedimenti coerenti con questa esigenza di dare concreta definizione all'autonomia scolastica, quali la legge numero 59 del 1998 sulla qualifica dirigenziale dei capi di Istituto, il DPR numero 275 del 1999 sul regolamento per definire natura e scopi dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, la legge numero 44 del 2001 sulla gestione amministrativo-contabile delle istituzioni scolastiche. Una significativa elaborazione normativa per la scuola elementare fu proposta dal ministro della Pubblica Istruzione Luigi Berlinguer con la legge quadro sul riordino dei cicli dell'istruzione (legge quadro numero 30 del 2000).

Questa legge prevedeva un "ciclo primario" della scuola di base e un "ciclo secondario"; l'obbligo scolastico era fissato al quindicesimo anno di età, mentre l'obbligo di frequenza di attività formative si estendeva al diciottesimo anno di età. La scuola di base durava 7 anni ed era collegata alla scuola dell'infanzia, che precedeva, e alla scuola secondaria, che seguiva; essa si concludeva con un esame di Stato che aveva anche una valenza orientativa non vincolante. La legge non fu applicata perché alle elezioni politiche del 13 maggio 2001 risultò vincitrice la coalizione di centro-destra e l'incarico di Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca fu affidato a Letizia Moratti. Nell'ottobre del 2001 si può ricordare il referendum confermativo che approvò la revisione del titolo V della Costituzione, che, all'articolo 117, riguardava le istituzioni scolastiche e la formazione professionale.

Altre proposte si delinearono nel periodo 2001-2005: la legge numero 53 del 2003, con ministro della Pubblica Istruzione Letizia Moratti, prevedeva un riordino dei cicli; le Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati del 2004; le Attività Educative nelle scuole dell'infanzia, nella scuola primaria e in quella secondaria di primo grado, allegate al decreto legislativo numero 59 del 19 febbraio 2004, in sostituzione dei programmi tradizionali. In questo periodo si proposero acronimi nuovi: OSA (Obiettivi Specifici di Apprendimento), OF (Obiettivi Formativi), PSP (Piani di Studio Personalizzati), UA (Unità di Apprendimento). Comparvero anche termini nuovi come portfolio delle competenze.

tentativi sono certamente destinati a stabilizzarsi e a durare. Pochi provvedimenti approvati in questo lungo periodo meritano di essere segnalati. Sicuramente dalla XIII legislatura restò un'eredità strutturale: l'autonomia amministrativa, didattica e organizzativa delle istituzioni scolastiche (appartenenti comunque a un unico sistema scolastico nazionale) spettava ad ogni istituto (retto da un dirigente scolastico, al quale si affiancava un ufficio amministrativo); ogni istituto doveva pertanto organizzare un Piano dell'Offerta Formativa (POF ora divenuto PTOF e POF, ossia Piano Triennale dell'Offerta Formativa declinato poi ogni anno in un POF), che era il piano in base al quale si strutturava l'azione della scuola sotto il profilo dell'educazione e dell'istruzione. Ad ogni istituto era aperta la possibilità di ricevere fondi dallo Stato e risorse finanziarie anche da Comuni, Provincia e Regione o altri enti e privati. Per quanto conflittuale e competitivo fosse il quadro politico, nell'alternarsi dei governi di centrodestra e di centrosinistra, si possono evidenziare alcuni elementi di continuità tra i diversi schieramenti, soprattutto relativamente alla scelta di aderire a un sistema di monitoraggio, anche internazionale, del sistema scolastico, come fu per esempio il programma OCSE Pisa avviato nel 1997¹⁶⁰.

Nella XV legislatura, con il governo Prodi (2006-2008), il ministro Giuseppe Fioroni richiamò i programmi del 1985 della scuola elementare e gli orientamenti del 1991 per la scuola dell'infanzia: fu un'inversione dalla personalizzazione dei piani di studio del ministro Moratti ad un'attenzione al curriculum. Non mancarono alcuni elementi comuni: il riferimento alla persona, alle competenze, a una didattica flessibile e personalizzata per Moratti, fondata sul gruppo classe per Fioroni.

Il IV governo Berlusconi, con ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Mariastella Gelmini, nel deteriorato contesto economico internazionale, con la legge di bilancio 133/2008, puntò più al contenimento dei costi che a riformare la scuola. Per esempio il DPR numero 89 del 20 marzo 2009 reintrodusse il maestro unico invece del modulo.

Nel 2012 il ministro Profumo, espressione del governo tecnico Monti, presentò le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Sottolineò le vocazioni di accoglienza e di inclusione, prevede di incoraggiare la padronanza della lingua italiana, la capacità di argomentare e di risolvere problemi, il collegamento con il tradizionale patrimonio storico, artistico e ambientale e con le sempre più necessarie competenze digitali.

Il 3 settembre 2014 il nuovo Presidente del Consiglio, Matteo Renzi, presentò il suo programma di riforme per una "Buona Scuola". La presentazione agli Italiani fu fatta in modo inconsueto, attraverso un video *on line*. Tre questioni furono poste come prioritarie: il ruolo degli insegnanti, gli argomenti di studio, la gestione delle scuole (nuove tecnologie, autonomia, ruolo dei dirigenti).

Il 13 luglio 2015 venne approvato un riordino complessivo della pubblica istruzione con titolo "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti". Pur con l'entrata in vigore il 31 maggio 2018 di alcuni decreti delegati, per ora non appare chiaro se la "Buona Scuola" sia l'avvio di un nuovo indirizzo di politica scolastica.

¹⁶⁰ PISA è un programma creato nel 1997 (Programme for International Student Assessment) all'interno dell'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), organismo che ha sede a Parigi

Per garantire un controllo omogeneo dei livelli di istruzione nella penisola, come richiesto anche dalle norme sull'autonomia scolastica, si avviò nel 1999 l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione (INVALSI) e successivamente il Servizio Nazionale di Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione¹⁶¹.

Forse proprio su questo terreno dell'attuazione dell'autonomia e della definizione dell'obbligo formativo e dell'utilizzazione delle forme di monitoraggio indicate, si intravedono prospettive future favorevoli per realizzare con successo misure che migliorino la scuola - anche in sintonia con altre realtà socioculturali dotate di valenze e potenzialità educative¹⁶² - rendendola capace di svolgere un compito proficuo per la formazione delle nuove generazioni. Forse per questa via si potrà ottemperare più compiutamente alle norme costituzionali finora disattese e anche a quelle nuove norme che potranno scaturire da una revisione della Costituzione, forse ormai necessaria su alcuni punti, e anche rispondere alle nuove condizioni che caratterizzeranno la collocazione del nostro paese nell'Unione Europea e nel contesto internazionale geopolitico mondiale. Sicuramente i numerosi dati raccolti mediante strumenti come i test dell'OCSE Pisa e le prove INVALSI e altri sondaggi (per esempio dell'ISTAT) aiutano a operare una verifica delle attuali condizioni della nostra scuola¹⁶³ in riferimento al problema dell'alfabetizzazione, secondo le nuove accezioni che oggi dobbiamo attribuire a questo processo. Alcune interessanti tabelle rispetto a questi dati sono riportate in appendice ¹⁶⁴ e dimostrano l'utilità di questi strumenti di monitoraggio dei risultati scolastici, per controllare l'efficienza dei sistemi di formazione

(Château de la Muette); è nato il 16 aprile 1948 come fondazione, il 30 settembre del 1961 divenne OCSE. Le lingue usate da questo organo sono il francese e l'inglese; il suo motto è "Des politiques meilleures pour une vie meilleure".

¹⁶¹ DPR numero 286 del 19 novembre 2004.

¹⁶² Oggi sempre più diffusamente si rivela la possibilità di migliorare l'istruzione e l'educazione dei cittadini attraverso i *mass media* e l'uso dei *social*. Persino la DAD (Didattica A Distanza), di recente introdotta come ancora di emergenza in presenza della pandemia, ci può indicare vie proficue da seguire. Naturalmente tutti questi strumenti sono ambivalenti: possono essere usati per ragioni di mercato, per il controllo delle coscienze, per favorire conformismo e consumismo, oppure, se opportunamente e criticamente considerati, per affiancare l'opera di una scuola pubblica veramente democratica ed efficiente nel perseguire i suoi obiettivi.

¹⁶³ L'INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione) (ex CEDE, Centro Europeo dell'Educazione) gestisce il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), cura la partecipazione italiana a progetti di ricerca internazionale in campo valutativo (come il PISA) e la realizzazione di prove nazionali di valutazione nei vari ordini di scuola.

¹⁶⁴ Si vedano in appendice le tabelle, i grafici, i risultati di inchieste riportati in M. Dei, *La Scuola* cit.

in uso nel nostro paese, attraverso un opportuno confronto con gli altri paesi europei e anche con il resto del mondo.

L'acquisizione sempre più ampia e accurata di dati può fornire utili indicazioni sui limiti delle iniziative educative adottate fino a questo momento e può far emergere utili suggerimenti per le nuove riforme da introdurre nel sistema scolastico, con l'obiettivo di rendere la scuola sempre più capace di contribuire al processo di formazione, socializzazione, alfabetizzazione in senso lato di tutti i cittadini.

L'utilizzazione di questi test consente di ottenere informazioni per radiografare il nostro sistema scolastico; tuttavia occorre mantenere una cautela critica nell'uso dei test, come ricorda Marcello Dei¹⁶⁵, che invita a non incorrere nell'errore di modificare i programmi scolastici per inseguire la logica dei test e cita parte di un contributo critico di Luca Ricolfi nei confronti dei test¹⁶⁶.

Accanto a un uso cautamente critico dei test per operare le più ampie rilevazioni sulle condizioni e i risultati dell'istruzione in Italia, a confronto anche con altri paesi soprattutto dell'Unione Europea, per poter programmare correttamente -con norme chiare e rigorose- la scuola del futuro, con particolare riferimento all'alfabetizzazione, occorre avviare una riflessione approfondita su che cosa si debba oggi intendere per alfabetizzazione e su quale ruolo la scuola ed altre agenzie della società debbano svolgere per favorire questo processo.

Interessanti su questi problemi sono gli spunti di riflessione che troviamo in Carlo Maria Cipolla¹⁶⁷.

Sulla scia della lettura di questo breve scritto possiamo proficuamente interrogarci su alcune questioni, in modo da orientare più consapevolmente la nostra valutazione critica sui provvedimenti attualmente in vigore e su quelli futuri che verranno adottati circa l'organizzazione scolastica.

¹⁶⁵ M. Dei, *La scuola* cit., pp. 134-136.

¹⁶⁶ Viene citato un articolo di Luca Ricolfi pubblicato sulla *Stampa* del 10 maggio 2011. Si veda M. Dei, *La scuola* cit., pp. 135-136.

¹⁶⁷ C. M. Cipolla, *Istruzione* cit., p. 114 e segg.

Una prima domanda si impone: che cosa significava essere alfabeti all'inizio del Novecento? Semplicemente significava saper leggere e scrivere. Invece oggi, in una società moderna, industrializzata, digitalizzata, caratterizzata da sviluppo tecnico e scientifico, qualsiasi persona che non abbia almeno 10-15 anni di scuola ben frequentata, con profitto sicuro, con acquisizioni fondamentali, può essere considerata funzionalmente analfabeta.

Oggi, pensando al passato, giudichiamo assurdo e ingiusto che un secolo fa tanti bambini non potessero frequentare le scuole elementari perché erano impegnati nei lavori in campagna e nelle fabbriche e perché non erano in condizioni di pagare le tasse per poter essere istruiti nella scrittura. Pensando al nostro presente, però, con la stessa indignazione dovremmo trovare assurdo e ingiusto che oggi i ragazzi debbano pagare tasse e sostenere costi elevati per accedere agli studi superiori e all'università e ai vari tipi di formazione professionale.

Oggi l'istruzione superiore è indispensabile come un secolo fa era l'istruzione elementare e perciò sarebbe necessario che le istituzioni che la impartiscono fossero adeguate ai tempi e che tutti i giovani potessero accedere, senza ostacoli, a processi di istruzione e di formazione tali da consentire un loro produttivo inserimento nella società¹⁶⁸.

Se il nostro Paese vuole ovviare ai tanti limiti del nostro sistema scolastico e vuole renderlo adeguato ad un auspicabile livello di sviluppo socioeconomico¹⁶⁹, può operare un confronto produttivo con altri paesi europei ed anche extraeuropei in cui il sistema di istruzione e di formazione risulta meglio strutturato e produce migliori risultati.

¹⁶⁸ Produttivo dovrebbe essere questo inserimento sia per i giovani stessi, in quanto adeguatamente inseriti nel mondo del lavoro e nella vita sociale (magari anche con una qualificata fruizione del tempo libero), sia per la società, che si sia rivelata capace di raccordare il proprio sistema di istruzione e formazione con le proprie esigenze socioeconomiche, con il proprio sviluppo tecnico-scientifico, con i propri nuovi mezzi di comunicazione e informazione.

¹⁶⁹ Significativo risulta il riferimento alla strategia di Lisbona, che è un programma di riforme economiche approvate a Lisbona dai Capi di Stato e di governo dei Paesi membri dell'Unione Europea nel 2000, nel corso di una riunione straordinaria tenutasi a Lisbona nel mese di marzo. In seguito a questo incontro venne deciso che ogni anno in primavera si tenesse una riunione del Consiglio Europeo, un vertice tra capi di Stato e di governo su temi economici e sociali. L'obiettivo dichiarato fu quello di fare dell'Unione Europea la più competitiva e dinamica economia della conoscenza entro il 2010. Sembra un passo importante verso l'esigenza di collegare sistema scuola e sistema socioeconomico.

Utili spunti di riflessione, a questo proposito, offre l'opera di Marcello Dei¹⁷⁰, che, attraverso la sua radiografia del nostro sistema scolastico, individua chiaramente che i compiti della scuola sono: da un lato la socializzazione intesa come trasmissione di valori, norme, conoscenze, capacità, linguaggi che consentano agli allievi di divenire membri consapevoli e attivi della società; dall'altro lato la selezione operata in modo che individui forniti di capacità e competenze possano accedere a sbocchi professionali adeguati, per rispondere alle proprie aspirazioni personali e alle esigenze della collettività. La scuola è un servizio essenziale per la vita collettiva nazionale, se forma i cittadini, inculcando i valori della convivenza, e se fornisce una preparazione tecnica per svolgere i compiti necessari per il funzionamento degli apparati produttivi e amministrativi. Anche nei periodi di crisi, o forse proprio e più ancora nei periodi di crisi, come quelli che stiamo vivendo, dovrebbe essere ben chiara alla classe politica questa funzione essenziale del servizio scuola.

Una prima istanza cui ottemperare, in base alle riflessioni che abbiamo fatto, è sicuramente quella dell'elevazione dell'età dell'obbligo scolastico, fino a concepire un serio programma di educazione permanente¹⁷¹ e una capacità di affrontare il problema dell'affiancarsi al paleoanalfabetismo, ereditato dal passato, del neoanalfabetismo, tipico del mondo di oggi¹⁷².

Questo neoanalfabetismo assume sicuramente varie forme: da quello presente in aree geografiche ad elevato sviluppo industriale e ad alto livello consumistico; a quello

¹⁷⁰ M. Dei, *La scuola* cit.

¹⁷¹ Interessante è il riferimento all'LLP (Lifelong Learning Programme), detto anche PAP (Programma di Apprendimento Permanente). Si tratta di un programma dell'Unione Europea (2007-2013) per sostenere l'istruzione e la formazione permanente. Si fonda sulla decisione numero 1720/2006 del Parlamento Europeo. Succede ai Programmi Socrates (1994-1999) e Socrates II (2000-2006) e al Programma Leonardo Da Vinci e precede l'Erasmus (2014-2020). Intende promuovere l'apprendimento permanente, volontario, automotivato, con lo scopo di favorire lo sviluppo della Comunità Europea come società avanzata, fondata sulle conoscenze, con uno sviluppo economico sostenibile, con la creazione di più posti di lavoro, con la capacità di promuovere una più ampia e profonda coesione sociale e di garantire una tutela dell'ambiente da salvaguardare per le generazioni future.

In questo modo si può contrastare il fenomeno del NEET (Not in Employment Education or Training), rispetto al quale già appare migliore l'uso della scuola e dell'università come area di parcheggio, come spesso accade attualmente, speriamo ancora per poco tempo.

¹⁷² Si veda M. Dei, *La scuola* cit., p. 16. Sono significativi i dati riportati da recenti ricerche che mostrano per esempio che 2 italiani su 3 faticano a leggere, che 1 su 3 decifra a stento frasi elementari e scrive a fatica frasi elementari. Interessante è il riferimento a un articolo del 2008 di Tullio de Mauro, che rileva come soltanto il 20% della popolazione adulta possieda gli strumenti minimi indispensabili della lettura, della scrittura e del calcolo necessari per orientarsi nella società contemporanea.

creato dall'imporsi di sempre più capillari e cogenti forme di digitalizzazione che condizionano la vita dei cittadini e delle imprese (soprattutto le imprese più piccole che sono una forte presenza nel nostro Paese); a quello che colpisce le aree periferiche assillate da gravi problemi socio-economici, a quello più strettamente connesso con gli enormi problemi dell'immigrazione.

Occorre perciò individuare con molta cura le vie da seguire e gli strumenti da utilizzare per combattere con successo queste differenti forme di analfabetismo, prestando molta attenzione a evitare che il processo di alfabetizzazione sia una brutale forma di colonizzazione¹⁷³, ma facendo in modo che sia un reale processo per permettere a tutti i cittadini un agevole, attivo e produttivo inserimento nella vita sociale. Per raggiungere con efficienza e successo questi obiettivi occorre sicuramente curare i rapporti tra la scuola e le altre agenzie o mezzi che, nella società di oggi, possono svolgere compiti di educazione, istruzione, formazione e alfabetizzazione¹⁷⁴.

Particolare rilevanza assume pertanto il problema della formazione degli insegnanti, i quali oggi necessitano di una preparazione ben più complessa di quella dei loro colleghi dell'Ottocento e del primo Novecento; tale preparazione deve essere supportata da una buona conoscenza delle scienze umane, soprattutto della psicologia e della pedagogia, e da una buona capacità di attingere da esse indicazioni per programmare e svolgere adeguatamente la propria attività didattica.

¹⁷³ Si veda su questo problema il sempre interessante testo di Gualtiero Harrison, Maria Callari Galli, *Né leggere né scrivere. La cultura analfabeta: quando l'istruzione diventa violenza e sopraffazione*, Feltrinelli, Milano, 1971. Si tratta di un testo che può anche oggi, in uno Stato che voglia dirsi civile, insegnare ad affrontare con molta cautela sia il processo di alfabetizzazione di immigrati stranieri che devono inserirsi nel nostro Paese, sia persino il processo dell'alfabetizzazione digitale di molti cittadini italiani adulti, sia di qualsiasi altra forma di necessaria alfabetizzazione che potrà presentarsi in futuro.

¹⁷⁴ Sicuramente l'uso dei *mass media* è molto importante. Persino un'esperienza negativa, come la pandemia che ci ha colpiti, ci ha insegnato che la scuola, collegandosi con un uso critico e creativo dei *mass media*, può risolvere alcuni problemi di educazione e di istruzione. Si comprende quindi come sia importante liberare gli insegnanti (non a loro spese) dal proprio analfabetismo digitale, fornendo loro opportuni corsi e strumenti per saper padroneggiare l'uso dei *mass media* per i propri obiettivi formativi.

