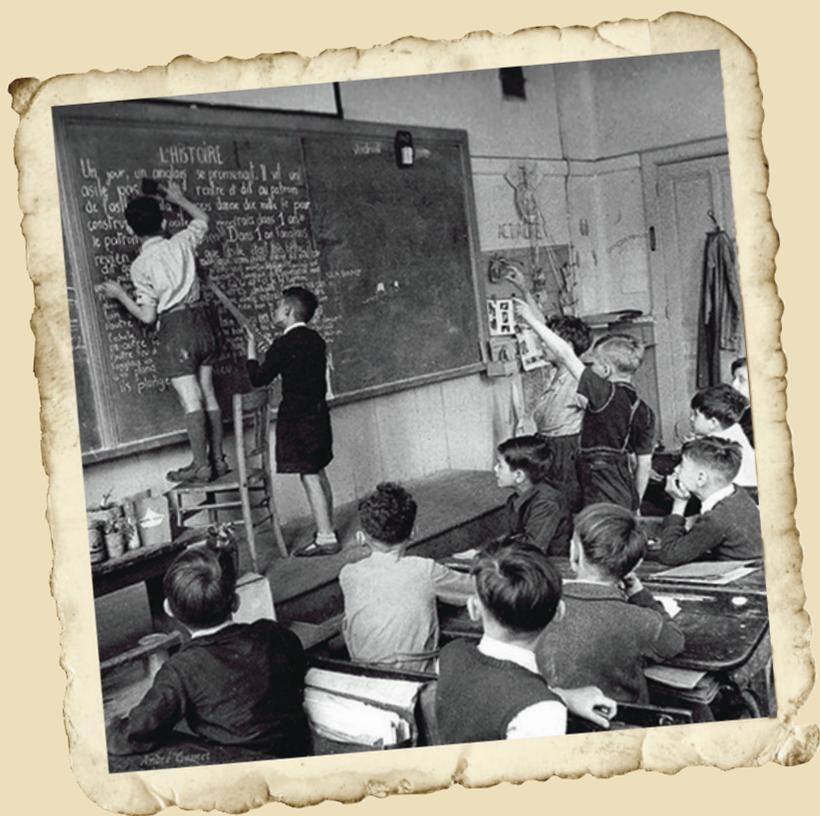


Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi

a cura di Anna Ascenzi e Roberto Sani



FrancoAngeli

COLLANA DI STORIA DELLE ISTITUZIONI EDUCATIVE
E DELLA LETTERATURA PER L'INFANZIA STUDI

Collana di Storia delle istituzioni educative e della Letteratura per l'Infanzia

Diretta da *Anna Ascenzi* (Università degli Studi di Macerata, Italy) e *Dorena Caroli* (Università degli Studi di Bologna, Italy)

Comitato scientifico internazionale: *Annemarie Augscholl* (Libera Università di Bolzano, Italy), *Emy Beseghi* (Università degli Studi di Bologna, Italy), *Carmen Betti* (Università degli Studi di Firenze, Italy), *Antonella Cagnolati* (Università degli Studi di Foggia, Italy), *Maria Helena Camara Bastos* (Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brazil), *Marta Brunelli* (Università degli Studi di Macerata, Italy), *Mariella Colin* (Université de Caen, France), *Carmela Covato* (Università degli Studi di Roma Tre, Italy), *Zohreh Ghaeni* (The Institute for Research on the History of Children's Literature, Iran), *Carla Ghizzoni* (Università Cattolica di Milano, Italy), *Margot Hillel* (Australian Catholic University, Australia), *Juri Meda* (Università degli Studi di Macerata, Italy), *Eliane Mimesse Prado* (Centro Universitario Internazionale del Paraná, Curitiba, Brazil), *Maria Cristina Morandini* (Università degli Studi di Torino, Italy), *Maria João Mogarro* (University of Lisboa, Portugal), *Gabriela Ossenbach Sauter* (UNED Madrid, Spain), *Elisabetta Patrizi* (Università degli Studi di Macerata, Italy), *Tiziana Pironi* (Università degli Studi di Bologna, Italy), *Simonetta Polenghi* (Università Cattolica di Milano, Italy), *Luigiaurelio Pomante* (Università degli Studi di Macerata, Italy), *Alla A. Salnikova* (University of Kazan, Russia), *Roberto Sani* (Università degli Studi di Macerata, Italy), *Ivanka Stricevic* (University of Zadar, Croazia), *Guillemette Tison* (Université d'Artois, France), *Ariclê Vechia* (University Tuiuti do Paraná, Brazil), *Aleksandra Vranes* (University of Belgrado, Serbia), *Cristina Yanes* (University of Siviglia, Spain).