CAPITOLO TERZO

GLI INSEGNANTI ALLE PRESE CON IL PROBLEMA DELL'ALFABETISMO: L'ATTIVITÀ DEI MAESTRI, E SOPRATTUTTO DELLE MAESTRE, NEL PROCESSO DI ALFABETIZZAZIONE

L'Ottocento fu il secolo in cui lo Stato si fece "alfabetizzatore", attraverso l'istruzione scolastica di massa. Proprio per questo l'Ottocento fu anche il secolo che produsse e definì la figura del maestro elementare come la intendiamo, pur con significative differenze, ancora oggi¹⁷⁵.

Fin dall'antichità troviamo il riferimento alla figura di maestri, che poca affinità hanno con il maestro elementare come si configura tra Ottocento e Novecento. Si tratta, per secoli, di singole personalità che, attraverso il precettorato individuale e generalmente in ambiti sociali e culturali elevati, impartivano insegnamenti linguistici, scientifici, letterari, retorici, filosofici ai figli di sovrani o ai membri di famiglie abbienti. Nella storia moderna, soprattutto in concomitanza con le riforme religiose nell'ambito delle chiese cristiane, a questi si affiancarono maestri ecclesiastici che insegnavano, in scuole ecclesiastiche, il latino, ma poi anche le lingue nazionali, la lettura della Bibbia o la dottrina cristiana.

Il riformismo illuminato dei sovrani del Settecento e il diffondersi, anche in ambito laico di iniziative filantropiche, avviarono le prime istituzioni di scuole, con il preciso compito di alfabetizzare anche i ceti sociali inferiori e di fornire loro un'educazione di base. Quando le trasformazioni nella vita socioeconomica imposero a fasce sempre più ampie della popolazione di impadronirsi dello strumento della lettura e della scrittura, incominciò addirittura a diffondersi la pratica di pagare figure occasionali di maestri

¹⁷⁵ Schirripa V., *Istruzione normale e magistrale*, in De Giorgi F., Gaudio A., Pruneri F., *Manuale cit.*, p. 205. "Il maestro elementare, così come lo conosciamo, è un'invenzione ottocentesca. È agente ma anche frutto della scolarizzazione di massa, che si intreccia strettamente con gli altri aspetti della modernizzazione socio-economica, demografica, culturale di fine secolo. Le società scolarizzate sono profondamente diverse da quelle che le hanno precedute e l'istituzione che le innerva prende forma nell'arco di poche decine di anni. I maestri sono uno snodo determinante delle faticose riforme che portano tutta la popolazione sui banchi di scuola: selezionarli e formarli diventa un affare di stato".

itineranti¹⁷⁶, o di ecclesiastici, o di artigiani spinti dalla necessità di integrare i propri redditi¹⁷⁷, o anche di figure femminili che fossero capaci di affiancare alle proprie funzioni di accudimento anche quelle di istruzione.

Soltanto nell'Ottocento in Italia, come in altri paesi d'Europa, lo Stato, per la prima volta, riprendendo su tutto il suo territorio una pratica iniziata già secoli prima dai Comuni medievali, investì nell'istituzione di una scuola elementare aperta a tutti e dovette per questo motivo affrontare il problema di emanare leggi sull'istruzione, di creare un apparato amministrativo adeguato, di stanziare fondi per l'edilizia scolastica e per dotare le aule del materiale didattico necessario, ma soprattutto dovette impegnarsi nella selezione e formazione di maestri che fossero in grado di svolgere il loro ruolo di alfabetizzatori. L'estensione sempre più capillare delle scuole elementari su tutto il territorio impose di creare una nuova categoria sociale: i maestri elementari, il cui numero in pochi decenni crebbe in modo consistente¹⁷⁸.

Possiamo parlare di una vera e propria figura sociale nuova: il maestro formale – cioè formato, selezionato, assunto, incaricato di svolgere il compito determinato di alfabetizzare, retribuito, controllato – divenne il perno, senza il quale l'istituzione scolastica non avrebbe potuto funzionare.

Il processo di formazione di questa nuova categoria sociale avvenne per gradi e non fu privo di difficoltà; le sue caratteristiche professionali e sociali si intrecciarono con le vicende storiche ricordate nei capitoli precedenti e ne subirono il contraccolpo.

Cercheremo, in questo capitolo, di identificare le caratteristiche di questa figura professionale e le modificazioni che essa subì nell'arco di poco più di un secolo e

¹⁷⁶ Si veda Schirripa V., *L'Ottocento* cit., pp. 92 e 93 "E' nota l'immagine del cappello piumato che caratterizzava il maestro privato itinerante in alcune zone della Francia alpina e rurale; le piume venivano ostentate in numero variabile da coloro che offrivano i propri servizi significando di poter insegnare a leggere (una) a scrivere (due) a far di conto (tre piume): immagine legata alla reputazione di alto alfabetismo delle zone alpine e a una peculiare migrazione stagionale che dispiegava effetti alfabetizzanti attraverso il doppio mercato dei *colporteurs*, venditori di stampa popolare, e dei maestri ambulanti." Significativa è anche la nota 43 a p. 93.

¹⁷⁷ Si veda, per esempio, Vigo G., *Istruzione e sviluppo economico* cit., p. 25. "In Italia, nella prima metà dell'Ottocento, non era raro incontrare persone che, pur esercitando i mestieri più disparati, impiegavano una parte del loro tempo ad istruire gratuitamente i fanciulli. A Venaria (Torino), il primo maestro di Michele Lessona (1823-1894) fu il ciabattino del paese, che insegnava lavorando".

¹⁷⁸ Si vedano in Appendice le tabelle che illustrano l'estensione sul territorio delle scuole elementari e il numero crescente di maestri.

mezzo dall' unità d'Italia a oggi. Non si trattò certo di modificazioni irrilevanti, se si considera la distanza enorme che separa i primi maestri patentati della scuola dell'Ottocento, spesso loro stessi poco più che analfabeti¹⁷⁹, dai maestri con laurea magistrale in scienze della formazione primaria di oggi. Ovviamente questa distanza riflette le diverse esigenze di alfabetizzazione che nel corso delle trasformazioni storiche si sono imposte.

¹⁷⁹ Interessanti osservazioni sulla figura del maestro come alfabetizzatore nel XIX secolo si trovano in V. Schirripa, *L'Ottocento* cit., p. 108 e segg.

La figura del maestro elementare: una novità dell'Ottocento

Tra le numerose novità che apparvero sulla scena della storia nell'Ottocento ebbe un ruolo non secondario – anche se meno studiato rispetto a macroscopici e ben più appariscenti fenomeni, quali la diffusione delle fabbriche, delle ferrovie, delle forme e vie di comunicazione, dell'urbanizzazione, dell'illuminazione a gas – il diffondersi delle scuole elementari, che arricchirono di nuovi edifici sia vie e piazze di città, sia borghi e villaggi sperduti di campagna e di montagna. In questi nuovi edifici trascorsero periodi sempre più lunghi scolaresche sempre più numerose con i loro maestri e le loro maestre.

Questa figura sociale nuova, questo nuovo ruolo professionale assunse una rilevanza centrale nel quadro sociale dell'epoca: il maestro patentato divenne oggetto dell'attenzione dello Stato, della considerazione da parte delle famiglie, del timore o della reverenza o della gratitudine degli scolari, del riconoscimento di un certo prestigio all'interno della società.

Nell'Italia appena unificata fu la Legge Casati a prevedere l'istituzione della Scuola Normale per la formazione dei maestri¹⁸⁰; la legge prevede l'istituzione di scuole

¹⁸⁰ L'origine di questa denominazione della scuola per la formazione dei maestri risale a sperimentazioni che si erano attuate già prima che gli Stati assumessero il controllo dell'organizzazione degli istituti scolastici sul loro territorio. In queste prime forme di istituzioni organizzate da comuni, gruppi sociali, chiese, filantropi assunse un'importanza fondamentale la sperimentazione di metodi di insegnamento. Si trovarono a raffronto tre tipi di metodo: quello individuale, quello normale o simultaneo e quello di mutuo insegnamento. Finì per prevalere, per ragioni di maggiore efficienza e produttività, il metodo normale, che richiese un certo tempo per affermarsi e la presenza di alcune condizioni: la maggior regolarità della frequenza scolastica, la possibilità di disporre di libri e di materiale didattico per tutti gli alunni, la migliore preparazione dei maestri, che fossero in grado di gestire da soli con successo classi anche molto numerose.

Di quest'ultima condizione si curarono scuole sorte appositamente per preparare maestri che fossero in grado di applicare questo metodo normale. Tali scuole furono quindi chiamate scuole normali.

Interessanti puntualizzazioni su questo argomento si trovano in Vigo G., *Istruzione e sviluppo* cit., p. 26 (nota 1). Interessanti su questo tema anche le osservazioni di Schirripa V., *L'Ottocento* cit., p. 90. "La diffusione del metodo normale si sintonizzò con la nascita di un'amministrazione scolastica articolata e capillare. Gli Stati assumevano il controllo della scuola e vi immettevano in massa i loro sudditi per dispensare loro cognizioni elementari e modi civili di vivere in società cercando di riceverne ordine e fedeltà. Rendere più efficiente l'oneroso investimento richiesto dalla scuola e inquadrare i maestri dando loro un certificato di competenza metodica facevano parte dello stesso disegno. Il metodo normale si rivelò adatto a questa convergenza e in più si sintonizzava con una evoluzione dei materiali, degli spazi e degli arredi che avrebbero conosciuto una crescente accelerazione".

normali¹⁸¹ maschili e femminili, biennali o triennali, che consentissero di ottenere la patente di idoneità all'insegnamento¹⁸².

Non fu breve né semplice il cammino per l'applicazione di questa legge: occorrevano investimenti cospicui dello Stato per la creazione di scuole che potessero dare una valida preparazione ai maestri, occorreva che queste scuole fossero distribuite ampiamente sul territorio per consentire alle famiglie di sostenere il costo del periodo di frequenza e per poter reclutare personale scolastico locale considerato più adatto ad ottenere la fiducia delle famiglie degli scolari della scuola elementare. Già in questa fase iniziale in Italia si evidenziarono alcuni elementi critici: come il divario tra Nord da un lato e Centro e Sud dall'altro quanto alla possibilità di sostenere i costi per istituire le scuole normali oppure la progressiva femminilizzazione del corpo docente, poiché i maschi trovavano possibilità di occupazione più remunerative in altri settori dell'economica in trasformazione.

Nel corso dell'Ottocento, e soprattutto per effetto della legge Casati, i criteri di selezione del personale insegnante divennero più rigorosi. Mentre in precedenza ai maestri si chiedeva, nel corso di un esame piuttosto approssimativo, di saper leggere e scrivere e di possedere qualche abilità nel calcolo insistendo invece sulla loro buona condotta sul piano morale e religioso, la legge impose che, per ottenere la patente di maestro, si frequentassero i corsi della scuola normale o, se privatisti, si superasse comunque un esame per confermare che la preparazione fosse uguale a quella degli allievi frequentanti. Soltanto dopo il conseguimento della patente, il maestro avrebbe potuto essere assunto in base ad un concorso comunale o provinciale. La preparazione metodologica conseguita nella scuola normale consentiva al maestro di perseguire, meglio che in precedenza, l'obiettivo di insegnare a leggere, scrivere e far di conto. La scuola normale provvide alla formazione di maestri poco colti, caratterizzati da forti valori etici e ben riforniti di nozioni rigide e precetti operativi. Per anni da questa scuola uscì soltanto l'élite dei maestri, che svolgeva la propria attività

¹⁸¹ In base alla legge Casati per la formazione dei maestri elementari furono istituite le scuole normali: quelle pubbliche erano 18, 9 maschili e 9 femminili; la loro durata era triennale; le femmine potevano accedervi a 15 anni, i maschi a 16.

L'attuazione della legge fu carente e la preparazione dei maestri risultò scarsa.

¹⁸² Il corso biennale permetteva di conseguire l'abilitazione per insegnare nelle scuole elementari inferiori, quello triennale nelle scuole elementari superiori. Si veda Vigo G., *Istruzione e sviluppo* cit., p. 27 (nota 6).

accanto ad altre figure (soprattutto religiosi), le quali – fino agli anni Ottanta circa dell'Ottocento – si erano preparati professionalmente con brevi corsi accelerati di pochi mesi, o addirittura di poche settimane, denominati conferenze pedagogiche. La categoria dei maestri, caratterizzata da miseria professionale e materiale, risultava piuttosto svantaggiata: il maestro era considerato più educatore che insegnante, più missionario che funzionario, più suddito che dipendente¹⁸³.

Poiché si ritenne in modo sempre più consapevole che compito della scuola fosse trasmettere ai fanciulli regole di comportamento e valori che ne garantissero un inserimento disciplinato nella vita sociale, si sostituì all'attestato di moralità rilasciato al maestro dalle autorità religiose un certificato rilasciato dal sindaco, che garantisse non soltanto il rispetto di valori morali, ma anche la pratica di regole di comportamento che non potessero nuocere alla stabilità e alla sicurezza dello Stato. Per controllare questi requisiti si ricorse anche a forme di censura dei comportamenti e degli orientamenti politici manifestati dai maestri, fino a prevedere anche il licenziamento o la sospensione dall'insegnamento. A fine secolo spesso alcuni maestri vennero accusati di essere troppo vicini alle posizioni del socialismo nascente e di sollecitare nel popolo aspirazioni illusorie e pericolose, mentre, per il bene dello Stato, occorreva curare la formazione di cittadini sottomessi e operosi¹⁸⁴.

Nel periodo post-unitario vi fu una notevole espansione del corpo insegnante e parallelamente si produsse anche una modifica della sua struttura. Si passò in pochi decenni, tra l'inizio e la fine dell'Ottocento, da un corpo insegnante costituito da maestri privati e quasi totalmente maschi, a una situazione opposta: "più dei 4/5 del corpo insegnante era costituito da maestri pubblici, e più di 2/3 da personale femminile"¹⁸⁵.

Evidentemente questa netta affermazione dei maestri pubblici fu dovuta all'espansione del sistema scolastico anche nei villaggi rurali, che fu prodotta dagli investimenti pubblici. La crescente femminilizzazione si spiega invece da un lato con l'aumento graduale della scolarizzazione femminile, dall'altro con la progressiva rinuncia da parte dei maschi ad affrontare il costo della propria formazione come maestri, più gravoso

¹⁸³ De Amicis nel libro *Cuore* definì i maestri "Lavoratori mal riconosciuti e mal ricompensati".

¹⁸⁴ Si ricordano casi di sospensioni provvisorie o anche di licenziamenti di maestri a causa delle loro idee socialiste.

¹⁸⁵ Vigo G., *Istruzione e sviluppo* cit., p. 38.

di quello necessario per accedere ad altre professioni più remunerative. Un peso su questo processo, a livello locale, ebbe certamente anche il fatto che si preferiva assumere le maestre perché il loro stipendio era inferiore.

Le differenze territoriali incisero non poco sulla distribuzione dei maestri. Bastano pochi esempi ad illustrare questo fenomeno. Il divario tra Nord e Sud si mantenne anche dopo l'unificazione; gli sforzi di investire nell'istituzione di scuole non riequilibrarono le due aree: "Nella seconda metà dell'Ottocento, nelle regioni meridionali e nelle isole il punto di saturazione si stabilizzò intorno ai 14-15 maestri per 10 000 abitanti, mentre nelle regioni più progredite dell'Italia Settentrionale la disponibilità di docenti era pressoché doppia"¹⁸⁶. Altre distinzioni ci furono tra aree rurali e aree urbane; o anche tra aree urbane di diversa origine e natura; o anche tra periodi diversi.

Oltre alle differenze tra le disponibilità di maestri in aree diverse, vi furono differenze qualitative nella preparazione dei maestri a seconda delle zone in cui questi si formarono e insegnarono. Come vi furono disomogeneità per un aspetto non secondario dell'attività dei maestri: la possibilità di disporre di spazi, di arredi, di materiale didattico (si pensi alle tabelle murali, alla tavola nera, agli strumenti per scrivere, ai libri e ai quaderni). Tutti questi elementi richiedevano adeguati finanziamenti, che non sempre erano sostenibili. Sicuramente la legislazione dello Stato unitario contribuì a migliorare e a rendere meno disomogenei la preparazione dei maestri e l'esercizio della loro professione con opportuna dotazione di risorse tecnologiche e di materiale didattico. Tuttavia, in base alle rilevazioni effettuate con inchieste o con visite ispettive, si segnalavano carenze tali che, alla fine del secolo, poco meno di 2/3 dei maestri erano considerati "mediocri-meno che mediocri" e poco più di 1/3 era considerato "valente"¹⁸⁷.

È innegabile che vi fu comunque un miglioramento tra l'inizio e la fine dell'Ottocento: "Un maestro mediocre alla fine del secolo (vale a dire con "cultura limitata e poca pratica nell'uso di buoni metodi") era pur sempre un istitutore più qualificato della maggior parte dei maestri dei primi decenni del secolo. Di più: all'inizio del secolo era

¹⁸⁶ Ivi, p. 41.

¹⁸⁷ Ivi, p. 46.

cosa rara trovare un maestro veramente capace, anche nelle regioni più sviluppate e dove l'istruzione vantava tradizioni più antiche; alla fine del secolo il 37% del corpo insegnante era considerato valente¹⁸⁸.

Proprio verso la fine del secolo si formò un corpo insegnante più rispondente alla maggiore richiesta di istruzione, più autonomo, più organizzato, più capace di esprimersi attraverso riviste specializzate e congressi pedagogici.

Quanto agli stipendi degli insegnanti, con la costituzione del Regno d'Italia furono abbandonate le forme di salario misto, i maestri pubblici vennero retribuiti con fondi dei comuni, gli stipendi furono unificati e pagati nella nuova moneta nazionale. Vi fu comunque la permanenza di disparità nella retribuzione, poiché la contrattazione individuale fra il singolo maestro e l'autorità comunale non sempre si uniformava ai limiti fissati nelle tabelle annesse alla Legge Casati e frequentemente, anche nelle regioni meno povere, molti maestri percepivano stipendi ben inferiori rispetto al minimo legale.

È inoltre documentato il diverso trattamento nella retribuzione dei maestri e delle maestre: anche in questo ambito continuò a pesare, e si attenuò soltanto molto lentamente, il divario tra uomo e donna, retaggio della scarsa considerazione dell'attività economico-sociale della donna nella società preindustriale e della lentezza con cui si attenuarono le differenze tra l'attività economica dell'uomo e della donna anche in presenza dei processi di industrializzazione e di meccanizzazione del lavoro. Progressi, comunque, si realizzarono forse proprio nel settore dell'insegnamento prima e più che in altri; il ruolo delle donne si affermò in modo consistente: si attenuarono le differenze salariali e si estese il processo di femminilizzazione dell'insegnamento¹⁸⁹.

Tale affermazione del ruolo della donna nell'insegnamento si inserisce però nel quadro generale di un tenore di vita e di uno status sociale assai precario per quel che riguarda

¹⁸⁸ Ivi, p. 46.