La collana è articolata in due distinte sezioni – *Studi* e *Saggi* – e accoglie pubblicazioni scientifiche e opere di alta divulgazione rivolte non solamente agli specialisti del settore, ma anche a studenti universitari, insegnanti e cultori degli studi storico-educativi e di letteratura per l'infanzia. In particolare, essa rivolge specifica attenzione a ricerche originali sulle istituzioni scolastiche e sulle pratiche educative che hanno caratterizzato l'Europa in epoca moderna e contemporanea, come pure sulla produzione e circolazione letteraria per l'infanzia, l'educazione e la scuola dell'Otto e del Novecento.

Ogni volume della collana è sottoposto a referaggio a 'doppio cieco'. Il Comitato scientifico internazionale esercita anche le funzioni di Comitato dei referee. Coordinatrice del referaggio è *Elisabetta Patrizi* (Università degli Studi di Macerata, Italy).



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi

a cura di Anna Ascenzi e Roberto Sani



FrancoAngeli COLLANA DI STORIA DELLE ISTITUZIONI EDUCATIVE
E DELLA LETTERATURA PER L'INFANZIA/STUDI

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze della formazione,
dei Beni culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata.

Isbn 9788835103011

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate
4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel
momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso
dell'opera previste e comunicate sul sito*

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835103011

Indice

Presentazione di <i>Roberto Sani</i>	pag. 11
Saluto del Presidente del Centro Italiano per la Ricerca Storico-educativa (CIRSE) di <i>Fulvio De Giorgi</i>	» 13
Prima Sessione Condizione economica e sociale e processi di scolarizzazione nell'Italia unita	
Introduzione alla Prima Sessione dei lavori di <i>Carmen Betti</i>	» 19
1. La scuola e l'università nell'Italia unita: da luoghi di formazione delle classi dirigenti a spazi e strumenti di democratizzazione e di promozione sociale delle classi subalterne di <i>Roberto Sani</i>	» 25
1. Le premesse ideologiche e politiche della costruzione dello Stato borghese	» 25
2. Il «doppio binario» scolastico e le sfide dell'educazione nazionale: istruzione e processi formativi nell'Italia postunitaria (1861-1900)	» 29
3. Le coraggiose aperture dell'età giolittiana e la svolta restauratrice della riforma Gentile (1923) e della politica scolastica del regime fascista	» 34

4. La nascita dell'Italia democratica e repubblicana nel secondo dopoguerra: il lento e difficoltoso cammino della scuola e dell'università verso il superamento delle barriere socio-economiche e l'inclusione delle classi subalterne	pag. 42
2. I maestri, la lotta all'analfabetismo e la diffusione dell'istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento	
di <i>Carla Ghizzoni</i>	» 47
1. Introduzione	» 47
2. All'indomani dell'Unità: i provvedimenti dei governi della Destra storica	» 48
3. I maestri negli anni della Sinistra storica	» 56
4. I maestri e le «povertà educative» degli alunni di fine Ottocento: l'azione di «Scuola e Famiglia» a Milano	» 61
5. L'epilogo: dall'età giolittiana al primo dopoguerra	» 69
3. L'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI) e la lotta all'analfabetismo e all'evasione scolastica nel Meridione	
di <i>Brunella Serpe</i>	» 74
1. L'analfabetismo in Italia e nel Mezzogiorno: dati e analisi	» 74
2. 1921: l'Opera contro l'analfabetismo e l'impegno dell'Animi	» 78
4. Gli esperimenti scolastici di Barbiana e Vho. La scuola come luogo di inclusione e come spazio di crescita civile e democratica (1948-1968)	
di <i>Juri Meda</i>	» 87
1. Premessa	» 87
2. La scuola inclusiva di Don Lorenzo Milani	» 88
3. La scuola democratica di Mario Lodi	» 94
4. Conclusioni	» 101
5. Dall'università d'élite all'università di massa: luci e ombre sull'evoluzione dell'istruzione superiore nell'Italia del secondo Novecento	
di <i>Luigiaurelio Pomante</i>	» 102
1. Dalla gestione «per via amministrativa» della Scuola e dell'Università al Piano decennale	» 102

2. I «reali bisogni» dell'istruzione superiore e i lavori della Commissione Ermini	pag. 108
3. Luigi Gui e il tentativo di riforma dell'Università italiana	» 112
4. Il fallimentare destino del ddl n. 2314 e la contestazione studentesca	» 117
5. Conclusioni	» 126

Seconda Sessione

La discriminante di genere e le sue ricadute sulla scuola e sui processi formativi

6. La pregiudiziale di genere e il diritto negato: le donne e l'accesso all'istruzione nell'Italia unita di <i>Carmela Covato</i>	» 131
1. Premessa	» 131
2. Educazione e istruzione	» 136
3. All'indomani dell'Unità	» 141
4. Una scuola adatta alle donne	» 145
7. Italia Donati e le altre: la «Via Crucis» delle maestre elementari nell'Italia liberale tra retorica paternalistica borghese ed esperienze di marginalità e discriminazione di <i>Anna Ascenzi</i>	» 151
1. «Il suicidio di una maestra calunniata»	» 151
2. Il trionfo della morale piccolo borghese	» 154
3. Matilde Serao e la denuncia della condizione magistrale femminile	» 156
4. Una battaglia di civiltà	» 158
8. La donna, l'istruzione superiore e l'accesso alle professioni in Italia tra Otto e Novecento di <i>Tiziana Pironi</i>	» 161
1. La situazione odierna	» 161
2. Le radici nel passato	» 166
3. L'accesso alla scuola secondaria	» 168
4. L'ingresso all'Università	» 169
5. La figura della professoressa	» 173

9. Tra Rinnovamento pedagogico e Democratizzazione della scuola italiana: la testimonianza e l'operato di Dina Bertoni Jovine e Tina Tomasi	
di <i>Francesca Borruso</i>	pag. 177
1. Il rinnovamento pedagogico nel dopoguerra italiano	» 177
2. Il nesso tra liberazione ed educazione: la riflessione di Dina Bertoni Jovine fra analisi storica e attualità	» 181
3. Il contributo di Tina Tomasi fra rinnovamento storiografico, dibattito pedagogico e condizione femminile	» 185

Terza Sessione

Le disabilità mentali, sensoriali e di altro genere e l'accesso all'istruzione e alla scuola

10. Dall'esclusione all'integrazione: i disabili nel sistema formativo italiano tra Otto e Novecento	
di <i>Maria Cristina Morandini</i>	» 193
1. Introduzione	» 193
2. Un recente approccio storiografico	» 193
3. Le prime esperienze educative nella penisola	» 196
4. Un travagliato iter legislativo	» 200
5. Tra le mura dell'istituto	» 205
11. Orfani dello Stato: le istituzioni assistenziali e rieducative per sordomuti, ciechi e tardomentali nell'Italia liberale	
di <i>Anna Debè</i>	» 212
1. Premessa	» 212
2. Il caso dei sordi	» 213
3. Il contesto milanese	» 215
12. Protagonisti e itinerari della Pedagogia speciale in Italia dall'Unità al secondo dopoguerra	
di <i>Giuseppe Zago</i>	» 219
1. Le origini della Pedagogia speciale in Italia	» 219
2. Le nuove aperture di fine Ottocento	» 222
3. Normalità e anormalità nel positivismo evolucionistico di De Dominicis	» 225
4. Il contributo di due pionieri: De Sanctis e Montesano	» 228