¹⁸⁹ De Giorgi F., Gaudio A., Pruneri F., *Manuale di storia* cit., p. 123 e segg. Sono citati dati sulla retribuzione degli insegnanti elementari. Si riportano episodi che evidenziano la difficile condizione della donna; si sottolinea la retribuzione delle maestre inferiore rispetto a quella dei maestri (2/3); si ricordano le aspettative diverse nei confronti dei due sessi, per cui alle maestre si chiedeva il nubilato perché fossero meglio dedite alla loro missione educativa, mentre si giudicava con sospetto il celibato dei maestri.

la figura del maestro italiano nell'Ottocento: in confronto con altre professioni appare misera la sua posizione economica e sociale. Il tenore di vita della famiglia di un maestro si assimilava a quello delle professioni più umili dell'ambiente sociale ed economico in cui viveva: i maestri di città raramente superavano, e di poco, il tenore di vita degli operai; così i maestri di campagna avevano un'esistenza molto simile a quella dei contadini.

Frequentemente i maestri integravano la loro retribuzione con altre attività, che, ancora dopo l'unità – benché in modo decrescente –, ne caratterizzavano la figura: il maestro poteva essere anche sarto, contadino, calzolaio, imbianchino o, almeno fino all'unità, sacerdote. Il passaggio all'insegnamento come professione autonoma fu lento e graduale: "Ancora alla fine dell'Ottocento si trovavano casi di maestri commessi di compagnie di assicurazione, mercanti di semi da barche, sensali, organisti, fattori di campagna, segretari comunali, farmacisti"¹⁹⁰.

Vari fattori, anche locali, influivano sulla esiguità degli stipendi; quelli più frequenti e determinanti furono certamente il livello arretrato dell'economia e lo scarso valore che veniva attribuito all'istruzione sia sul piano economico che su quello socio-culturale. Anche dopo l'unità non vi furono sostanziali miglioramenti, almeno finché i costi dell'istruzione furono lasciati in carico ai comuni, molti dei quali, in particolare quelli rurali, lamentavano la difficoltà di sostenere nuove spese, soprattutto se queste erano considerate superflue, data la scarsa stima di cui godeva l'istruzione. Dopo la Legge Coppino, quando si prevede l'aumento degli stipendi dei maestri, lo Stato dovette intervenire con integrazioni¹⁹¹.

Fu molto lento il processo attraverso cui si pervenne a finanziare più ampiamente l'istruzione, anche dopo che si percepì in modo più evidente la funzione economica e sociale dell'alfabetizzazione di tutta la popolazione. I maestri furono nel corso dell'Ottocento vittime di un circolo vizioso che perpetuò il loro basso reddito e il loro status sociale inferiore: la loro scarsa retribuzione, infatti, non era solo funzione della

¹⁹⁰ Vigo G., *Istruzione e sviluppo* cit., pp. 57-58.

¹⁹¹ Ivi, p. 59. L'autore cita un'indagine del 1907 che rilevava che: "Le scarse collettività, i piccoli Comuni, per le loro condizioni finanziarie, sempre ristrette anche quando non sieno del tutto stremate, dimostrano di non sapere né poter dare al servizio scolastico quella estensione e quello sviluppo assolutamente indispensabili per conseguire che la norma legislativa dell'obbligo dell'istruzione sia pienamente applicata e da tutti i cittadini osservata."

loro produttività, ma anche del loro prestigio sociale che dipendeva dal tenore di vita che la retribuzione consentiva. Nel corso dell'Ottocento i maestri dovettero continuare ad accettare altre occupazioni, talora anche umilianti, per integrare il loro scarso stipendio. Essi inoltre preferivano, dopo aver conseguito la patente, essere assunti in scuole di città, dove la retribuzione era superiore rispetto ai piccoli comuni. Essi dovettero anche affrontare il continuo problema dell'instabilità dell'impiego: i comuni infatti potevano assumerli e licenziarli liberamente, senza l'obbligo di motivare le loro scelte.

Nonostante tutte queste condizioni sfavorevoli, lo status sociale del maestro migliorò: vi furono aumenti di stipendio; la selezione si fondò sempre più su criteri che accertavano le capacità professionali esplicitate nell'attività didattica¹⁹²; i maestri incominciarono, pur con maggiori difficoltà rispetto ad altre categorie professionali, a organizzare società di mutuo soccorso, società pedagogiche, congressi, pubblicazioni di riviste. Per questa via, osserva Giovanni Vigo¹⁹³, "ad onta di ogni ostacolo e di ogni difficoltà, il maestro si avviava a diventare la figura rispettabile che abbiamo conosciuto nel nostro secolo"¹⁹⁴.

¹⁹² Sembra utile rilevare che l'attenzione alle competenze pedagogiche e didattiche caratterizzò fin dall'inizio i criteri di selezione dei maestri elementari. E questo continuò a caratterizzare la formazione e la professionalità dei maestri anche nei decenni successivi. Ben diversa invece fu la formazione, fondata su competenze o anche semplicemente conoscenze culturali, che caratterizzò gli insegnanti di altri ordini di scuola, che ancora oggi faticano, più dei maestri elementari, ad affrontare i problemi psicopedagogici e didattici della loro professione.

¹⁹³ Vigo G., *Istruzione e sviluppo* cit., p. 62.

¹⁹⁴ Il "nostro secolo" che conclude questa citazione è ovviamente il secolo XX.

Il ruolo sempre più attivo e maggiormente apprezzato del maestro elementare dall'inizio del Novecento alla nascita della Repubblica.

Nel corso del Novecento, in concomitanza con il diffondersi del processo di industrializzazione, si consolidarono alcune caratteristiche della figura e del ruolo del maestro che avevano cominciato a svilupparsi in modo progressivo a fine Ottocento.

A cavallo dei due secoli si sviluppò un vivace dibattito politico e dell'opinione pubblica sul problema della scuola elementare e dei maestri che in essa operavano, i quali furono protagonisti di apprezzabili innovazioni didattiche suggerite dai programmi di ispirazione positivista, ma che restavano privi di un adeguato riconoscimento giuridico della loro professionalità¹⁹⁵.

Proprio in questo periodo nacque, nel 1901, l'UMN (Unione Magistrale Nazionale), importante organizzazione di maestri che ebbe un ruolo significativo nell'età giolittiana fino all'avvento del fascismo; essa contribuì a sollecitare il processo di statalizzazione della scuola elementare e a migliorare la condizione professionale dei maestri. Tappa significativa di questo processo fu l'approvazione della Legge 45 del 19 febbraio 1903, detta Legge Nasi¹⁹⁶, con cui lo Stato ridusse l'autonomia dei Comuni in materia di insegnamento elementare, definì lo stato giuridico ed economico dei maestri e delle maestre, istituì la figura del direttore didattico.

Un'altra associazione importante di maestri si costituì nel 1906, quando le posizioni di sinistra assunte dall'UMN indussero i maestri cattolici a uscire da questa associazione e a fondare la "Nicolò Tommaseo" che rivendicava la libertà di insegnamento, il mantenimento dell'insegnamento religioso, la riforma della scuola popolare, la tutela delle scuole rurali, la parità degli stipendi tra maestri e maestre.

Non mancarono anche inchieste, promosse per verificare la condizione della scuola; per esempio nel 1910 la relazione presentata dal Direttore generale dell'istruzione primaria Camillo Corradini segnalò varie criticità nell'ambiente magistrale: la preparazione scarsa dei maestri, la scarsità di insegnanti (soprattutto maschi) a causa

¹⁹⁵ De Giorgi F., Gaudio A., Pruneri F., *Manuale di storia cit.*, p. 126.

¹⁹⁶ Nunzio Nasi (1850-1935).

dei bassi stipendi e del disagio di insegnare in scuole periferiche, la presenza di maestri ancora privi di regolare patente, i criteri poco rigorosi per le assunzioni in servizio. Una svolta nel tentativo di risolvere tutti questi problemi avvenne nel 1911, con la Legge Daneo-Credaro¹⁹⁷, del 4 giugno 1911, che determinò il passaggio quasi totale dell'istruzione elementare dai Comuni allo Stato (con la mediazione del Consiglio scolastico provinciale, in parte elettivo e presieduto dal Provveditore), e definì, accanto a significative norme sull'edilizia scolastica, sulle direzioni didattiche, sul Patronato scolastico, sulle scuole serali ed estive per adulti o di reggimento per i militari, anche lo stato giuridico ed economico dei maestri; inoltre con la Legge 21 luglio 1911 n.861 istituì i corsi magistrali biennali, a carattere pedagogico e didattico, nei Comuni privi di Scuola normale.

Non erano mancate – dagli ultimi decenni dell'Ottocento in poi – ai maestri indicazioni cui attenersi nell'esercizio della loro professione, sia sul piano dei contenuti che degli orientamenti didattici¹⁹⁸, nel dibattito finirono per imporsi gli orientamenti pedagogici dell'attualismo gentiliano, con la pubblicazione nel 1913-1914 della *Prefazione al Sommario di pedagogia come scienza filosofica*; si delineò la contrapposizione netta tra il didatticismo positivistico e l'esigenza di una formazione spirituale nazionale degli Italiani. Tale esigenza di coltivare il senso di appartenenza alla nazione si consolidò nel corso del travagliato periodo della Prima guerra mondiale e del problematico dopoguerra.

¹⁹⁷ Luigi Credaro (1860-1939) fu uomo politico, storico della filosofia, pedagogista e accademico. Si ispirò alle teorie di Kant e di Herbart.

Nel 1901 fondò l'UMN, dichiarandola associazione apolitica, diversa dalle associazioni operaie, poiché i maestri non dovevano essere né servi, né ribelli, e dovevano imparare a chiedere uno stato giuridico per la stabilità occupazionale, dei minimi retributivi sufficienti per vivere e una più seria formazione iniziale e *in itinere*.

Dal 1908 al 1939 diresse la Rivista pedagogica, in cui sostenne la concezione della pedagogia come scienza contro la riduzione della pedagogia a filosofia, propria del pensiero idealistico.

Fu Ministro della Pubblica Istruzione dal 1910 al 1914. La Legge Daneo-Credaro del 1911 fu una tappa importante per la storia della scuola elementare e per la formazione dei maestri. Ancora nel 1914, prima di lasciare il Ministero, alla caduta del Governo Giolitti il 19 marzo 1914, redasse un progetto di riforma della Scuola Normale, con impostazione professionalizzante su basi scientifiche.

Durante il regime fascista restò ai margini della vita politica, criticò la politica scolastica di Gentile e si pronunciò contro il Concordato.

¹⁹⁸ Si ricordino sia i programmi del 1887 ispirati al positivismo di Gabelli, sia i nuovi programmi stabiliti con Regio Decreto 29 gennaio 1905 curati dal filosofo herbartiano Francesco Orestano (1873-1945), che raccomandavano un approccio didattico fondato su una osservazione diretta dei fatti, piuttosto che sul verbalismo e sul nozionismo.

Anche per i maestri il periodo della guerra comportò notevoli difficoltà: sia per quelli che dovettero affrontare con i loro allievi e le loro famiglie i disagi della vita civile, sia per quelli che furono chiamati al fronte¹⁹⁹. La vita nelle trincee si intrecciò spesso con le vicende dell'alfabetizzazione: si pensi all'importanza della lettura e della scrittura per la comunicazione tra i soldati e le famiglie lontane, o all'uniformazione linguistica che si costruì nel mescolarsi dei molteplici dialetti.

Dopo la guerra la scuola elementare apparve sempre più chiaramente come l'ambiente adatto per realizzare un programma politico nazionalistico: la protesta e le aspirazioni dei combattenti e dei reduci furono raccolte dal fascismo.

La Riforma Gentile del 1923 e la tempestiva fascistizzazione di essa consolidarono il ruolo della scuola volto ad attuare il progetto autoritario – per molti storici totalitario – del regime; e, ai fini di questo progetto, i maestri elementari assunsero un'importanza centrale.

Per questo motivo la Riforma Gentile, che intendeva provvedere all'organizzazione dell'intero sistema scolastico privilegiando i gradi superiori dell'istruzione diretti a formare le élite e i dirigenti dello Stato, si occupò anche della scuola elementare, sia per quanto riguardava la formazione dei maestri – non più nelle scuole normali ma negli Istituti Magistrali²⁰⁰ – sia per quanto riguardava i gradi e i programmi scolastici.

Gentile fece parte del primo governo Mussolini come Ministro della Pubblica Istruzione e per la realizzazione della sua riforma si avvalse dell'opera di Ernesto Codignola²⁰¹

¹⁹⁹ Non mancano interessanti diari di guerra o lettere alle famiglie scritti da maestri che vissero al fronte.

²⁰⁰ R.D. 6 maggio 1923 n. 1054 sulla riforma dell'istruzione magistrale.

Già il R.D. 13 marzo 1923 n.73 aveva istituito gli Istituti superiori di Magistero di Roma e Firenze, aperti ai maschi (Soltanto il 9 ottobre 1951, con un Decreto del Presidente della Repubblica, si consentì l'accesso anche alle femmine).

Il R.D. 30 settembre 1923 n.2102 riformò l'università e istituì Istituti di Magistero, che dal 1936 vennero incorporati nelle Università come Facoltà di Magistero, che rilasciavano lauree –in corsi quadriennali- di Materie Letterarie, Pedagogia, Lingue e letterature straniere e diplomi –in corsi triennali- per l'abilitazione alla Vigilanza nella scuola elementare e per le carriere di direttori e ispettori.

²⁰¹ Ernesto Codignola (1885-1965)), pedagogista e filosofo, collaborò con Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo Radice nella stesura della Riforma Gentile; fu uno dei fondatori della Casa Editrice La Nuova Italia di Firenze. Dopo il 1945, nel quartiere popolare di Santa Croce a Firenze avviò l'esperimento della Scuola-Città Pestalozzi ispirata al pragmatismo deweyano.

per la riforma della Scuola Normale e di Giuseppe Lombardo Radice²⁰² per i nuovi programmi della scuola elementare.

La vecchia Scuola Normale per la preparazione dei maestri elementari venne sostituita dall'Istituto Magistrale, articolato in un corso inferiore di 4 anni e in uno superiore di 3 anni. Venne eliminata l'impostazione pratica della scuola precedente, che si era espressa per esempio attraverso la didattica, il tirocinio, la calligrafia, i lavori donneschi; vennero invece introdotte discipline più consone con l'impostazione idealistica della nuova scuola, come il latino e la filosofia, una filosofia che includeva la pedagogia intesa in una prospettiva di storia dello spirito che non doveva essere intralciata da un'impostazione metodologica e psicologica. La preparazione dell'insegnante divenne un fatto di cultura personale e di formazione dello spirito, nella convinzione che chi sa sappia anche insegnare e trovare l'opportuna relazione spirituale con gli allievi. Oltre a fondare un Istituto Magistrale deprofessionalizzato, Gentile modificò anche il Magistero. Si può dire che il Magistero divenne una sorta di Facoltà di Lettere e Filosofia di serie B, come l'Istituto Magistrale quadriennale divenne una sorta di Liceo di serie B parallelo ai Licei Classico e Scientifico quinquennali. Nell'Istituto Magistrale risultò dunque, rispetto ai Licei, alleggerito l'asse filosofico-umanistico per far spazio ad alcune materie non presenti nei Licei; fu un vero e proprio ibrido, che impoveriva la formazione culturale e non garantiva una vera preparazione professionale dei maestri.

Sedici anni dopo, con la Carta della Scuola di Bottai²⁰³, fu proposta una nuova riforma dell'Istituto Magistrale, che avrebbe dovuto essere quinquennale, con un ultimo anno dedicato al tirocinio e con un miglior livello culturale umanistico e professionale. La Seconda guerra mondiale impedì l'introduzione di questa riforma, per cui restò in vigore la Riforma Gentile, cui furono apportate poche modifiche nel dopoguerra²⁰⁴.

²⁰² R.D. 1 ottobre 1923 n. 2185 sui gradi scolastici e sui programmi didattici dell'istruzione elementare. La stesura dei programmi fu opera di Giuseppe Lombardo Radice con l'ordinanza 11 novembre 1923.

²⁰³ Si veda la parte sulla Carta della Scuola di Bottai nel primo capitolo di questa tesi.

²⁰⁴ Fu ripristinato il tirocinio e fu introdotta, accanto al latino e alla filosofia, la psicologia, per l'influenza esercitata dal Sub-Commissario Alleato dell'educazione, il pedagogista americano Carleton Washburne, che si ispirava al pragmatismo deweyano.

Certamente negli anni di più esteso consenso nei confronti del regime fascista, tra il 1929 e il 1936, vi fu un forte coinvolgimento del corpo docente. Nel 1929 il Ministero della Pubblica Istruzione cambiò denominazione: divenne Ministero dell'Educazione Nazionale e gli insegnanti in generale, e i maestri in particolare, furono sempre più coinvolti nella vita del regime. Essi furono spesso impegnati in iniziative collaterali alla scuola, a volte addirittura in forme di animazione paramilitare come le adunate o il sabato fascista. Non mancarono leggi liberticide che indebolirono la possibilità di contrattazione che faticosamente si era costituita nel corso dell'età giolittiana: fu, per esempio, abolita per i pubblici funzionari la possibilità di iscrizione ai sindacati; furono sciolte associazioni come l'UMN e la Nicolò Tommaseo; nel 1931 nacque l'Associazione fascista della scuola, alla quale furono invitati (si fa per dire) a tesserarsi tutti gli insegnanti dei diversi gradi di scuola.

La Legge del 7 gennaio 1929 n. 5 prevede nella Scuola Elementare l'adozione del libro unico di Stato. Lo stesso tempo extra-scolastico degli allievi e dei maestri fu caratterizzato da feste, parate e riti del regime e fu considerato importante come il tempo scolastico, per sviluppare il carattere anche militaresco dell'educazione nazionale. L'alfabetizzazione non consisteva più soltanto nell'insegnamento della lettura e della scrittura, ma nella formazione del vero cittadino dello Stato fascista. In questo compito erano impegnati assiduamente i maestri, accanto ai quali si collocavano altre figure di animatori di associazioni varie (ONB, GIL.....), vere agenzie educative utilizzate dal regime e affiancate da una diffusa utilizzazione dei nuovi mezzi di comunicazione di massa. Anche nelle scuole furono introdotti i nuovi mezzi di propaganda, come la radio e il cinema; una circolare del 20 febbraio 1937 prevede la presenza di una radio in ogni classe; le trasmissioni cinematografiche dell'Istituto Luce potevano essere proiettate dovunque e portare, anche nelle più remote scuole di montagna, le notizie aggiornate sulle grandi opere realizzate e sulle varie campagne lanciate dal regime.

Dal 1938 si diffusero anche nella scuola gli effetti delle Leggi sulla razza. Sempre più pressanti furono i dettami dello Stato corporativo e dell'imperialismo fascista.

Molto critica divenne la situazione, anche per la scuola e per i maestri, tra il 1939 e il 1945: lo sconvolgimento della guerra, il crollo del regime, la divisione dell'Italia in zone,

la crisi della monarchia, l'organizzazione della Resistenza posero i maestri in situazioni molto diversificate e problematiche.

L'attivismo americano, con l'occupazione alleata, incominciò a profilarsi nelle scuole del Meridione, ma con scarso successo data la situazione di arretratezza e di forte presenza clericale.

La RSI al Nord tentò di proseguire l'organizzazione fascista della scuola, peraltro con difficoltà di attuazione dovute alla guerra, per cui, per esempio, si dovette rinunciare all'adozione del testo unico; questo fatto spesso non sgomentò affatto i maestri, molti dei quali furono indotti a ricercare materiali e metodi insoliti per svolgere la propria attività didattica.

Nelle "repubbliche partigiane" e in generale nell'attività della Resistenza incominciarono a proporsi modelli di gestione democratica della vita scolastica, fondati su criteri di coinvolgimento e di inclusione, sulla rivendicazione della libertà dei docenti, sul riconoscimento del diritto alla partecipazione e all'eguaglianza degli allievi, sulla definizione del diritto allo studio e del libero accesso alle forme più alte della cultura.

La defascistizzazione e il profilarsi di un modello di scuola democratica furono in incubazione in quell'epoca tormentata e si imposero nel dibattito politico dell'Italia repubblicana fin dai lavori dell'Assemblea Costituente.

Gli elementi di continuità e di frattura tra i due periodi, che sono stati individuati nei capitoli precedenti, hanno certamente segnato anche la figura e il ruolo dei maestri nel passaggio dal fascismo e dalla monarchia alla repubblica.

La figura del maestro della scuola primaria nell'Italia della Repubblica.

Nei primi anni della Repubblica molti di quegli stessi maestri elementari, che avevano avuto un ruolo importante nella realizzazione degli obiettivi educativi dello Stato fascista, assunsero un ruolo altrettanto importante nel processo di scolarizzazione di massa che dovette intraprendere lo Stato repubblicano²⁰⁵.

Accanto a questi, i nuovi maestri che via via in quegli anni incominciarono ad esercitare la loro professione avevano una formazione ancora fortemente condizionata dalla struttura scolastica di derivazione gentiliana.

Come abbiamo visto nel capitolo secondo per la situazione generale della scuola, anche per la figura, la formazione scolastica, la selezione, lo stato giuridico e la retribuzione, la competenza professionale, l'aggiornamento dei maestri, i settant'anni della storia repubblicana offrono un panorama poco esaltante. Lentezze, carenze normative, discussioni spesso sterili, affossamento di proposte e di spinte innovatrici, incapacità di interpretare con chiarezza i nuovi significati dell'alfabetismo, il nuovo ruolo e la nuova attrezzatura mentale necessari ai maestri per affrontare i nuovi compiti di formazione di masse di cittadini alfabetizzati, interagendo con altre agenzie alfabetizzatrici sorte nel frattempo. È questo il panorama che ci si presenta se esaminiamo la posizione dei maestri nell'Italia della Repubblica.

Senza la pretesa di ricostruire storicamente un quadro esaustivo di questo panorama, si può tentare di esaminare alcuni aspetti che definiscono il ruolo del maestro alfabetizzatore nell'Italia dal 1945 ad oggi.

Si impone all'attenzione, in primo luogo, il percorso lento e faticoso attraverso cui si passò, per la formazione dei maestri, dal vecchio Istituto Magistrale di gentiliana memoria al nuovo corso di laurea.

Non meno degni di interesse sono i mutamenti che sono stati imposti all'attività dei maestri, sotto la pressione di esigenze sociali urgenti, recepite con provvedimenti

²⁰⁵ Sul maestro del dopoguerra come personaggio chiave del processo di socializzazione si veda De Giorgi F., Gaudio A., Pruneri F., *Manuale di storia* cit., p. 157 e segg.

legislativi spesso episodici e non inquadrati in un progetto complessivo di organizzazione dell'intera pubblica istruzione.

Significative sono anche alcune considerazioni sulle ripercussioni inevitabili esercitate sulla professione del maestro dalle nuove esigenze di alfabetizzazione imposte dalle trasformazioni del mondo di oggi. Il nostro mondo appare sempre più globalizzato, digitalizzato, impegnato nel tentativo di risolvere nuovi enormi problemi, quali difesa dell'ambiente, integrazione, nuove definizioni di libertà e democrazia, nuove sfide tecnologiche, nuove frontiere della scienza, fino alle recenti minacce di pandemie. Queste trasformazioni richiedono che si approfondisca quale possa essere oggi una nuova definizione di uomo, una nuova scala di valori, un nuovo concetto di democrazia. Inquietante ci appare sempre più l'interrogativo: che cosa può significare oggi "seguir virtute e canoscenza"?

Un accenno infine occorrerà riservare ai nuovi sistemi di rilevazione e di valutazione dei fenomeni che si osservano nel mondo di oggi, per comprenderne l'utilità a supporto del lavoro dei maestri e di una corretta valutazione di esso.

In questo complesso panorama, si impone all'attenzione il percorso travagliato seguito per la riforma dell'Istituto Magistrale di origine gentiliana e per la sostituzione di esso con un curriculum universitario per la formazione dei maestri²⁰⁶. Tale progetto, come abbiamo visto, era già ben presente nei dibattiti e nelle proposte della prima metà del Novecento, ma approdò soltanto nel 1995 alla trasformazione della Facoltà di Magistero in Facoltà di Scienze della formazione, e successivamente alla nascita di un corso di laurea quadriennale in Scienze della formazione primaria²⁰⁷, dal 2011 trasformata in laurea quinquennale a ciclo unico²⁰⁸.

²⁰⁶ Pare poco significativo citare le varie tappe del travagliato processo di riforma dell'Istituto Magistrale. Soltanto nell'anno scolastico 2000-2001 chiuse i battenti l'Istituto Magistrale e scomparve il diploma di Maturità Magistrale. Gli Istituti Magistrali diventarono Licei. Per la formazione dei docenti di scuola materna ed elementare non furono più sufficienti il diploma della Scuola Magistrale triennale, né quello dell'Istituto Magistrale quadriennale. Questo percorso si inserisce nel panorama di discussioni sterili e di progetti subito affossati di riforma della scuola superiore e dell'esame di maturità che si susseguirono fin dal dopoguerra e soprattutto nel post-sessantotto.

²⁰⁷ D.P.R. 31 luglio 1986 n. 471 e D.M. 26 maggio 1998.

²⁰⁸ D.M. 10 settembre 2010 N. 249. Nel 2003 aveva ottenuto il riconoscimento del valore abilitante per insegnare nella scuola dell'infanzia (3-6 anni) e nella scuola primaria (6-11 anni).

Fin dalla proclamazione della Repubblica e dall’emanazione del nuovo testo costituzionale, nei confronti dell’intera struttura scolastica e della figura del maestro in particolare, non mancarono alcuni processi di defascistizzazione²⁰⁹, ma fu invece lenta e faticosa l’opera di costruzione di una scuola nuova, che fosse in grado di attribuire ai maestri i nuovi compiti dell’istruzione e della formazione civica degli allievi, necessarie in uno stato democratico.

Proprio nel clima cattolico dell’epoca si impose un modello di educazione distante dall’impostazione scientifica e sperimentale che sempre più accentuatamente si andava affermando in altri paesi d’Europa e negli Stati Uniti. Gonella²¹⁰ ed altri ministri dell’Italia repubblicana²¹¹, riguardo alla figura del maestro, esaltarono gli attributi morali, le doti personali, l’intuito pedagogico, la componente vocazionale e religiosa²¹².

Nel 1947 il Ministro Gonella istituì una commissione per valutare i risultati di un’inchiesta sulla scuola e sull’università e per proporre le linee per la riforma di queste istituzioni. L’inchiesta durò quattro anni, la Commissione suggerì il superamento dell’Istituto Magistrale e l’istituzione di un corso universitario per la preparazione dei maestri. Purtroppo, questi lavori non produssero effetti ed inaugurarono una tendenza che ebbe ampia fortuna nei decenni successivi: indagini accurate, elaborazione di proposte spesso significative, assenza – se non per sporadiche eccezioni – di provvedimenti legislativi e di realizzazioni innovative concrete²¹³. Tale tendenza risultò

²⁰⁹ Si pervenne anche all’esclusione dall’insegnamento di maestri e direttori didattici.

²¹⁰ Guido Gonella (1905-1982) fu anche Segretario della Democrazia Cristiana e, come Ministro della Pubblica Istruzione, svolse un ruolo notevole nell’organizzazione del sistema scolastico.

²¹¹ Per decenni i Ministri della Pubblica Istruzione furono membri del Partito della Democrazia Cristiana.

²¹² Mentre in altri paesi la formazione dei maestri veniva realizzata con innovazioni sperimentali, in Italia si diffuse piuttosto un’esaltazione retorica della funzione del maestro. Questo avvenne probabilmente anche perché molti Istituti Magistrali non erano statali, bensì erano gestiti da ordini religiosi, i quali erano preoccupati dell’introduzione di impostazioni sperimentali e scientifiche e dei costi che avrebbero richiesto i corsi di aggiornamento e di riqualificazione del loro personale.

²¹³ Basti citare, a questo proposito, alcuni casi clamorosi.

I risultati della Commissione di inchiesta Gonella del 1947, resi pubblici nel 1949, ispirarono al Governo il 28 giugno 1951 un Progetto di Legge 2100 intitolato “Norme generali sull’istruzione”, che fu presentato alla Camera il 13 luglio e poi fu accantonato senza arrivare in aula.

La relazione della Commissione Falcucci del 1975 richiese vari anni per essere parzialmente recepita.

La Legge quadro sul riordino dei cicli di istruzione n. 30 del 2000, che portava l’obbligo scolastico a 15 anni e l’obbligo formativo a 18 anni, e le proposte del Ministro Luigi Berlinguer furono smantellate dal successivo Governo di Centro-Destra.

certo frustrante per i maestri dell'epoca²¹⁴ e lo è anche per noi oggi, se ripercorriamo le tappe di questa storia. Occorre però anche considerare che non mancarono alcuni momenti, processi e provvedimenti normativi innovativi, capaci di prospettare progressi nella scuola e nell'attività dei maestri, peraltro senza facili illusioni, data la complessità del momento storico e l'inadeguatezza delle strutture scolastiche ad affrontarne i problemi, con riferimento particolare all'alfabetismo.

Assiduamente intellettuali, associazioni di insegnanti e riviste specializzate che si interessavano ai problemi della scuola proposero modelli, riflessioni, progetti che furono spesso ignorati²¹⁵. Quando importanti conquiste democratiche e significativi orientamenti pedagogici vennero introdotti nella normativa e nella pratica scolastica, questo per lo più avvenne non per rispondere all'esigenza di impostare un'organizzazione scolastica solida e coerente in tutti i suoi aspetti e di formare professionalmente dei maestri che fossero in grado di renderne operativi gli obiettivi

²¹⁴ Il senso di frustrazione appartenne spesso al maestro. Con l'avvento della scuola democratica, l'importanza del maestro per promuovere la formazione civica e la completa alfabetizzazione degli allievi avrebbe dovuto estendersi e il suo prestigio sociale crescere e il suo stato giuridico e la sua retribuzione migliorare. In realtà la carenza di basi strutturali nell'organizzazione della scuola, il moltiplicarsi di provvedimenti che gli imponevano nuovi compiti gravosi (derivanti dai mutamenti sociali) senza un adeguato supporto istituzionale, la concorrenza di altre agenzie alfabetizzatrici (come radio, cinema e più tardi TV) svilarono il suo ruolo e il suo prestigio sociale. L'Italia, che da contadina diventava industriale e terziaria, ridimensionò la figura del maestro elementare. Uno scrittore, Lucio Mastronardi (1930-1979), nel romanzo "Il maestro di Vigevano" pubblicato da Einaudi nel 1962, offrì un ritratto desolante di questa figura professionale ormai marginale nel mondo borghese. Si veda la citazione che se ne fa in De Giorgi F., Gaudio A., Pruneri F., *Manuale di storia* cit., p. 164.

²¹⁵ Fin dalla seconda metà degli anni Cinquanta del Novecento alcuni studiosi di ispirazione laica (per esempio Lamberto Borghi) proposero una radicale trasformazione dell'iter formativo del maestro, con l'accesso all'Università per 2 o 4 anni, sia per la scuola pre-elementare, sia per la scuola elementare. Da allora in poi si perpetuò da un lato questa volontà e capacità di avanzare proposte, e dall'altro lato la tendenza della classe politica ad accoglierle soltanto in minima parte. Si pensi, per esempio, che, proprio a partire dagli anni Settanta, parallelamente ai temi della scuola a tempo pieno, dell'inserimento dei soggetti portatori di handicap, della sperimentazione didattica, si parlò della laurea per i maestri, che però divenne Legge con i Decreti Delegati del 1974 e poi, per altri 23 anni, tale normativa non ebbe applicazione. E purtroppo questa tendenza della classe politica, con poche eccezioni, riguardò sia i tempi in cui il monopolio del Ministero della Pubblica Istruzione fu per anni detenuto dalla DC, sia i periodi successivi: dai governi di Centro-Sinistra, alla seconda Repubblica, all'avvicinarsi di posizioni contrastanti e reciprocamente disfattiste nell'alternarsi di governi di Centro-Destra o di Centro-Sinistra, e anche di governi tecnici o di governi imposti dalla pandemia, risultati incapaci persino di garantire l'apertura completa delle scuole.

pedagogici e politici di fondo. Le novità, che non mancarono nel corso degli anni, furono via via introdotte per l'urgenza di problemi sociali, politici e culturali²¹⁶.

L'importante svolta democratica che caratterizzò l'istituzione della Scuola Media Unica nel 1962²¹⁷ incise sul ruolo dei maestri elementari che si trovarono a condividere con gli insegnanti della Scuola Media il compito dell'alfabetizzazione.

La contestazione del Sessantotto non investì direttamente la scuola elementare, ma gli effetti di questo movimento di protesta e le trasformazioni che furono introdotte nella gestione della scuola modificarono notevolmente il lavoro dei maestri. Vennero via via smantellati punti cardine che ne regolavano l'attività. L'orario ridotto fu modificato con l'introduzione del tempo pieno. L'organizzazione individuale del lavoro all'interno della propria classe fu modificata dall'introduzione del lavoro collegiale e della gestione collegiale della scuola, in base ai Decreti Delegati del 1974, e più tardi dall'introduzione dei moduli. La rassicurante guida dei programmi ministeriali (fino all'ultima edizione del 1985)²¹⁸ fu sostituita dall'incognita della ricerca e dalle norme sull'autonomia e dalla stesura del POF. I programmi di inclusione di allievi con difficoltà dal punto di vista fisico o psichico imposero modificazioni notevoli nell'organizzazione dell'attività didattica e della vita sociale nelle classi. Ugualmente si verificarono difficoltà per l'inclusione, a volte massiccia, di allievi extracomunitari di provenienza geografica diversa e di tradizioni culturali tanto eterogenee da creare problemi sia relativamente all'alfabetizzazione, sia relativamente all'instaurazione di un clima di confronto tra persone diverse e di disponibilità alla collaborazione. Non parliamo poi dei rapporti che i maestri dovettero imparare sempre più ad instaurare con altre agenzie educative, per esempio con i mass media e con i processi di digitalizzazione incalzanti, divenuti determinanti nell'era della pandemia e della DAD²¹⁹.

²¹⁶ De Giorgi F., Gaudio A., Pruneri F., *Manuale di storia* cit., p. 166. A questo proposito vengono qui citati la crisi della famiglia patriarcale, il diffondersi del lavoro femminile, la Legge del 1 dicembre 1970 n. 898 che disciplinava i casi di scioglimento del matrimonio.

Da queste modificazioni socio-economico-politico-culturali nacque l'esigenza di istituire più scuole per la prima infanzia, di attuare il tempo pieno, di consentire l'inclusione degli alunni con svantaggi fisici o psichici.

²¹⁷ Questo fu un effetto del passaggio dal Centrisimo al Centro-Sinistra.

²¹⁸ Con il D.P.R. 104 del 12 febbraio 1985 vennero approvati i nuovi programmi per la scuola primaria.

²¹⁹ Senza la pretesa di esaurire l'argomento, si possono citare alcune norme che via via vennero emanate.

Di fronte a tutti questi problemi creati da queste nuove incombenze, sia i primi governi di centro-sinistra, sia i governi successivi incominciarono a registrare consensi nei confronti dei progetti innovativi per la formazione dei maestri. Fin dagli anni Sessanta si riprese a discutere della riforma dell'Istituto Magistrale e della Facoltà di Magistero, anche per sollecitazione da parte dell'OCDE (Organizzazione europea dell'educazione)²²⁰.

Già in precedenza la Legge Sullo n.919 del 1969 aveva stabilito che fino all'attuazione della riforma universitaria²²¹ potevano iscriversi a qualsiasi corso di laurea tutti i diplomati degli istituti secondari di secondo grado di durata quinquennale e anche i diplomati dagli istituti quadriennali – come gli Istituti Magistrali e i Licei Artistici- dopo la frequenza di un corso annuale integrativo. Bisognò aspettare la Legge 341 del 1990 e il Decreto Interministeriale del marzo 1997, che ne definì l'attuazione, per veder sorgere uno specifico corso di laurea con due indirizzi: uno per i futuri insegnanti della scuola dell'infanzia e uno per gli insegnanti della scuola primaria. Pertanto dall'anno scolastico 1998-1999 furono soppressi i corsi di studio di tre e quattro anni; dall'anno 2002-2003 furono soppressi i corsi annuali integrativi dell'Istituto Magistrale; mentre potevano continuare i corsi sperimentali quinquennali che erano stati istituiti con

1962 Istituzione della Scuola Media Unica.

Legge 24 settembre 1971 n. 820 Introduzione del tempo pieno.

Legge 447 30 luglio 1973 e Decreti Delegati 1974 Lavoro collegiale. Sperimentazione didattica. Aggiornamento degli insegnanti.

D.P.R. 970 del 1975 Insegnanti di sostegno.

Legge 5 giugno 1990 n. 148 Non più insegnante unico, ma più insegnanti sulle stesse classi – moduli (Sergio Mattarella Ministro della Pubblica Istruzione).

Legge 15 marzo 1997 n.59 Autonomia didattica, organizzativa, di ricerca sviluppo e sperimentazione.

D.P.R. 275 del 1999 Flessibilità dell'orario dei docenti, come strategia per assicurare il successo formativo a tutti gli alunni.

Legge 18 ottobre 2001 n.3 Modifiche al Titolo V' della parte seconda della Costituzione. Sostituzione dei programmi nazionali con il POF (Progetto dell'offerta formativa).

Legge 28 marzo 2003 n- 53 Cambiamento della struttura dell'ordinamento scolastico.

D.P.R. 22 agosto 2007 n. 139 Obbligo di istruzione a 16 anni.

Il 3 settembre 2014 il Presidente del Consiglio Matteo Renzi in un video *on line* presentò il suo programma di riforme per una "buona scuola", che si tradusse nella Legge 13 luglio 2015 n. 107 "Riforma del sistema nazionale di istruzione".

²²⁰ Nota 35 [perché nota 35?] Nel maggio del 1970 il Ministero della Pubblica Istruzione e l'OCDE promossero un incontro internazionale sull'ordinamento della nostra istruzione. Il relatore britannico Stuart Mc Lure giudicò molto negativamente il nostro Istituto Magistrale e suggerì di far partire da questa scuola la riforma della Scuola Secondaria. Questi suggerimenti suscitarono una forte resistenza da parte degli istituti ecclesiastici femminili, che all'epoca erano i 2/3 di quelli esistenti (350 gli istituti privati e 191 quelli pubblici). [è opportuno ricordare che gli istituti privati erano quasi esclusivamente istituti triennali per gli insegnanti di scuola materna]

²²¹ La riforma universitaria fu varata con la Legge 341 del 1990.

l'articolo 273 del Decreto legislativo numero 297 del 1994²²². Si pervenne così, faticosamente, a stabilire che i futuri maestri, dopo aver conseguito un diploma di maturità, potevano seguire un corso di laurea quadriennale in scienze della formazione primaria, composto di due indirizzi: uno per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia (ex scuola materna) e uno per l'insegnamento nella scuola primaria (ex scuola elementare)²²³.