5. Studi ed esperienze pedagogiche nella prima metà del Novecento	pag. 232
6. «Anormalità e normalizzazione» nel pensiero e nell'opera di Maria Montessori	» 236
7. Gli sviluppi della Pedagogia speciale in Italia fra continuità e cambiamento	» 241
13. La scuola media unica, il ritardo scolastico e gli «alunni disadatti». I primi bilanci	
di <i>Monica Galfrè</i>	» 245
1. La sfida di una scuola uguale per tutti	» 245
2. Classi di aggiornamento e classi differenziali	» 247
3. Confini incerti	» 250
4. Il ritardo nella scuola di massa	» 252
5. Un primo bilancio	» 255
6. Classi separate?	» 256
14. La difficile integrazione degli alunni con disabilità nella scuola italiana dagli anni settanta del Novecento ad oggi: una riflessione di pedagogia e didattica speciale	
di <i>Catia Giacconi</i>	» 261
1. Traiettorie normative e culturali	» 261
2. Temi e problemi della pedagogia e della didattica speciale	» 264
15. Sulla «storia emancipativa» dei giovani ciechi in Italia	
di <i>Roberta Caldin</i>	» 269
1. Premessa	» 269
2. Il ricordo e la gratitudine	» 274
3. La responsabilità del cambiamento	» 279
4. Una storia, nella storia dell'integrazione, in Italia	» 281
5. L'impossibile possibile	» 285
Indice dei nomi	» 289

Presentazione

di Roberto Sani*

Il presente volume raccoglie gli atti del convegno di studi storici sul tema «Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi», tenutosi a Macerata nei giorni 3-4 aprile del 2019. Tale convegno si colloca tra le iniziative avviate nell'ambito del *Progetto di sviluppo dipartimentale* dal titolo: «Innovazione, internazionalizzazione, inclusione per l'Università», promosso dal Dipartimento di Scienze della Formazione dei Beni culturali e del Turismo del nostro Ateneo e cofinanziato dal Miur nel quadro del programma di finanziamento dei cosiddetti "Dipartimenti di Eccellenza" approvato con la Legge n. 232 del 2016.

Nel quadro di tale *Progetto di sviluppo dipartimentale* dell'Ateneo maceratese, ai colleghi afferenti alla sezione di Storia dell'Educazione, della Scuola e della Letteratura per l'infanzia è stato chiesto di approfondire, sul piano cronologico e con un approccio sistematico che tenesse necessariamente assieme le scuole di diverso ordine e grado e l'università, il modo in cui, nelle istituzioni formative del nostro Paese, e con specifico riferimento allo Stato unitario, aspetti e dimensioni quali quelli dell'*innovazione*, dell'*internazionalizzazione* e dell'*inclusione* si sono gradualmente affermati.

Di qui la decisione di dare corpo ad una serie di convegni di studio nell'arco di un triennio, coinvolgendo i maggiori studiosi italiani e stranieri delle nostre discipline, e di dedicare il primo di questi incontri, quello del quale sono qui riprodotti gli atti, al delicato e complesso tema dell'inclusione/esclusione nella storia della scuola e dell'università dell'Italia unita, di cui al titolo del convegno, e ora del volume che ne raccoglie gli atti: *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*.

Di qui anche la scelta di focalizzare l'attenzione – nel corso delle tre sessioni del nostro convegno – su taluni grandi motivi di parziale o totale "esclusione" dagli studi e/o di limitazione dell'accesso al sistema formativo nazionale di settori rilevanti della popolazione italiana: la condizione

* Università degli Studi di Macerata

economica e sociale (élites e classi subalterne), la discriminante di genere (maschi/femmine) e la presenza di disabilità mentali, sensoriali e di altro tipo (normale/anormale).

Il tentativo, dunque, è quello di chiarire i tempi e le ragioni per cui, storicamente, nell'arco dei circa 150 anni della nostra storia unitaria, nel sistema formativo del nostro Paese si sia passati dall'affermazione di una marcata volontà di limitazione degli accessi e/o di esclusione di determinate categorie sociali dall'istruzione e dagli studi al graduale – e sempre più convinto – prevalere di una “cultura dell'inclusione” e di una concezione dell'istruzione e della scuola (ivi compresa l'università) come precipuo fattore di equità e di promozione sociale.