Per decenni i maestri furono investiti da una serie di nuove esigenze educative, alle quali si sono trovati a dover rispondere senza che si fosse previsto per loro un adeguato processo di formazione in una scuola che fosse istituita appositamente per mettere i maestri in condizione di affrontare i gravosi compiti che li aspettavano nell'esercizio della professione.

Abbastanza deboli furono anche i supporti episodici forniti loro, per esempio, con appositi corsi di aggiornamento.

Il loro stato giuridico e la loro retribuzione non ottennero certo miglioramenti che fossero pari alle richieste che si imponevano loro e che a volte addirittura comportavano per loro un aggravio economico; valga per tutti un esempio lampante: quando il diffondersi della digitalizzazione impose ai maestri stessi un'alfabetizzazione digitale, questa in larga misura avvenne a loro spese. Paradossalmente persino i maestri delle piccole scuole sussidiate valdostane²²⁴ del dopoguerra ricevevano dai Comuni una dotazione di penne, matite nere e rosse-blu, gessi per la lavagna, fogli, quaderni, pennini e inchiostro; mentre i maestri di oggi spesso a proprie spese hanno dovuto acquistare *computer* e seguire corsi di alfabetizzazione digitale.

Ancora un elemento forse può far luce sulla precaria e bistrattata figura del maestro come alfabetizzatore nel mondo attuale: i recenti, e per molti versi interessanti e utili, nuovi sistemi di valutazione in uso sul piano nazionale (si vedano le prove INVALSI dal 1999) ed anche europeo e internazionale (si veda il programma OCSE PISA creato

²²² Gli indirizzi di questi corsi quinquennali previsti dal Progetto Brocca in poi furono: linguistico, socio-psico-pedagogico, scientifico-tecnologico.

²²³ Dopo un biennio comune, i due indirizzi si diversificano e prevedono il tirocinio fin dal primo anno. La Laurea è titolo per partecipare ai Concorsi per la scuola dell'infanzia o per la scuola primaria.

²²⁴ Testimonianze orali di maestri che insegnarono nelle Scuole sussidiate della Valle d'Aosta negli anni Sessanta.

nel 1997)²²⁵. Tali strumenti di valutazione possono essere molto utili (naturalmente sono utili se ben impostati e ben utilizzati – e su questo qualche dubbio pare legittimo!) per controllare i risultati dell'attività di alfabetizzazione.

Questa attività di alfabetizzazione, man mano che un nuovo concetto corretto e lungimirante di alfabetismo riuscirà ad imporsi, non coinvolgerà più solamente i maestri della scuola dell'infanzia e gli insegnanti della scuola media, ma anche il primo biennio della scuola secondaria superiore²²⁶ e la scuola superiore stessa²²⁷ e poi forse addirittura l'università²²⁸.

Se però queste prove di valutazione si limiteranno a fotografare – speriamo correttamente – carenze nella preparazione degli allievi per addossarne la responsabilità all'incapacità professionale dei maestri, certamente non contribuiranno a migliorare il sistema di istruzione²²⁹.

Se consideriamo tutte queste osservazioni sulla figura del maestro oggi nel nostro paese, ci si presenta un inquietante interrogativo: è possibile guardare con ottimismo al futuro della nostra scuola e della figura del nuovo maestro con laurea?

²²⁵ Certamente il confronto con i sistemi scolastici dei paesi OCSE può essere opportuno. Alcuni di questi presentano significative differenze rispetto al nostro paese: hanno istituzioni liberali e democratiche più radicate rispetto alle nostre; hanno una burocrazia meno opprimente; hanno idee pedagogiche più aperte e progressiste; hanno una concezione diversa dalla nostra dello Stato e del suo ruolo al servizio dei cittadini.

²²⁶ Da quando l'obbligo scolastico è stato esteso ai 16 anni.

²²⁷ Se l'obbligo scolastico sarà portato ai 18 anni.

²²⁸ A proposito dell'Università può essere interessante riflettere su questa osservazione di Marcello Dei (*La scuola cit.*, p.138): "In un contesto di crisi – suggerisce l'OCSE - rientrare nell'istruzione o rimanervi può essere considerato un'alternativa al mercato del lavoro. Insomma, per dirla con un calembour: ammesso che la scuola e l'università siano aree di parcheggio dove si impara poco, sono sempre meglio che Neet (Not in Employment Education or Training)".

²²⁹ Dei M., *La scuola cit.*, pp. 135-136. Si riporta qui un interessante articolo di Luca Ricolfi pubblicato sul quotidiano "La Stampa" il 10 maggio 2011. Questo contiene alcune critiche ai test, che meritano di essere prese in considerazione.

CAPITOLO QUARTO

L'ALFABETISMO IN VALLE D'AOSTA DAL XIX° SECOLO AD OGGI

Studiare l'alfabetismo in Valle d'Aosta dal XIX° secolo ad oggi è sicuramente un lavoro interessante e complesso; per affrontarlo occorre prima di tutto indagare lo stato attuale degli studi sull'argomento, per verificare quali risultati ci consegna e quali prospettive ci consente di individuare per approfondire la ricerca. Effettuare questa verifica può risultare particolarmente importante per chi oggi eserciti – o si accinga ad esercitare – la professione di maestro in Valle d'Aosta.

Gli argomenti trattati nei capitoli precedenti offrono numerosi spunti a chi voglia impostare e sviluppare questa ricerca. La ricca bibliografia esistente sul tema della scuola e dell'alfabetismo in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo è stata in parte utilizzata per il primo capitolo e le considerazioni in esso esposte forniscono elementi su cui riflettere e intorno ai quali può essere significativo chiedersi quali analogie o differenze e quali ripercussioni siano rilevabili anche in Valle d'Aosta.

Questo itinerario di ricerca è già stato in parte proficuamente percorso da studiosi locali ed è auspicabile che le loro ricerche ed i loro suggerimenti metodologici siano ulteriormente sviluppati. Lo storico Marco Cuaz, per esempio, ha prodotto uno studio interessante e ben documentato sulla scuola elementare in Valle d'Aosta dalla restaurazione al fascismo²³⁰. Utili spunti si trovano anche in uno scritto dello storico Alessandro Celi su scuola e identità in Valle d'Aosta tra 1861 e 2017²³¹.

In base a queste ricerche è già possibile ricavare dati molto interessanti sulle numerose scuole esistenti in Valle d'Aosta ben prima dell'unità d'Italia e sulla bassa percentuale di analfabeti rispetto ad altre regioni²³².

²³⁰ Cuaz Marco, *Alle frontiere dello Stato. La scuola elementare in Valle d'Aosta dalla restaurazione al fascismo*, Franco Angeli, Milano, 1988.

²³¹ Celi Alessandro, *Rifrancesizzare i Valdostani. Scuola e identità in Valle d'Aosta (1861-2017)*, Diacronie-Studi di storia contemporanea n. 34 2/2018, URL: <http://www.studiistorici.com/2018/06/29/Celi-numero-34/>

²³² Cuaz M., *Alle frontiere* cit., p.77. Sono qui presenti alcuni dati sull'alfabetizzazione, a p. 157 e segg. In Appendice ho riportato alcune tabelle.

Vi si trova inoltre una puntuale ricostruzione delle reazioni valdostane alle principali leggi sulla scuola emanate dallo Stato italiano, dalla Legge Casati alla Riforma Gentile. L'analisi di queste reazioni viene condotta esaminando vari documenti e soprattutto seguendo il vivace dibattito che in ogni occasione si sviluppava nei giornali locali di diversa ispirazione²³³.

Per il periodo che va dall'unità d'Italia alla caduta del fascismo emergono certamente, pur nelle analogie con il resto del Regno, alcune caratteristiche peculiari della Valle d'Aosta. Risulta, per esempio, interessante rilevare che, al momento dell'entrata in vigore della Legge Casati, in Valle d'Aosta, più che in altre parti d'Italia, esisteva una vasta rete di scuole, diffuse in tutti i comuni, o addirittura anche nelle frazioni dei comuni; tali scuole si erano assunte il compito di alfabetizzare, con l'intento fondamentale di insegnare a leggere il catechismo e i libri di preghiere ad una popolazione che parlava il *patois*²³⁴ e che doveva imparare a leggere il francese, che era la lingua ufficiale da generazioni nella diocesi di Aosta [il ducato di Savoia cessa di esistere nel 1714, quando diventa Regno di Sardegna, e, a cavallo tra Cinque e Seicento cessa l'uso del francese nei documenti amministrativi]. Il ruolo della Chiesa, prima ancora che dell'autorità politica, era stato fondamentale per l'istituzione e la gestione delle scuole di villaggio (*les écoles de hameau*); tali scuole erano gestite dai singoli comuni, con sussidi provenienti da donazioni di vario tipo.

L'emanazione delle varie leggi - Casati, Coppino, Daneo-Credaro, fino alla Riforma Gentile - suscitò spesso opposizioni sia da parte del clero, che si vedeva sottrarre il controllo sull'istruzione, sia da parte di forze liberali e progressiste, che mal sopportavano la politica di centralizzazione delle scuole e di imposizione della lingua italiana. A più riprese ci furono dunque fiere resistenze da un lato contro la chiusura di scuole di villaggio e dall'altro anche contro il passaggio dal francese al bilinguismo

²³³ Utili documenti su tali questioni risultano le pubblicazioni legate al mondo della scuola e agli impegni educativi: per esempio *Le Conseiller du peuple-Journal d'instruction et éducation populaire*, o *L'Almanach instructif et amusant du Duché d'Aoste*. Utile è anche la consultazione dei giornali dell'epoca, che riflettono i diversi orientamenti politico-culturali.

²³⁴ Il *patois* è il dialetto valdostano, ma sarebbe forse più opportuno dire i dialetti valdostani, perché in ogni vallata, addirittura in ogni Comune, sono presenti varianti di questo dialetto, di origine franco-provenzale in buona parte della Valle e di origine *walser* nella Valle di Gressoney.

italiano e francese e successivamente, in epoca fascista, dal bilinguismo all'imposizione dell'italiano come unica lingua nazionale²³⁵.

Il fenomeno delle *écoles de hameau* fu certamente una particolarità significativa della Valle d'Aosta: sia per la loro capillare diffusione sul territorio, sia per le modalità di finanziamento, sia per il ruolo dei maestri generalmente radicati nella comunità locale.

Quando dal 1921 il regime fascista incominciò a progettare la chiusura di scuole di villaggio, furono forti le opposizioni a questo programma che si elevarono da più parti. Marco Cuaz analizza la convergenza di posizioni tra figure e movimenti di ispirazione diversa che intrapresero la difesa delle scuole di villaggio: Anselme Réan dalle pagine del *Bulletin de la Ligue Valdôtaine* e l'Abbé Joseph Trèves con il celebre *pamphlet* "Une injustice qui crie vengeance!"²³⁶.

Per breve tempo vi fu dunque convergenza tra queste due anime del regionalismo in nome di un antistatalismo cattolico e di una difesa della lingua francese; la convergenza però non resistette di fronte al fascismo, quando si manifestò un'adesione, pur critica, al regime da parte di Réan e una netta opposizione da parte di Trèves, fondatore della *Jeune Vallée d'Aoste*²³⁷.

Con l'entrata in vigore della Riforma Gentile e con la questione della soppressione delle scuole di villaggio si intrecciò l'annoso problema dell'insegnamento del francese, fino a che il 22 novembre 1925 (dopo che già era stato soppresso l'uso della lingua francese nei tribunali e negli uffici pubblici della Regione), con il Regio Decreto n. 2191, venne soppresso definitivamente l'insegnamento del francese in tutte le scuole elementari del territorio nazionale.

²³⁵ Cuaz M., *Alle frontiere* cit., p. 66. Si trovano qui alcuni aspetti della battaglia, nel 1877, della *Feuille d'Aoste* contro la scuola dell'obbligo. A p. 69 viene presentata la questione della lingua dal francese al bilinguismo. A p. 91 si parla delle resistenze contro l'avocazione allo Stato delle scuole gestite dai Comuni. A p. 111 viene presentata la soppressione delle scuole di villaggio. A p. 124 si parla del passaggio dal bilinguismo all'uso esclusivo dell'italiano.

²³⁶ Ivi, p. 115 Vengono presentate queste due figure caratteristiche della vita culturale e politica valdostana: Anselme Réan era un banchiere, apparteneva alla borghesia aostana, si era formato ai principi del cattolicesimo modernista ed era approdato al regionalismo di Sturzo e del Partito Popolare; Joseph Trèves era un curato di montagna, interprete di un cattolicesimo rurale e nostalgico, che contrapponeva le virtù del montanaro alla corruzione della vita cittadina.

²³⁷ La *Jeune Vallée d'Aoste* fu un'associazione di opposizione al fascismo, ben presto costretta alla clandestinità. L'Assemblea di fondazione si riunì il 22 marzo 1925.

La questione linguistica risenti dei rapporti che via via si instaurarono tra i dialetti locali, la lingua francese della tradizione e la lingua italiana che si imponeva man mano che lo Stato fascista accentuava sempre più il suo ruolo accentratore. Il regime decretò l'abolizione dell'insegnamento del francese nella scuola elementare, nonostante il tentativo di Réan e della *Ligue* di salvare tale insegnamento, motivando questa richiesta con l'appello a compiere un atto di rispetto nei confronti delle tradizioni locali di una Valle d'Aosta che aveva sempre dato prova di patriottismo verso la dinastia di Savoia e lo Stato italiano e che continuava a manifestare il suo amore per la patria, il re e il fascismo.

L'abolizione dell'insegnamento del francese, oltre a rispondere alle esigenze accentratrici autoritarie del regime fascista, semplificò certamente la conduzione della vita scolastica e in particolare le modalità di alfabetizzazione. L'insegnamento bilingue presentava infatti non poche difficoltà: dal reperimento di maestri preparati, alla scelta di libri di testo in francese, all'inserimento di allievi provenienti da altre regioni fin dalle ondate di immigrazione del primo dopoguerra.

Sempre più chiaramente si avvertirono i segni di una progressiva fascistizzazione di ogni aspetto della vita politica, sociale e culturale. Nella scuola elementare si limitò la libertà didattica dei maestri e si sciolsero le loro associazioni, si impose di esaltare le opere del regime, di dedicarsi a parate quasi militari, di partecipare alle feste nazionali, di imparare canti patriottici. Nel 1923 si sottoposero i libri di testo a controlli di apposite commissioni e nel 1929 si introdusse il testo unico di stato. Nel 1926 si istituì l'Opera Nazionale Balilla e si sviluppò il programma di affiancare alla scuola l'attività di associazioni di bambini e di giovani ben controllati dal regime.

Sullo studio dei fenomeni fin qui accennati offrono un primo orientamento e un promettente avvio di future ricerche gli Atti di un Convegno organizzato ad Aosta il 23 e 24 aprile 2010²³⁸. Gli Atti pubblicati da Maurizio Piseri tracciano interessanti itinerari di ricerca e presentano utili indicazioni metodologiche.

Per quel che riguarda la Valle d'Aosta in particolare è degno di attenzione l'intervento di Marco Cuaz *La Scuola elementare in Valle d'Aosta: acquisizioni, problemi e*

²³⁸ Gli Atti del Convegno sono stati pubblicati nell'opera *L'alfabeto in montagna. Scuola e alfabetismo nell'area alpina tra età moderna e XIX secolo*, Piseri Maurizio (a cura di), Franco Angeli, Milano, 2012.

*prospettive di ricerca*²³⁹, che riprende aspetti considerati nell'opera dello stesso già citata e si conclude con utili indicazioni di fonti, non ancora adeguatamente utilizzate, per proseguire le ricerche, con cautela critica, poiché l'uso delle fonti presenta sempre problemi di vario tipo per il ricercatore.

Per esempio, per i tempi più recenti, si potrebbe attingere, con opportuni accorgimenti, alla memoria orale.

Un vasto campo di indagine si apre nello studio delle lettere di genitori, o anche di insegnanti o di parroci, rivolte ai Consigli Comunali o agli Ispettori scolastici, per esprimere lamentele di vario tipo. Tali documenti richiederebbero riscontri oggettivi, per evitare di esporre semplicemente pettegolezzi di paese.

Utili potrebbero essere le relazioni di ispettori scolastici sullo svolgimento dell'attività didattica²⁴⁰: anche questi documenti riflettono la soggettività dei loro autori, che erano però autorità competenti e che, nella stesura delle loro relazioni, dovevano seguire un questionario preciso.

Ricco di indicazioni di metodo, che potrebbero essere trasferite allo studio di altri fenomeni analoghi presenti in epoche diverse, appare anche lo studio *Alfabetismo, scuole e maestri nella Comunità Montana Evançon tra 1770 e 1859*, a cura di Monica Dufour²⁴¹.

Queste indicazioni risultano molto interessanti per impostare ricerche che vadano oltre una semplice ricostruzione cronologica delle risposte della Valle d'Aosta alle disposizioni dello Stato unitario italiano e che si impegnino invece ad indagare le peculiarità della scuola e dell'alfabetismo in una regione di montagna come la nostra, messa a confronto, con metodo comparativo, con altre realtà di montagna.

²³⁹ Piseri M. (a cura di), *L'alfabeto in montagna* cit., p. 149. Si veda in particolare il capitolo *Problemi aperti e prospettive di ricerca*.

²⁴⁰ Questi documenti per la Valle d'Aosta, quando non fu più Provincia, sono conservati all'Archivio di Stato di Torino.

²⁴¹ Piseri M. (a cura di), *L'alfabeto in montagna* cit., p. 159.

Pare opportuno soffermarsi su alcuni elementi di riflessione contenuti nell'Introduzione²⁴² e nel capitolo *L'alphabet à la montagne. École et alphabétisation dans les Alpes entre l'Époque moderne et le XIX^e siècle*²⁴³.

Un primo errore da evitare è quello di parlare genericamente della Valle d'Aosta come di una regione di montagna. In realtà essa presenta caratteristiche assenti in altre regioni di montagna: innanzi tutto essa è anche una regione periferica, di frontiera, rispetto allo Stato e questo ha un peso rilevante nel farle assumere una particolare fisionomia, data la sua posizione all'incrocio tra lo Stato italiano e la Francia e la Svizzera (*véritable carrefour de l'Europe* come viene spesso definita).

In secondo luogo, il suo territorio è strutturato in una valle centrale, percorsa dalla Dora Baltea e suddivisa in Alta e Media e Bassa Valle, e in valli laterali, ciascuna con una propria fisionomia e con proprie vie di comunicazione con stati e regioni confinanti.

Sarebbe fonte di errori applicare allo studio della Valle d'Aosta uno schema dicotomico troppo rigido che contrapponesse la Valle, come zona di montagna, alle zone di pianura, attribuendole indistintamente caratteristiche di arretratezza, di rifiuto della modernità, di isolamento, di pura ruralità, di diffuso analfabetismo.