Nel corso degli altri incontri di studio, già programmati per i prossimi due anni (2020 e 2021), saranno approfonditi, sempre in chiave storica, e anche in questo caso attraverso l'apporto e il contributo di specialisti di diverse università italiane e straniere, le altre due tematiche (oltre all'*inclusione*) oggetto del *Progetto di sviluppo dipartimentale*, ovvero l'*innovazione* e l'*internazionalizzazione* per l'università.

Macerata, 15 marzo 2020

Saluto del Presidente del Centro Italiano per la Ricerca Storico-educativa (CIRSE)

di Fulvio De Giorgi*

Con vivissimo piacere porto a questo importante Convegno scientifico il saluto del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa.

Saluto innanzi tutto, anche a titolo mio personale, l'amico e collega prof. Roberto Sani, che di questo incontro è il principale ideatore e animatore e che, nella sua relazione introduttiva, ci darà le coordinate scientifiche dei lavori congressuali. Saluto tutti gli studiosi e le studiose che prenderanno la parola e che, per la maggior parte, sono membri del Cirse. Saluto, con amicizia, i colleghi e le colleghe dell'Università di Macerata, gli studenti e tutti i partecipanti a questo Convegno di Studi.

Il tema del Convegno è di quelli che – per la loro centralità storica su livelli diversi – possono condurre la ricerca storico-educativa a risultati importanti ed innovativi sul piano del merito e del metodo: sul piano del merito, perché la questione dell'inclusione, della cura emancipatrice e della promozione sociale è, oggi, al centro dell'attenzione dei sistemi scolastici e formativi, ma non sempre si ha la necessaria consapevolezza storica della complessità dei percorsi del prescritto e del vissuto, delle politiche scolastiche e delle culture formative, degli "avanzamenti" e degli "arretramenti"; sul piano del metodo, perché questo tipo di studi e di ricerche consentono (o reclamano) approcci trasversali spesso nuovi, non solo sul piano delle fonti ma anche dei punti di vista ermeneutici.

Per non eccedere i limiti di tempo consentiti ad un saluto, vorrei solo richiamare – quasi unicamente a titolo "evocativo", come suggestioni – due esempi che, mi pare, diano il senso dell'importanza ma anche della vastità e profondità storica dei problemi implicati.

Prima suggestione. Se noi usassimo quella che è una fondamentale enunciazione programmatica della Costituzione della Repubblica come «canone di interpretazione storica», cosa ne verrebbe fuori? Mi riferisco al secondo comma dell'art. 3, che ha un fondamentale valore per l'identità ideale della

* Università degli Studi di Modena e Reggio.

Costituzione, come ben sappiamo, ma che, parlando di «pieno sviluppo della persona umana», ne esprime pure il programma pedagogico-educativo. La Costituzione dice:

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza 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.

Ecco allora che potremmo chiederci: la Repubblica ha assolto questo compito? In che modi, in quali ambiti, con quali politiche, con quali risultati? Ma, evidentemente, e proprio nell'ambito storico-educativo più che in quello della storia costituzionale, potremmo risalire all'Unità d'Italia e ai connessi processi di *State Building* e di *Nation Building* e chiederci: che ruolo ha giocato il processo di unificazione nazionale nel creare, accentuare o, al contrario, nel rimuovere quegli «ostacoli di ordine economico e sociale» al quale si riferivano i Costituenti nel secondo dopoguerra? E il compito di rimuovere tali ostacoli com'era avvertito dalla classe dirigente dello Stato liberale italiano e poi, seguendo lo sviluppo storico, dallo Stato fascista? a cosa mise capo e con quali caratteristiche? E, ovviamente, i problemi e le domande si potrebbero sempre più affinare: ma insomma il nodo storico da sciogliere è quello di una «storia costituzionale e sociale» dell'educazione, in senso pieno. Da tempo, una parte della storiografia educativa italiana si è interessata di questi temi: è importante, a mio avviso, che questa linea storiografica cresca e si rafforzi.

Seconda suggestione. Ora l'attenzione – con un taglio di storia della pedagogia e delle teorie educative – si allarga al nesso contemporaneo della cultura con la società, nel senso del “disciplinamento”, cioè dell'intreccio tra sviluppo della pedagogia come “disciplina” scientifica e disciplinamenti sociali dati dalle pratiche scolastiche e dai dispositivi educativi formali, non formali e informali. Qui veramente il discorso sarebbe storicamente denso e, certo, molto affascinante, anche metodologicamente e ben al di là dei soli accenti foucaultiani, ai quali evidentemente si pensa subito quando si parli di “disciplina”. Ma basti allora appunto un esempio, per indicare le varie e suggestive possibilità ermeneutiche. Prendiamo, in questo caso, non la Costituzione della Repubblica, ma il grande classico che è all'origine della svolta copernicana della pedagogia contemporanea, prendiamo, voglio dire, l'*Emilio* di Rousseau, che certo ha costantemente alimentato tante pratiche di educazione liberatrice, democratica, progressiva. Ma quali erano, nel Libro Primo dell'*Emilio*, le caratteristiche che Rousseau voleva per il suo allievo immaginario, perché ne giustificassero l'educazione? Innanzi tutto Emilio doveva venire da un Paese a clima temperato, per esempio dalla Francia. E perché? Perché, scriveva Rousseau (leggo da una buona traduzione italiana), «sembra che l'organizzazione del cervello sia meno perfetta nelle due zone

estreme. Né i negri né i Lapponi hanno le facoltà mentali degli europei». Poi Emilio doveva essere ricco e meglio ancora nobile. E perché? Perché «il povero non ha bisogno di educazione: la sua gli viene impartita a forza dal suo stesso stato, né potrebbe averne un'altra». Ancora: Emilio deve essere ben formato, vigoroso e sano. E perché? Spiegava Rousseau:

Chi si accolla un allievo infermo e malaticcio muta l'ufficio di educatore in quello di infermiere; perde nel curare una vita inutile il tempo che destinava ad aumentarne il valore [...]. Io non mi lascerei mai accollare un bambino malaticcio [...] Non ne voglio sapere di un allievo sempre inutile a se stesso ed agli altri [...] non sono capace di insegnare a vivere a chi è costantemente assillato dalla preoccupazione di sottrarsi alla morte.

Rousseau voleva un Emilio vigoroso, non eccitato dalle passioni e annottava, inoltre, «tutte le passioni sensuali albergano nei corpi effeminati». Infine, ad evidenza, Emilio era maschio. Certo, nel Libro Quinto, Rousseau introduceva Sofia e parlava dell'educazione femminile. So bene che su questo punto la riflessione è antica e la discussione critica è ampia. Ma comunque nel testo roussoviano leggo

[...] tutta l'educazione delle donne dev'essere in funzione degli uomini. Piacere e rendersi utili a loro, farsene amare e onorare, allevarli da piccoli, averne cura da grandi, consigliarli, consolarli, rendere loro la vita piacevole e dolce: ecco i doveri delle donne in ogni età della vita e questo si deve loro insegnare fin dall'infanzia.

Scusate se sono stato lungo, ma l'esempio mi serviva per dire che le discriminanti di razza, di classe, di complessione fisica e di genere sono da considerare sempre, siano esse occulte o palesi, in tutto il corso della storia della pedagogia contemporanea, non solo della pedagogia "nera", purtroppo fino ai nostri giorni. Ne costituiscono quasi direi il dna disciplinare, accettato o contestato: ma, in sede storiografica, da non dimenticare mai ai fini di una vera intelligenza critica dei processi storici.

Concludendo, esprimo la mia soddisfazione di studioso di storia dell'educazione per l'organizzazione e lo svolgimento di questo convegno storico *d'eccellenza*. Auguro di cuore buon lavoro e attendo, con grande interesse, di poterne presto leggere gli Atti.