Se è vero che, in età moderna, le regioni che sono arretrate rispetto ai processi di alfabetizzazione sono condannate a un inevitabile declino, non è però vero che soltanto alle aree di montagna possa essere inevitabilmente attribuita questa condizione. Basti considerare che tra l'età moderna e l'Ottocento le Alpi sono tra le zone più alfabetizzate d'Europa, nonostante gli evidenti disagi e, talora, proprio a causa dei disagi. La necessità dell'alfabeto spesso si impone con maggiore urgenza nelle zone che paiono più disagiate. Sono sufficienti alcuni esempi per spiegare questo fenomeno. Le Alpi in generale, e la Valle d'Aosta con le sue peculiarità, si presentano come zone di frontiera; ma questo non implica necessariamente chiusura, separazione, isolamento. La frontiera dello spartiacque alpino è diventata nei secoli porta di accesso: i ghiacciai hanno scavato vallate e valichi, aprendo porte tra le valli e anche aperture verso le zone urbanizzate delle pianure. Ben prima del diffondersi di strade e autostrade asfaltate, di ferrovie, di gallerie scavate nelle montagne (fenomeni

²⁴² Ivi, introduzione.

²⁴³ Ivi, p.199.

che hanno certo aumentato e resi più veloci e frequenti i contatti), le comunicazioni dei villaggi e delle piccole città alpine con il resto del territorio italiano ed europeo hanno trovato vie e mezzi per intensificarsi. Per la Valle d'Aosta si pensi ai flussi migratori stagionali con i territori confinanti francesi e svizzeri e piemontesi: basti citare i lavori nella campagna e nelle vigne, i *petits ramoneurs*, gli artigiani che smerciavano prodotti confezionati durante i lunghi inverni (attrezzi agricoli, *sabots*, scope, cesti di varie dimensioni e forme), i maestri occasionali pagati per insegnare l'alfabeto fino in Savoia.

Via via crescenti divennero anche i contatti con grandi metropoli: Torino, Genova, Parigi, Lione, soprattutto con le forme di emigrazione permanente o comunque di durata superiore a singole stagioni. Non si dimentichi neppure l'importanza della alfabetizzazione collegata alla posizione della Valle come zona di frontiera religiosa. E non si trascuri l'incidenza della piccola proprietà terriera e delle risorse varie del territorio (acque, miniere, vegetazione e tipi di colture) e delle forme di vita sociale che si organizzavano nelle comunità di villaggio, in cui maturava il senso dei diritti e dei doveri familiari e civici.

Tutti questi fenomeni si intrecciano con l'andamento dei processi di alfabetizzazione; approfondire i nessi tra i diversi aspetti della realtà antropologica, culturale, socioeconomica del mondo alpino in generale e della Valle in particolare è certamente un terreno di ricerca molto impegnativo e affascinante. È auspicabile che questi approfondimenti evitino impostazioni troppo anguste e rigidamente deterministiche e che sappiano invece cogliere i complessi intrecci tra fattori sociali, economici, politici e culturali.

Se poi vogliamo inoltrarci in alcune considerazioni sulla scolarizzazione e l'alfabetizzazione in Valle d'Aosta dal secondo dopoguerra ad oggi e sulla figura di maestri e maestre nelle scuole valdostane, si apre un campo di indagine ancora più ampio e finora meno esplorato.

Una prima constatazione si impone: la bibliografia consultabile su questi temi è più scarsa di quella utilizzabile per il periodo precedente²⁴⁴; mancano opere di sintesi che possano servire come quadro di riferimento per ulteriori approfondimenti. Lo studio del

²⁴⁴ Come abbiamo visto anche sul piano nazionale la bibliografia sul periodo dal 1945 ad oggi presenta non esaurienti e sicure opere di sintesi, ma piuttosto studi settoriali e spesso esposizione di problemi aperti.

presente o della storia più recente da parte degli storici comporta l'insorgere di problemi diversi rispetto allo studio del passato: pochi esempi possono chiarire questa difficoltà nello studio del presente. Il coinvolgimento emotivo-affettivo e anche ideologico, nelle vicende contemporanee, è diverso da quello che ci lega ad epoche precedenti della storia. La sovrabbondanza di fonti di ogni tipo – addirittura anche orali – crea sicuramente un disorientamento su che cosa selezionare, su dove e come indagare. Non dimentichiamo inoltre quanto sia difficile, rispetto ai fenomeni della storia del presente, definire la nostra collocazione tra il passato recente e il futuro, come ben ci ricorda l'affermazione, apparentemente paradossale, di Namier (ripresa da Carr) che gli storici immaginano il passato e ricordano il futuro²⁴⁵.

Il Convegno sull'alfabeto in montagna già citato offre spunti metodologici utili anche per avviare lo studio di questo periodo storico più recente.

Un criterio fondamentale cui attenersi è sicuramente quello di osservare la peculiarità della situazione valdostana.

Un'esigenza prioritaria è quella di individuare quali ambiti di ricerca si presentano fin d'ora ai ricercatori.

Sul piano politico-istituzionale merita sicuramente attenzione lo studio degli articoli sulla scuola e sulla lingua francese contenuti nello Statuto speciale per la Valle d'Aosta²⁴⁶.

²⁴⁵ Carr Edward Hallett, *Sei lezioni sulla storia*, Einaudi, Torino, 1966, p. 131.

²⁴⁶ Si veda al Titolo II l'articolo 2, relativo al potere legislativo della Regione, al punto 16: istruzione tecnica e professionale. Si veda anche l'articolo 3, relativo al potere della Regione di emanare norme legislative di integrazione e di attuazione delle norme dello Stato, per adattare alle condizioni regionali, al punto 7: istruzione materna, elementare e media.

Al Titolo VI l'articolo 38 è relativo alla parificazione della lingua francese rispetto a quella italiana e alla necessità che i funzionari conoscano il francese; l'articolo 39 prevede che nelle scuole di ogni ordine e grado il numero di ore di francese sia pari a quelle di italiano e che l'insegnamento di alcune materie possa essere impartito in lingua francese; l'articolo 40 prevede che l'insegnamento delle materie sia impartito in base ai programmi dello Stato, con opportuni adattamenti alle necessità locali; gli adattamenti devono essere decisi sentite le Commissioni miste costituite tra Ministero della Pubblica Istruzione, rappresentanti del Consiglio della Valle e rappresentanti degli insegnanti.

Alcuni altri articoli, che non riguardano specificamente la scuola, potrebbero essere interessanti per eventuali risvolti attinenti alla formazione e all'alfabetizzazione in senso lato dei giovani e in generale dei cittadini valdostani (si pensi alla formazione per l'artigianato, l'industria alberghiera, il turismo, la tutela del paesaggio, le biblioteche e i musei, le guide, le scuole di sci e dei portatori alpini, le antichità e le belle arti).

A questo studio sullo Statuto occorre aggiungere una storia dei confronti e talora anche degli scontri tra Stato e Regione circa le modalità di attuazione dello Statuto, circa gli accordi per adattare le leggi dello Stato alla situazione locale²⁴⁷. Si ricordino, per esempio, problemi relativi sia all'insegnamento del francese come lingua strumentale, sia allo stato giuridico dei docenti, sia alle sperimentazioni, sia all'istituzione dell'Università della Valle D'Aosta²⁴⁸.

Se consideriamo alcuni tentativi di attuazione della Costituzione nel campo della scuola effettuati nell'Italia repubblicana (tentativi cui abbiamo accennato nel capitolo 2° di questo studio), potrebbe essere significativo analizzare alcuni momenti in cui la Valle d'Aosta si è inserita in questi programmi dello Stato con elaborazioni originali. Una di queste fu certamente l'istituzione del Biennio Unitario Sperimentale²⁴⁹.

Un altro momento di grande impegno nell'alfabetizzazione intesa in senso lato, soprattutto ad Aosta e in Bassa Valle, fu l'attivazione dei corsi delle 150 ore per i lavoratori.

Sul piano culturale, il problema della francofonia si è intrecciato – forse possiamo dire purtroppo! - con le forti contrapposizioni degli schieramenti politici nel passaggio dal fascismo alla repubblica. Occorre perciò promuovere ricerche per confrontare le tradizionali motivazioni dell'insegnamento del francese con quelle attuali, senza trascurare i rapporti tra italiano francese e patois. Sulla conservazione del patois sono interessanti iniziative come i *Concours Cerlogne* o le scuole di *patois*, che, in epoca di pandemia, hanno sperimentato anche le forme della DAD (Didattica a distanza).

²⁴⁷ Roberto Louvin e altri studiosi locali hanno già intrapreso studi in questo ambito.

²⁴⁸ Soltanto con il Decreto del Presidente della Repubblica n. 861 del 31 ottobre 1975 furono istituiti i ruoli regionali del personale insegnante.

Successivamente si definì il ruolo del francese come lingua veicolare con l'articolo 28 della Legge 16 maggio 1978 n. 196 e con l'articolo 21 della Legge regionale 15 giugno 1983 n. 57.

Il D.P.R. 861/75 favorì lo sviluppo di sperimentazioni.

La Legge Bassanini n. 59 del 15 marzo 1997 autorizzò la Provincia autonoma di Bolzano e la Regione Valle d'Aosta ad aprire un'Università pubblica non statale.

²⁴⁹ In riferimento a un progetto di alfabetizzazione realizzato prevedendo l'obbligo scolastico a 16 anni, un momento molto vivo e vivacemente dibattuto e anche contestato della storia della scuola valdostana fu la sperimentazione del Biennio Unitario Sperimentale, istituito dalla Giunta Demopopolare guidata da César Dujany negli anni 1970-'74.

Confronti in senso diacronico sarebbero molto interessanti tra i problemi che poneva l'insegnamento del francese e dell'alfabeto ieri, in presenza di una forte immigrazione da altre regioni d'Italia, soprattutto dal Veneto, dal Bergamasco e dalla Calabria, e oggi, in presenza di una forte immigrazione da paesi francofoni come Algeria e Marocco, e, in modo già oggi evidente, domani, da vari paesi arabi o dalla Cina o dall'Afghanistan.

Anche sul confronto tra il ruolo delle maestre patentate dell'Ottocento e il nuovo ruolo dei maestri con laurea di oggi nuovi studi potrebbero far emergere la peculiarità della situazione valdostana, nel confronto con altre parti d'Italia e in particolare con altre regioni alpine. Sicuramente la dispersione dei maestri sul territorio, con problemi di comunicazione durante i lunghi mesi invernali, fu un ostacolo per lo svilupparsi di confronti e collaborazioni nell'ambito di associazioni di categoria, culturali, sindacali, o di sperimentazione didattica. Una raccolta di testimonianze di maestri, e soprattutto di maestre che furono sempre ben più numerose, intorno ad aspetti del loro lavoro potrebbe fornire molto materiale di riflessione per le ricerche²⁵⁰.

Un altro settore degno di approfondimento potrebbe essere quello del materiale didattico usato dai maestri: dal tradizionale libro di testo, che con il fascismo era diventato testo unico controllato dal regime, all'uso attuale di una molteplicità di forme e strumenti utilizzabili per l'alfabetizzazione. Rivelatore di molti aspetti della vita sociale e culturale della Valle potrebbe essere l'esame del libro di testo usato per l'apprendimento del francese, il mitico *Chez nous*, sul quale generazioni di bambini valdostani hanno imparato la lingua francese e la conoscenza della storia locale con i suoi illustri personaggi, della geografia, delle usanze del loro paese, nonché le regole di vita morale e gli insegnamenti religiosi²⁵¹.

I criteri con cui quel libro fu redatto, il successo che ebbe e il ruolo che esercitò nella società valdostana per alcuni decenni sono certamente aspetti degni di essere

²⁵⁰ Oltre alle testimonianze orali, potrebbe essere utile esaminare articoli della rivista *L'école valdôtaine*, o anche documenti relativi all'attività dell'IRRSAE.

²⁵¹ *Chez nous* fu edito per la prima volta nel 1917 e poi ristampato più volte, anche nel secondo dopoguerra; divenne il più importante manuale in lingua francese per le scuole elementari. Fu redatto da *Soeur Scholastique*, una delle *Soeurs de Saint-Joseph*. Cuaz M., *Alle frontiere* cit., p. 148. Si riporta qui la spiegazione del titolo del libro, che si trovava nella prefazione rivolta agli scolari.

approfonditi, sia per ricostruire la storia passata, sia per porsi interrogativi sulla situazione presente e sul futuro del processo di nuovo alfabetismo che si intende realizzare per le future generazioni.

I nuovi canali di comunicazione, i nuovi strumenti di ricerca, le nuove riviste, i nuovi e diversificati strumenti didattici che abbiamo a disposizione, in base a quali criteri sono prodotti e utilizzati? Quali caratteristiche può avere l'insegnamento del francese oggi, in una regione che voglia conservare le proprie tradizioni, ma anche inserirsi con ruolo attivo nel mondo attuale, affrontandone le sfide? I maestri con laurea che escono dalla nostra Università hanno l'attrezzatura necessaria per svolgere il proprio compito di alfabetizzatori?

APPENDICE

Tabella 1.1: percentuale di analfabeti secondo il Censimento generale della popolazione (1861 – 1951).

1861	1871	1881	1901	1911	1921	1931	1951
74,60	68,80	61,90	48,50	37,60	27,50	20,90	12,90

Fonte: Vincenzo Schirripa, *L'Ottocento dell'alfabeto italiano. Maestri, scuole e saperi*, Morcelliana, Brescia, 2017, p.33.

Tabella 1.2: Tassi di alfabetismo per regioni e aree geografiche. Estratto da A'Hearn – Auria -Vecchi, 2015.

	1861	1871	1881	1901	1911	1921	1931	1951
<i>Piemonte</i>	50,6	58,0	66,2	79,9	88,3	93,2	95,8	97,4
<i>Liguria</i>	34,9	43,8	54,1	71,3	82,1	89,9	92,4	95,5
<i>Lombardia</i>	48,7	56,1	62,2	76,4	85,9	91,3	95,1	97,2
<i>Trentino A.A.</i>						98,4	98,9	99,2
<i>Veneto</i>		36,3	44,6	62,0	73,2	84,8	87,2	93,4
<i>Emilia Rom.</i>	24,1	28,5	34,9	50,6	64,0	76,9	82,6	90,9
<i>Toscana</i>	27,9	34,2	39,9	52,2	62,2	71,8	79,6	87,7
<i>Umbria</i>	17,9	21,0	26,6	38,3	48,5	61,5	69,7	83,7
<i>Marche</i>	18,5	21,8	26,0	36,2	46,2	62,0	69,5	84,0
<i>Lazio</i>		34,8	42,8	55,4	66,2	74,4	78,4	88,4
<i>Abruzzi Molise</i>	13,0	15,6	19,4	28,7	39,1	53,6	60,4	77,4
<i>Campania</i>	18,2	20,9	25,0	34,2	45,2	58,8	60,7	73,6
<i>Puglia</i>	14,6	16,3	20,0	29,7	38,9	49,1	55,7	72,4
<i>Basilicata</i>	11,0	12,7	14,7	22,8	32,2	45,6	48,3	66,3
<i>Calabria</i>	12,1	13,5	15,7	21,1	29,7	45,3	46,0	63,3

<i>Sicilia</i>	12,7	15,1	19,1	28,3	40,3	48,8	55,4	72,2
<i>Sardegna</i>	10,8	14,7	20,8	31,4	40,0	51,0	59,4	74,0
<i>Nord Ovest</i>	47,9	55,4	62,9	77,1	86,3	91,8	95,0	97,0
<i>Nord Est</i>	24,1	32,8	40,3	56,9	69,1	83,1	86,4	92,8
<i>Centro</i>	23,9	30,1	36,0	48,1	58,5	69,5	76,7	87,0
<i>Sud</i>	15,0	17,2	20,8	29,5	39,6	52,8	56,2	71,7
<i>Isole</i>	12,3	15,0	19,4	28,9	40,3	49,2	56,2	72,6
<i>Centro Nord</i>	37,1	41,9	49,0	63,4	73,9	83,3	87,4	92,9
<i>Mezzogiorno</i>	14,2	16,6	20,3	29,3	39,8	51,6	56,2	72,0
<i>Italia</i>	26,9	32,1	37,8	50,1	60,9	72,0	77,0	85,6

Fonte: Vincenzo Schirripa, *L'Ottocento dell'alfabeto italiano. Maestri, scuole e saperi*, Morcelliana, Brescia, 2017, p.50.

Tabella 1.3: Analfabetismo delle coorti scolastiche 1863, 1881, 1916.

Regione	1871 (dai 10 ai 20 anni)			1901 (nati 1875-1871)			1921 (16-21 anni)		
	Analfabeti ogni 100 ab.			Analfabeti ogni 100 ab.			Analfabeti ogni 100 ab.		
	Tot.	M	F	Tot.	M	F	Tot.	M	F
<i>Piemonte</i>	29	32	29	9	8	10	2	2	2
<i>Liguria</i>	45	41	49	17	15	20	3	4	3
<i>Lombardia</i>	35	34	36	14	14	15	4	4	3
<i>Veneto</i>	58	48	68	26	20	32	6	6	6
<i>Emilia</i>	66	62	70	37	33	41	7	7	7
<i>Toscana</i>	65	60	69	40	33	46	15	14	15
<i>Marche</i>	76	72	80	55	45	64	18	16	21
<i>Umbria</i>	79	75	83	54	43	65	20	18	22
<i>Roma/Lazio</i>	70	67	73	37	32	44	16	13	19
<i>Abruzzi e Molise</i>	83	76	89	63	48	75	30	27	33
<i>Campania</i>	73	72	83	59	50	67	32	29	35
<i>Puglia</i>	84	80	87	64	58	71	37	36	38
<i>Basilicata</i>	87	82	92	72	63	79	40	39	42
<i>Calabria</i>	86	79	92	75	64	84	43	40	46
<i>Sicilia</i>	84	80	89	67	61	73	35	36	35
<i>Sardegna</i>	84	82	87	62	54	71	37	38	37
<i>Regno</i>	64	59	68	41	35	47	19	18	19

Fonte: Fulvio De Giorgi, Angelo Gaudio, Fabio Pruneri (a cura di), *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, Morcelliana, Brescia, 2019, p. 337.

Tabella 1.4: Alfabetismo italiano tra il 1871 e il 1921 (età 6<).

Regione	1871			1901			1921		
	Alfabeti ogni 100 censiti			Alfabeti ogni 100 censiti			Alfabeti ogni 100 censiti		
	Tot.	M	F	Tot.	M	F	Tot.	M	F
<i>Piemonte</i>	58	66	49	82	86	79	93	91	92
<i>Liguria</i>	44	51	36	73	78	69	90	92	89
<i>Lombardia</i>	55	59	50	78	80	77	91	92	91
<i>Veneto</i>	35	46	24	65	72	57	85	88	83
<i>Emilia</i>	28	33	23	54	58	49	79	81	77
<i>Toscana</i>	32	38	25	52	58	45	72	76	68
<i>Marche</i>	21	27	15	37	46	29	65	71	59
<i>Umbria</i>	20	26	14	40	48	31	63	69	57
<i>Roma/Lazio</i>	32	38	26	56	62	49	74	79	69
<i>Abruzzi e Molise</i>	15	23	7	30	41	20	55	62	49
<i>Campania</i>	20	27	13	35	43	27	59	64	55
<i>Puglia</i>	16	21	10	30	36	25	51	54	47
<i>Basilicata</i>	12	19	5	25	33	17	48	52	44
<i>Calabria</i>	13	21	5	21	31	13	47	52	42
<i>Sicilia</i>	15	21	9	29	35	23	51	54	48
<i>Sardegna</i>	14	19	8	32	39	24	51	56	46
<i>Regno</i>	31	38	24	51	57	46	73	76	70

Fonte: Fulvio De Giorgi, Angelo Gaudio, Fabio Pruneri (a cura di), *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, Morcelliana, Brescia, 2019, p.338

Tabella 1.5: Popolazione da 10 a 15 anni attiva per sesso e zona geografica nel 1911.