Prima Sessione

**Condizione economica e sociale
e processi di scolarizzazione nell'Italia unita**

Introduzione alla Prima Sessione dei lavori

di Carmen Betti*

Premetto che ho accolto con molto interesse l'invito a presiedere la prima sezione di questo importante convegno, rivoltomi dall'amico e collega, prof. Roberto Sani, che ringrazio vivamente. Saluto anche, con gratitudine, tutti gli altri amici e colleghi maceratesi, in specie Anna Ascenzi, e ovviamente i molti relatori in programma, di cui conosco e apprezzo l'autorevolezza. Appena ho ricevuto, ancora in bozza, il *dépliant* di presentazione, ho colto subito la caratura scientifica e la importanza dell'incontro per il dibattito storico-educativo e pedagogico. Seppure il tema dell'inclusione non sia nuovo e sia stato oggetto in questi anni di ripetuti approfondimenti, di regola il taglio delle riflessioni ha avuto un diverso orientamento rispetto a quello odierno. Ovvero, il focus ha privilegiato la disabilità, problema senz'altro assai importante e ostico sia in relazione all'inserimento scolastico che a quello universitario. In questa sede, tale specifica area tematica ha un suo spazio nella terza sezione del convegno, ma la traiettoria della riflessione complessiva va molto oltre. Mira cioè a svolgere una riconsiderazione storiografica globale del tema dell'inclusione, intesa non solo come ingresso di fasce sempre più ampie di ragazzi e giovani nella scuola e nell'università, ma come loro presenza attiva e partecipativa, e dunque foriera di un'effettiva crescita culturale a prescindere dalla estrazione sociale di provenienza. E ciò a partire dall'Ottocento fino ad oggi, con uno sguardo rivolto ai diversi livelli dell'istruzione, università inclusa, ad aree geografiche diversificate, alla rilevante questione del genere, nonché a figure emergenti di Maestri, come ad esempio don Lorenzo Milani e Mario Lodi, simboli indiscutibili di una perseverante ed energica battaglia per l'inclusione.

Esprimerò solo poche riflessioni, prima di passare la parola al primo relatore, prof. Roberto Sani, non tanto per ragioni di tempo, che comunque esistono, ma soprattutto perché non voglio sovrappormi alle analisi dei diversi

* Università degli Studi di Firenze.

interventi, ben più meditate delle mie, svolte da esperti nelle fattispecie trattate, a partire dalla relazione di apertura.

La prima considerazione che mi viene da fare e aggiungo subito che vi apparirà risibile tanto è ovvia, è che nessuno può negare che, negli oltre 150 anni della nostra storia unitaria, siano state messe in atto, sia pure fra molte difficoltà, contrasti ideologici, ostacoli amministrativi e scarse disponibilità economiche, politiche volte ad aprire la scuola e l'università ad un numero crescente di bambini, ragazzi, giovani. In altre parole, che siano state attivate azioni volte a promuovere, se non proprio fra lacrime e sangue, ma con molto sudore sì, una scolarizzazione sempre più ampia nell'interesse non solo dei singoli ma dell'intera comunità nazionale.

Per meglio suffragare questa mia affermazione e dare tangibilmente idea della portata del fenomeno in discussione, ho recuperato, a scopo comparativo, alcuni dati numerici, che reputo di più immediato impatto rispetto alle parole. I primi ineriscono agli studenti iscritti nei diversi livelli scolastici all'indomani dell'Unità, ovvero nell'anno scolastico 1861-1862 e agli immatricolati all'università nel decennio 1861-1871, non essendo riuscita a reperirli disaggregati per annualità. A queste cifre ne seguono altre riguardanti la frequenza in anni a noi coevi e ciò allo scopo di far subito intuire visivamente, sia pur in termini generali e senza pretese di rigore statistico, l'entità del fenomeno nelle sue linee generali.

Queste le prime cifre per tale comparazione: nell'a.s. 1861-1862 gli alunni iscritti agli asili infantili e alle scuole elementari e secondarie ammontavano complessivamente a 1.064.604 unità, così ripartiti: 46.531 negli asili infantili; 1.008.674 nella scuola elementare, fra maschi e femmine; 17.399 nelle scuole secondarie, complessivamente considerate, con forti differenze ovviamente fra le diverse aree geografiche del Paese¹. A tali cifre vanno aggiunte poche migliaia di studenti universitari, risultando gli immatricolati appena 9.034 in dieci anni.

Dal confronto di questi dati con quelli odierni, non si può non apprezzare che il processo di acculturazione ha registrato un'espansione senz'altro ragguardevole. Ovviamente occorre tenere nel debito conto sia l'avvenuta crescita della popolazione italiana, che in un secolo e mezzo è pressoché triplicata, sia la mutata composizione del corpo sociale per la maggior durata media della vita (in proporzione sono oggi meno i minori e i giovani, e più gli anziani).