<i>Zone</i>	<i>Agricoltura</i>	<i>Industria</i>	<i>Altre attività</i>	<i>Totale attivi</i>	<i>Totale non attivi</i>	<i>Di cui studenti</i>	<i>Totale generale</i>	<i>N.</i>
<i>Maschi</i>								
<i>Nord</i>	31,61	15,31	2,21	49,13	50,87	49,07	100	829.052
<i>Centro</i>	39,85	12,02	1,77	53,64	46,36	42,44	100	301.485
<i>Sud</i>	40,83	14,01	2,11	57,05	42,95	33,87	100	731.200
<i>Italia</i>	36,57	14,31	2,10	52,98	33,87	42,03	100	1.861.737
<i>Femmine</i>								
<i>Nord</i>	20,85	13,62	2,17	36,64	63,36	46,01	100	820.725
<i>Centro</i>	21,73	10,21	1,60	33,54	66,46	37,47	100	292.163
<i>Sud</i>	17,50	4,72	2,34	24,56	75,44	22,20	100	695.189
<i>Italia</i>	19,71	9,65	2,14	31,50	68,50	35,48	100	1.808.077
<i>Maschi e femmine</i>								
<i>Nord</i>	26,26	14,47	2,19	42,92	57,08	47,55	100	1.649.777
<i>Centro</i>	30,93	11,13	1,69	43,75	56,25	40,00	100	593.648
<i>Sud</i>	29,46	9,54	2,22	41,22	58,78	28,18	100	1.426.389
<i>Italia</i>	28,26	12,01	2,12	42,39	57,61	38,80	100	3.669.814

Fonte: Elaborazioni su dati ripresi in: Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio – Direzione Generale della Statistica e del Lavoro, Censimento della popolazione del Regno d'Italia al 10 giugno 1911, Roma, 1915, vol. V: Popolazione presente, di età superiore ai dieci anni, classificata per sesso, età e professione o condizione.

Tabella 1.6: Popolazione attiva e non attiva da 15 a 21 anni per sesso e zona geografica nel 1911.

<i>Zone</i>	<i>Agricoltura</i>	<i>Industria</i>	<i>Altre attività</i>	<i>Totale attivi</i>	<i>Totale non attivi</i>	<i>Di cui studenti</i>	<i>Totale generale</i>	<i>N.</i>
<i>Maschi</i>								
<i>Nord</i>	<i>44,22</i>	<i>38,71</i>	<i>9,25</i>	<i>92,18</i>	<i>7,82</i>	<i>6,65</i>	<i>100</i>	<i>836.330</i>
<i>Centro</i>	<i>50,27</i>	<i>30,72</i>	<i>8,32</i>	<i>89,31</i>	<i>10,69</i>	<i>8,51</i>	<i>100</i>	<i>312.527</i>
<i>Sud</i>	<i>50,84</i>	<i>27,02</i>	<i>6,56</i>	<i>84,42</i>	<i>15,58</i>	<i>9,42</i>	<i>100</i>	<i>721.417</i>
<i>Italia</i>	<i>47,79</i>	<i>32,87</i>	<i>8,06</i>	<i>88,72</i>	<i>11,28</i>	<i>8,03</i>	<i>100</i>	<i>1.870.274</i>
<i>Femmine</i>								
<i>Nord</i>	<i>30,27</i>	<i>30,11</i>	<i>6,85</i>	<i>67,23</i>	<i>32,77</i>	<i>5,30</i>	<i>100</i>	<i>889.472</i>
<i>Centro</i>	<i>25,65</i>	<i>20,44</i>	<i>6,03</i>	<i>52,12</i>	<i>47,88</i>	<i>4,79</i>	<i>100</i>	<i>332.397</i>
<i>Sud</i>	<i>21,95</i>	<i>9,69</i>	<i>4,27</i>	<i>35,91</i>	<i>64,09</i>	<i>3,62</i>	<i>100</i>	<i>774.927</i>
<i>Italia</i>	<i>26,27</i>	<i>20,58</i>	<i>5,71</i>	<i>52,56</i>	<i>47,44</i>	<i>4,56</i>	<i>100</i>	<i>1.996.796</i>
<i>Maschi e femmine</i>								
<i>Nord</i>	<i>37,03</i>	<i>34,28</i>	<i>8,01</i>	<i>79,32</i>	<i>20,68</i>	<i>5,95</i>	<i>100</i>	<i>1.725.802</i>
<i>Centro</i>	<i>37,58</i>	<i>25,42</i>	<i>7,14</i>	<i>70,14</i>	<i>29,86</i>	<i>6,59</i>	<i>100</i>	<i>644.924</i>
<i>Sud</i>	<i>35,88</i>	<i>18,05</i>	<i>5,38</i>	<i>59,31</i>	<i>40,69</i>	<i>6,41</i>	<i>100</i>	<i>1.496.344</i>
<i>Italia</i>	<i>36,68</i>	<i>26,52</i>	<i>6,85</i>	<i>70,05</i>	<i>29,95</i>	<i>6,24</i>	<i>100</i>	<i>3.867.070</i>

Fonte: Vedi tabella precedente.

Tabella 1.7: Popolazione residente (da 6 anni in poi) per grado di istruzione (valori percentuali)

	1951	1961	1971	1981	1991	2001
<i>Analfabeti</i>	12,9	8,3	5,2	3,1	2,1	1,5
<i>Alfabeti senza titolo di studio</i>	46,3	34,2	27,1	18,2	12,2	9,7
<i>Licenza elementare</i>	30,6	42,3	44,3	40,6	32,5	25,3
<i>Licenza media</i>	5,9	9,6	14,7	23,8	30,7	30,1
<i>Diploma</i>	3,3	4,3	6,9	11,5	18,6	25,9
<i>Laurea</i>	1,0	1,3	1,8	2,8	3,8	7,5
<i>N. (migliaia)</i>	42.300	45.615	48.771	52.410	53.481	53.854

Fonte: Istat (2005)

Tabella 1.8: Livello d'istruzione in alcuni paesi per face d'età (anno 2009, valori percentuali)

	<i>Hanno frequentato almeno la media superiore</i>		<i>Hanno un'istruzione universitaria</i>	
	<i>25-64 anni</i>	<i>25-34 anni</i>	<i>25-64</i>	<i>25-34</i>
<i>Italia</i>	<i>54</i>	<i>70</i>	<i>15</i>	<i>20</i>
<i>Repubblica Ceca</i>	<i>91</i>	<i>94</i>	<i>16</i>	<i>20</i>
<i>Corea</i>	<i>80</i>	<i>98</i>	<i>39</i>	<i>63</i>
<i>Francia</i>	<i>70</i>	<i>84</i>	<i>29</i>	<i>43</i>
<i>Germania</i>	<i>85</i>	<i>86</i>	<i>26</i>	<i>26</i>
<i>Regno Unito</i>	<i>74</i>	<i>82</i>	<i>37</i>	<i>45</i>
<i>Grecia</i>	<i>61</i>	<i>75</i>	<i>24</i>	<i>29</i>
<i>Olanda</i>	<i>73</i>	<i>82</i>	<i>33</i>	<i>40</i>
<i>Spagna</i>	<i>52</i>	<i>64</i>	<i>30</i>	<i>38</i>
<i>Svezia</i>	<i>86</i>	<i>91</i>	<i>33</i>	<i>42</i>
<i>Turchia</i>	<i>31</i>	<i>42</i>	<i>13</i>	<i>17</i>
<i>Ungheria</i>	<i>81</i>	<i>86</i>	<i>20</i>	<i>25</i>
<i>Stati Uniti</i>	<i>89</i>	<i>88</i>	<i>41</i>	<i>41</i>
<i>Media Ocse</i>	<i>73</i>	<i>81</i>	<i>30</i>	<i>37</i>
<i>Ue</i>	<i>75</i>	<i>83</i>	<i>27</i>	<i>34</i>

Fonte: Ocse (2011)

Tabella 1.9: Comparazione internazionale dei punteggi medi in lettura – PISA 2018

 Statisticamente superiore alla media OCSE

 Non statisticamente diverso dalla media OCSE

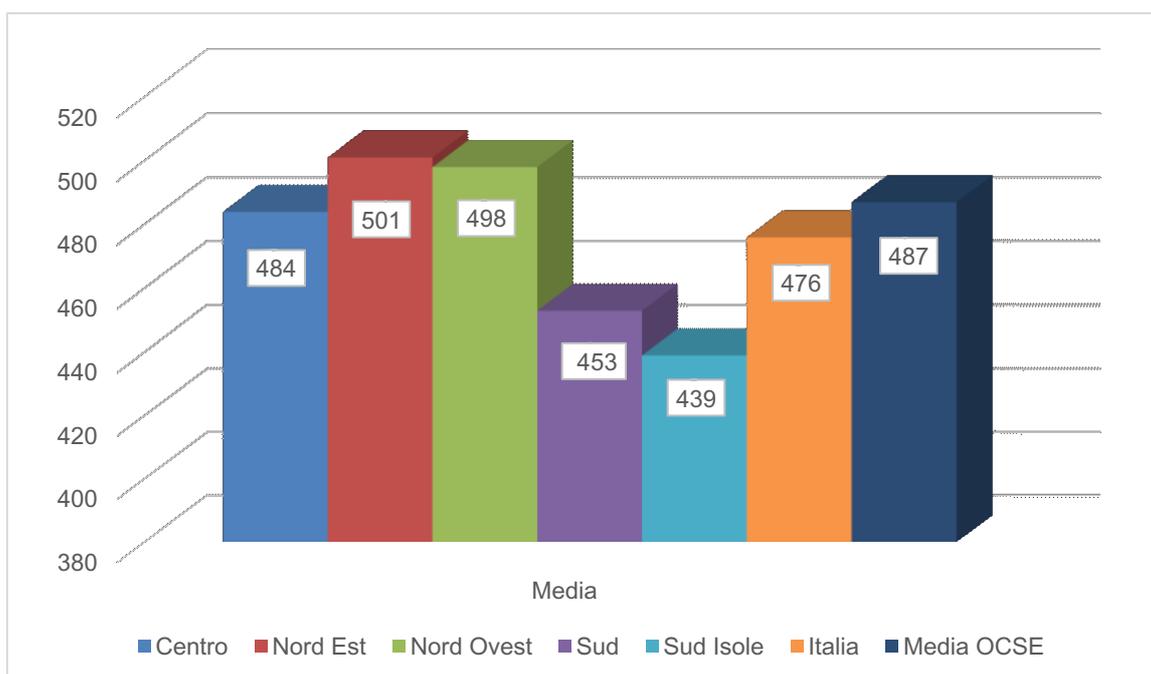
 Statisticamente inferiore alla media OCSE

<i>Punteggio medio</i>	<i>Paesi o economie di riferimento</i>
555	<i>B-S-J-Z (Cina)</i>
549	<i>Singapore</i>
525	<i>Macao (Cina)</i>
524	<i>Hong Kong (Cina)</i>
523	<i>Estonia</i>
520	<i>Canada</i>
520	<i>Finlandia</i>
518	<i>Irlanda</i>
514	<i>Corea</i>
512	<i>Polonia</i>
506	<i>Svezia</i>
506	<i>Nuova Zelanda</i>
505	<i>Stati Uniti</i>
504	<i>Regno Unito</i>
504	<i>Giappone</i>
503	<i>Australia</i>
503	<i>Taiwan</i>
501	<i>Danimarca</i>

499	<i>Norvegia</i>
498	<i>Germania</i>
495	<i>Slovenia</i>
493	<i>Belgio</i>
493	<i>Francia</i>
492	<i>Portogallo</i>
490	<i>Repubblica Ceca</i>
485	<i>Paesi Bassi</i>
484	<i>Austria</i>
484	<i>Svizzera</i>
479	<i>Croazia</i>
479	<i>Lettonia</i>
479	<i>Russia</i>
476	<i>Italia</i>
476	<i>Ungheria</i>
476	<i>Lituania</i>
474	<i>Islanda</i>

Fonte: Ocse (2018)

Tabella 2: Punteggi medi in lettura per macro-area geografica



Fonte: Ocse (2018)

Tabella 2.1: Comparazione internazionale dei punteggi in matematica per PISA 2018

 Statisticamente superiore alla media OCSE

 Non statisticamente diverso dalla media OCSE

 Statisticamente inferiore alla media OCSE

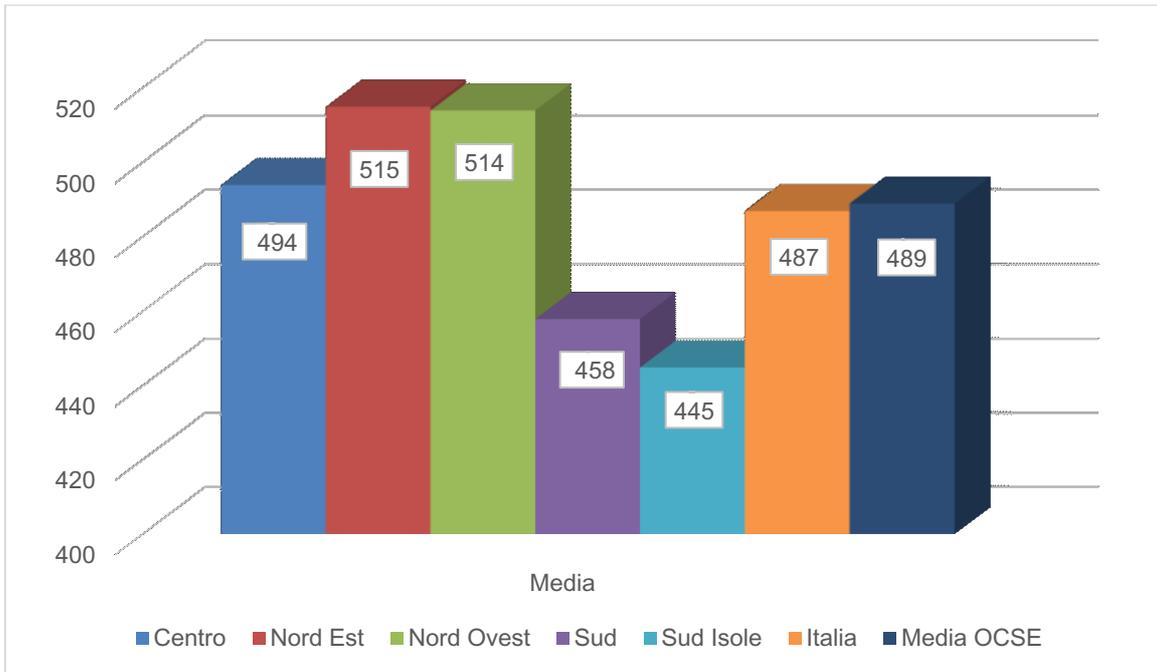
<i>Punteggio medio</i>	<i>Paesi o economie di riferimento</i>
591	<i>B-S-J-Z (Cina)</i>
569	<i>Singapore</i>
558	<i>Macao (Cina)</i>
551	<i>Hong Kong (Cina)</i>
531	<i>Taipei Cinese</i>
527	<i>Giappone</i>

526	<i>Corea</i>
523	<i>Estonia</i>
519	<i>Paesi Bassi</i>
516	<i>Polonia</i>
515	<i>Svizzera</i>
512	<i>Canada</i>
509	<i>Danimarca</i>
509	<i>Slovenia</i>
508	<i>Belgio</i>
507	<i>Finlandia</i>
502	<i>Svezia</i>
502	<i>Regno Unito</i>
501	<i>Norvegia</i>
500	<i>Germania</i>
500	<i>Irlanda</i>
499	<i>Repubblica Ceca</i>
496	<i>Lettonia</i>
495	<i>Francia</i>
495	<i>Islanda</i>
494	<i>Nuova Zelanda</i>
492	<i>Portogallo</i>
491	<i>Australia</i>
488	<i>Russia</i>
487	<i>Italia</i>
486	<i>Repubblica Slovacca</i>

483	Lussemburgo
481	Spagna

Fonte: Ocse (2018)

Tabella 2.2: Media e distribuzione dei punteggi in matematica per macro-area geografica



Fonte: Ocse (2018)

Tabella 2.3: Confronto dei punteggi medi in literacy scientifica tra paesi

 Statisticamente superiore alla media OCSE

 Non statisticamente diverso dalla media OCSE

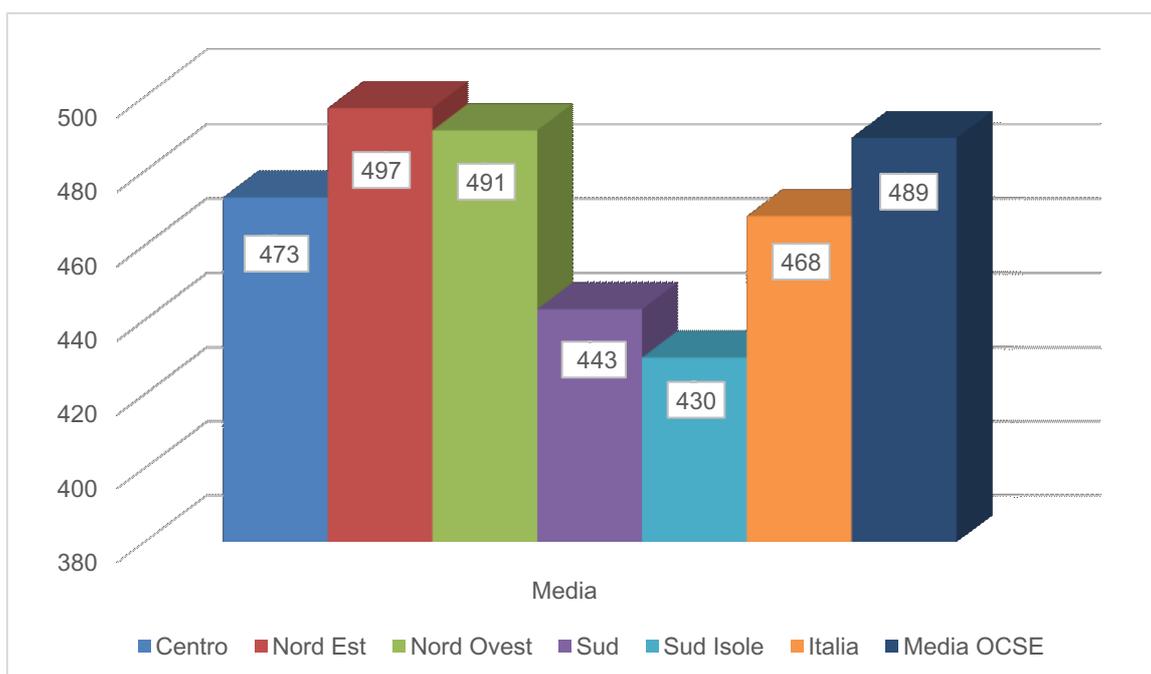
 Statisticamente inferiore alla media OCSE

<i>Punteggio medio</i>	<i>Paesi o economie di riferimento</i>
590	<i>B-S-J-Z (Cina)</i>
551	<i>Singapore</i>
544	<i>Macao (Cina)</i>
530	<i>Estonia</i>
529	<i>Giappone</i>
522	<i>Finlandia</i>
519	<i>Corea</i>
518	<i>Canada</i>
517	<i>Hong Kong (Cina)</i>
516	<i>Taiwan</i>
511	<i>Polonia</i>
508	<i>Nuova Zelanda</i>
507	<i>Slovenia</i>
505	<i>Regno Unito</i>
503	<i>Paesi Bassi</i>
503	<i>Germania</i>
503	<i>Australia</i>
502	<i>Stati Uniti</i>

499	<i>Svezia</i>
499	<i>Belgio</i>
497	<i>Repubblica Ceca</i>
496	<i>Irlanda</i>
495	<i>Svizzera</i>
493	<i>Francia</i>
493	<i>Danimarca</i>
492	<i>Portogallo</i>
490	<i>Norvegia</i>
490	<i>Austria</i>
487	<i>Lettonia</i>
483	<i>Spagna</i>
482	<i>Lituania</i>
481	<i>Ungheria</i>
478	<i>Russia</i>
477	<i>Lussemburgo</i>
475	<i>Islanda</i>
472	<i>Croazia</i>
471	<i>Bielorussia</i>
469	<i>Ucraina</i>
468	<i>Turchia</i>
468	<i>Italia</i>

Fonte: Ocse (2018)

Tabella 2.4: Punteggi medi in scienze per macro-area geografica



Fonte: Ocse (2018)

Tabella 2.5: Popolazione e scuole elementari in Italia fra i 1871 e il 1901

<i>Anni</i>	<i>Popolazione (migliaia)</i>	<i>Numero delle scuole</i>	<i>Numeri indici della popolazione (1871 = 100)</i>	<i>Numeri indici della popolazione (1871 = 100)</i>
1871	26.821	41.713	100	100
1877	27.706	47.608	104	114
1881	28.460	47.220	106	113
1886	29.510	54.192	110	130
1891	30.561	57.621	114	138
1905	31.402	59.526	117	143
1901	32.614	61.777	122	148

Fonti: Per la popolazione, Sommario di Statistiche storiche italiane, Roma 1958; per il numero delle scuole, Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio, Statistica dell'istruzione elementare per l'anno scolastico 1881-82, Roma 1884 e Statistica dell'istruzione primaria e normale per l'anno scolastico 1901-1902, Roma 1906.

Tabella 2.6: Distribuzione delle scuole elementari e della popolazione per grandi aree geografiche negli anni 1863, 1881 e 1901.

<i>Area geografica</i>	<i>Percentuale delle scuole sul totale</i>			<i>Percentuale della popolazione sul totale</i>		
	<i>1863</i>	<i>1881</i>	<i>1901</i>	<i>1863</i>	<i>1881</i>	<i>1901</i>
<i>Italia nord-occidentale</i>	44,9	36,9	35,9	27,5	26,9	26,7
<i>Italia nord-orientale</i>	17,6	18,5	17,6	18,6	17,5	17,2
<i>Italia centrale</i>	14,2	15,0	16,9	13,4	16,2	16,9
<i>Italia meridionale</i>	17,4	21,3	20,2	28,1	26,7	25,9
<i>Italia insulare</i>	5,9	8,3	9,4	12,4	12,7	13,3

Italia nord-occidentale: Piemonte, Liguria, Lombardia.

Italia nord-orientale: Veneto, Emilia.

Italia centrale: Toscana, Marche, Umbria, Lazio (escluso per il 1863).

Italia meridionale: Abruzzi e Molise, Campania, Puglie, Basilicata, Calabria.

Italia insulare: Sicilia e Sardegna.

Fonte: cfr. tabella 2.5

Tabella 2.7: Numero dei maestri pubblici e privati in Italia negli anni 1863, 1881 e 1901

REGIONI	Popolazione (migliaia)			Numero dei maestri			Numero dei maestri per 10 ⁴ abitanti		
	1863	1881	1901	1863	1881	1901	1863	1881	1901
<i>Piemonte</i>	2.764	3.070	3.317	7.262	7.696	10.203	26	25	31
<i>Liguria</i>	771	892	1.077	1.587	2.015	3.026	21	23	28
<i>Lombardia</i>	3.104	3.680	4.282	7.767	8.052	10.666	25	22	25
<i>Veneto</i>	2.642	2.814	3.134	3.556	5.145	6.400	12	18	20
<i>Emilia</i>	2.005	2.183	2.445	3.380	3.669	5.207	17	17	21
<i>Toscana</i>	1.967	2.208	2.549	3.845	2.894	4.794	20	13	19
<i>Marche</i>	883	939	1.060	1.369	1.695	2.163	16	18	20
<i>Umbria</i>	513	572	667	614	1.047	1.442	12	18	22
<i>Lazio</i>	-	903	1.196	-	1.668	2.763	-	18	23
<i>Abruzzi e Molise</i>	1.212	1.317	1.441	1.127	1.698	2.148	9	13	15
<i>Campania</i>	2.625	2.896	3.160	2.425	4.627	5.599	9	16	18
<i>Puglie</i>	1.315	1.589	1.959	1.312	1.856	2.747	10	12	14
<i>Basilicata</i>	492	524	490	274	551	649	6	11	13
<i>Calabria</i>	1.140	1.257	1.370	1.151	1.546	1.775	10	12	13
<i>Sicilia</i>	2.392	2.927	3.529	1.439	3.064	5.029	6	10	14
<i>Sardegna</i>	588	682	791	711	932	1.128	12	14	14
<i>Regno</i>	21.777	28.459	32.475	34.263	48.155	65.739	16	17	20

Fonte: cfr. tabella 2.5

Tabella 2.8 A: Tavola delle scuole, analfabetismo e spese per l'istruzione (1911)

Tavola delle scuole, analfabetismo e spese per l'istruzione (1911)

A

Numero d'ordine	Comuni	Altitudine sl.m. (m)	Estensione territorio (ettari)	Popolazione censimento 10 giugno 1911	Densità di popolazione	Analfabeti %	Numero complessivo scuole
1	Allcin	1.251	802	592	0,73	6	5 (1,4)
2	Anley-St.-André	1.075	1.117	1.053	0,89	5	11 (2,9)
3	Aoste	583	2.141	7.008	3,27	11	21 (11,10)
4	Arnad	412	2.876	1.697	0,59	16	9 (2,7)
5	Arvier	776	3.335	778	0,23	17	12 (3,9)
6	Avisè	762	5.267	517	0,09	9	5 (1,4)
7	Ayas	1.709	12.958	1.664	0,12	4	15 (2,13)
8	Aymaville	646	5.341	1.464	0,27	7	6 (3,3)
9	Bard	381	302	390	1,29	9	1 (1,0)
10	Bionaz	1.600	14.282	296	0,02	8	4 (1,3)
11	Brissogne	827	2.548	797	0,31	19	5 (2,3)
12	Brusson	1.392	5.534	1.786	0,32	4	13 (3,10)
13	Challant-St.-Anselme	1.040	2.784	1.305	0,46	13	11 (2,9)
14	Challant-St.-Victor	1.168	2.527	1.063	0,42	9	4 (3,1)
15	Charnèave	515	2.138	933	0,43	9	7 (2,5)
16	Charnois	1.815	1.449	313	0,21	2	5 (2,3)
17	Champdepraz	523	4.849	832	0,17	17	5 (1,4)

Numero d'ordine	Comuni	Altitudine s.l.m. (m)	Estensione territorio (ettari)	Popolazione censimento 10 giugno 1911	Densità di popolazione	Analfabeti %	Numero complessivo scuole
18	Champorcher	1.427	6.845	1.094	0,15	2	7 (2,5)
19	Charvensod	746	2.595	593	0,22	9	3 (2,1)
20	Châillon	551	3.977	2.839	0,71	5	19 (6,13)
21	Cogne	1.534	21.284	1.443	0,06	5	9 (2,7)
22	Courmayeur	1.228	20.965	1.072	0,05	5	8 (3,5)
23	Domnas	325	3.467	2.445	0,70	9	5 (4,1)
24	Dozes	1.175	1.648	577	0,35	12	5 (2,3)
25	Emarèse	963	1.005	719	0,71	5	6 (1,5)
26	Etroubles	1.280	3.913	740	0,18	7	6 (3,3)
27	Féris	530	6.829	1.520	0,22	22	5 (2,3)
28	Fontainemore	760	3.158	1.274	0,40	5	10 (2,8)
29	Gignod	994	2.600	1.155	0,44	12	7 (2,5)
30	Gressan	603	2.545	937	0,36	10	5 (2,3)
31	Gressoney-La-Trinité	1.627	6.596	168	0,02	5	2 (1,1)
32	Gressoney-St.-Jean	1.385	6.957	1.003	0,14	5	5 (3,2)
33	Hône	366	1.253	1.005	0,80	?	5 (3,2)
34	Intrud	870	1.969	840	0,42	3	9 (2,7)
35	Issime	939	6.751	1.647	0,21	7	7 (3,4)
36	Issogne	380	2.373	1.124	0,47	15	4 (2,2)
37	Jovençan	631	690				
38	La-Magdeleine	1.645	890	312	0,35	2	2 (2,0)
39	La-Salle	1.001	8.365	1.935	0,23	12	18 (3,15)
40	La-Trinité	1.441	12.953	720	0,05	3	10 (3,7)
41	Lillianes	655	1.887	971	0,31	5	8 (3,5)

<i>Numero d'ordine</i>	<i>Comuni</i>	<i>Altitudine s.l.m. (m)</i>	<i>Estensione territorio (ettari)</i>	<i>Popolazione censimento 10 giugno 1911</i>	<i>Densità di popolazione</i>	<i>Analfabeti %</i>	<i>Numero complessivo scuole</i>
42	Montjivet	433	1.873	1.857	0,99	20	9 (3,6)
43	Morgex	910	4.331	952	0,21	3	5 (2,3)
44	Nus	535	5.737	2.070	0,36	22	19 (3,16)
45	Ollomont	1.337	5.360	329	0,06	15	2 (1,1)
46	Oyace	1.367	3.062	333	0,10	10	3 (2,1)
47	Perloz	660	2.740	1.704	0,62	15	8 (2,6)
48	Pollein	598	1.541	434	0,28	13	3 (2,1)
49	Pontboset	775	3.376	785	0,23	20	5 (2,3)
50	Pontey	523	1.597	461	0,28	10	2 (2,0)
51	Pont-St.-Martin	345	126	1.332	10,57	5	3 (3,0)
52	Pré-St.-Didier	990	3.368	647	0,19	2	9 (2,7)
53	Quart	675	6.226	2.342	0,37	24	13 (3,10)
54	Rhêmes-Notre-Dame	1.678	8.672	205	0,02	1	3 (1,2)
55	Rhêmes-St.-Georges	1.200	3.677	579	0,15	14	3 (1,2)
56	Roisan	865	1.467	548	0,37	13	4 (2,2)
57	Saint-Christophe	700	1.471	1.094	0,74	10	5 (2,3)
58	Saint-Denis	806	1.131	522	0,46	16	5 (2,3)
59	Saint-Marcel	630	4.222	1.301	0,30	20	6 (3,3)
60	Saint-Nicolas	1.196	1.548	592	0,37	7	7 (2,5)
61	Saint-Oyen	1.377	939	239	0,24	6	2 (2,0)
62	Saint-Pierre	680	2.625	1.267	0,48	5	11 (3,8)
63	Saint-Rhémy	1.630	6.529	881	0,13	3	9 (0,9)
64	Saint-Vincent	570	2.085	2.452	1,17	15	14 (5,9)
65	Sarre	637	2.814	1.301	0,46	15	6 (2,4)

<i>Numero d'ordine</i>	<i>Comuni</i>	<i>Altitudine s.l.m. (m)</i>	<i>Estensione territorio (etari)</i>	<i>Popolazione censimento 10 giugno 1911</i>	<i>Densità di popolazione</i>	<i>Analfabeti %</i>	<i>Numero complessivo scuole</i>
66	Torron	1.489	4.232	1.145	0,27	19	13 (2,11)
67	Valgrisenche	1.664	11.328	547	0,04	2	6 (1,5)
68	Valpelline	950	3.147	599	0,19	13	3 (2,1)
69	Valsavaranche	1.541	13.903	549	0,03	20	8 (1,7)
70	Valtournenche	1.524	11.557	1.279	0,11	5	5 (2,3)
71	Verrayes	1.126	2.256	1.347	0,59	9	10 (2,8)
72	Verrès	390	823	1.429	1,73	13	5 (4,1)

Tabella 2.8 B: Tavola delle scuole, analfabetismo e spese per l'istruzione (1911)

Numero d'ordine	Comuni	Ammontare totale delle spese	Spese per l'istruzione elementare e popolare	Spesa per l'assistenza scolastica	Rapporto centesimale tra spesa per l'istruzione e spesa totale del Comune
1	Allain	6.662,46	2.414,40	62	36,19
2	Anley-St.-André	6.148,57	2.541,70		35,60
3	Aoste	139.038,54	22.785,89	1.060	27,02
4	Arnad	9.080,00	4.551,00		26,47
5	Arvier	8.571,15	2.178,00		25,77
6	Avise	7.348,00	2.542,50		46,19
7	Ayas	12.472,04	3.833,93		22,77
8	Aymaville	9.141,47	2.645,18		28,93
9	Bard	5.392,94	1.096,16		20,32
10	Bionaz	4.034,33	1.746,00		43,28
11	Brissogne	6.014,42	3.609,00		60,00
12	Brusson	11.436,19	3.413,63	50	29,84
13	Challant-St.-Anselme	9.101,87	2.225,59		24,44
14	Challant-St.-Victor	7.061,07	2.400,10		33,97
15	Chambave	7.032,93	2.381,10	30	23,95
16	Chamois	4.965,00	1.744,00		35,12
17	Champdepraz	4.930,00	2.506,83		50,83
18	Champorcher	6.479,66	2.237,17	50	34,52
19	Charvensod	7.687,91	2.189,92		28,47
20	Châtillon	44.836,28	10.366,90		23,11
21	Cogne	10.016,89	3.134,20		31,29
22	Courmayeur	14.678,42	4.121,07		28,07
23	Dornas	14.939,39	5.457,92		36,52

Numero d'ordine	Comuni	Ammontare totale delle spese	Spese per l'istruzione elementare e popolare	Spesa per l'assistenza scolastica	Rapporto centesimale tra spesa per l'istruzione e spesa totale del Comune
24	Dozes	9.340,98	2.936,80		31,43
25	Emarèse	4.658,22	2.045,00		43,90
26	Etroubles	7.640,34	2.422,34		40,99
27	Féris	5.904,87	2.388,62		41,02
28	Fontainemore	10.606,27	3.696,50		21,27
29	Gignod	8.135,13	2.754,18	50	45,43
30	Gressan	7.910,82	153,00		34,81
31	Gressoney-La-Trinité	1.902,82	3.296,00		8,04
32	Gressoney-St.-Jean	10.727,41	2.239,86	130	30,73
33	Hône	7.018,65	3.946,08		31,95
34	Introd	9.571,25			41,22
35	Issime		1.585,30	30	46,39
36	Issogne	3.816,70	4.734,65		41,53
37	Jovençan	16.641,20	5.693,50		28,44
38	La-Magdeleine	12.954,53	2.311,89		43,94
39	La-Salle	6.419,73	3.907,82	20	36,00
40	La-Thuille	10.004,72	2.710,20		39,05
41	Lillianes	17.699,46	7.057,20		15,30
42	Montjovet	14.641,94	610,00		48,20
43	Morgex	2.513,33	889,00		24,27
44	Nus	6.661,61	2.711,63		13,34
45	Ollomont	8.871,04	1.390,96		30,56
46	Oyace	5.491,88	2.096,62		25,31
47	Perloz	4.988,51	1.397,44		42,02
48	Pollein	5.118,48	3.393,05		27,29

<i>Numero d'ordine</i>	<i>Comuni</i>	<i>Ammontare totale delle spese</i>	<i>Spese per l'istruzione elementare e popolare</i>	<i>Spesa per l'assistenza scolastica</i>	<i>Rapporto centesimale tra spesa per l'istruzione e spesa totale del Comune</i>
49	Pontboset	13.657,64	2.356,50	40	24,84
50	Pontey	7.464,97	3.827,50		31,55
51	Pont-St-Martin	19.950,77	695,00		19,18
52	Pré-St-Didier	3.601,45			19,30
53	Quart	7.800,00	2.140,30		33,02
54	Rhêmes-Notre-Dame	4.133,66	19.057,50		47,35
55	Rhêmes-St-Georges	8.113,50	3.114,15		38,38
56	Roisan	4.670,30	2.046,00		43,81
57	Saint-Christophe	8.576,73	3.207,40		37,16
58	Saint-Denis	6.559,75	3.436,15		52,38
59	Saint-Marcel	3.448,42	1.090,00		31,61
60	Saint-Nicolas	11.316,23	5.403,34	30	47,74
61	Saint-Oyen	9.035,52	3.487,50		38,59
62	Saint-Pierre	19.858,80	8.123,55		16,29
63	Saint-Rhémy	10.130,10	5.551,80		54,79
64	Saint-Vincent	7.222,07	2.389,70		33,07
65	Sarre	6.822,15	2.381,30		33,43
66	Torgnon	9.060,89	2.220,82		35,75
67	Valgrisenche	6.822,16	2.381,30		33,43
68	Valpelline	9.916,66	2.407,65	50	24,27
69	Valsavaranche	8.393,27	3.863,50		46,03
70	Valloirvanche	17.146,00	4.341,00		25,28
71	Verrayes		2.851,99		34,48
72	Verrès				
73	Villeneuve				

Fonte: Cuaz Marco, *Alle frontiere dello Stato. La scuola elementare in Valle d'Aosta dalla restaurazione al fascismo*, Franco Angeli, Milano, 1988

BIBLIOGRAFIA

Barbagli Marzio, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Il Mulino, Bologna, 1974

Cipolla Carlo Maria, *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Il Mulino, Bologna, 2002

Cuaz Marco, *Alle frontiere dello Stato. La scuola elementare in Valle d'Aosta dalla restaurazione al fascismo*, Franco Angeli, Milano, 1988

De Giorgi Fulvio, Gaudio Angelo, Pruneri Fabio, *Manuale di Storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, Morcelliana, Brescia, 2019

Dei Marcello, *La scuola in Italia. Radiografia di un sistema scolastico*, Il Mulino, Bologna, 2012

Harrison Gualtiero, Callari Galli Matilde, *Né leggere né scrivere. La cultura analfabeta: quando l'istruzione diventa violenza e sopraffazione*, Feltrinelli, Milano, 1971

Pazzaglia Luciano, *La Buona Scuola. Una riforma incompiuta?*, La Scuola, Brescia, 2016

Piseri Maurizio (a cura di), *L'alfabeto in montagna. Scuola e alfabetismo nell'area alpina tra età moderna e XIX secolo*, Franco Angeli, Milano, 2019

Salvadori Massimo Luigi, *Storia d'Italia e crisi di regime*, Il Mulino, Bologna, 2001

Ricuperati Giuseppe, *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*, La Scuola, Brescia, 2015

Schirripa Vincenzo, *L'Ottocento dell'alfabeto italiano. Maestri, scuole e saperi*, Morcelliana, Brescia, 2017

Vigo Giovanni, *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, ILTE, Torino, 1971

SITOGRAFIA

www.wikipedia.it

https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/docris/2019/Rapporto_Nazionale

http://www.studistorici.com/2018/06/29/celi_numero_34/