Grazie alle relazioni previste in queste due giornate di lavoro, si avrà la possibilità di apprezzare l'andamento del fenomeno. Ovvero quando il suo iter è stato più lento e faticoso, quando più accelerato, quando ha subito non solo battute d'arresto ma vere e proprie inversioni di tendenza per le politiche messe in atto, oltre che per aspetti collaterali, come stagnazioni, crisi finanziarie, eventi bellici e via dicendo.

1. R.S. Di Pol, *La scuola per tutti gli italiani*, Milano, Mondadori, 2016, pp. 68-69.

Queste, in breve, le cifre a noi coeve e più esattamente relative all'anno scolastico in corso, ovvero il 2018-2019. In tale anno, infatti, a prescindere dall'università, siedono sui banchi di scuola all'incirca 8 milioni e 600 mila studenti nelle nostre scuole, statali e paritarie, così ripartiti: oltre 919.091 mila nella scuola dell'infanzia, con una crescita di quasi venti volte gli iscritti della metà dell'800; 2.498.521 nella scuola primaria; 1.629.441 in quella secondaria di I grado e ben 2.635.582 nella secondaria di II grado². Anche in questi due ultimi casi con una crescita che viene automatico definire notevole, come pure per l'università dove, in base ai dati aggiornati a fine gennaio 2017, resi noti dal Miur, gli iscritti risultavano 1.681.146³. Insomma, numeri, di primo acchito, del tutto confortanti.

Ma se dalla rapida comparazione effettuata e da una visione d'insieme, si passa ad esaminare più in dettaglio il quadro delineato, l'entusiasmo non tarda a diminuire come ci avvertono del resto i *report* della Commissione europea per l'istruzione dove l'Italia non solo non brilla mai, ma talvolta compare all'ultimo o penultimo posto. Quando poi è in testa, lo è per aspetti purtroppo non positivi, come appunto le bocciature. In altre parole, la nostra situazione scolastica e universitaria non consente di parlare a cuor leggero di inclusione generalizzata e di sedersi pertanto sugli allori, come vedremo di seguito, e di conseguenza è più chiaro il senso della rilevanza di questo appuntamento.

Il primo grosso neo non si fatica a coglierlo già a livello prescolastico. Comparando infatti gli iscritti alla scuola dell'infanzia con quelli alle primarie, emerge che meno del 40% dei bambini in età prescolare usufruisce di tale servizio e che soprattutto il Sud, in molte ed estese aree e non solo periferiche, è privo o carente delle necessarie infrastrutture. È superfluo ribadire qui la gravità di questo stato di cose, tanto ormai è assodata l'importanza della frequenza della scuola dell'infanzia non solo ai fini del sostegno alla genitorialità, ma più propriamente a quelli educativi sia sul piano relazionale che su quello dello sviluppo culturale e mentale.

Ma anche per gli altri livelli scolastici, se si va oltre il colpo d'occhio, emerge un quadro non pienamente soddisfacente o per meglio dire, tale da non legittimare slanci entusiastici. Se infatti l'attenzione si sposta dalle cifre delle frequenze ai dati relativi ai risultati finali, ovvero alle promozioni e alle bocciature, già di primo acchito si coglie al volo che occorrono debiti distinguo fra la situazione relativa alla scuola dell'obbligo e quella inerente alla secondaria di II grado.

2. A. Giuliani, *Anno scolastico 2018/19, emorragia di alunni: -75mila in un solo anno ma è boom sostegno*, «Tecnica della scuola», 11 settembre 2018, www.facebook.com/tecnicadellascuola/ (ultimo accesso: 28 marzo 2019).

3. Miur – Statistica e studi (con la collaborazione di M. Scalisi, A. Rispoli), *Focus: Gli immatricolati nell'a.a. 2016/2017 il passaggio dalla scuola all'università dei diplomati nel 2016*, luglio 2017, ustat.miur.it/media/1116/notiziario-statistico-2017-1.pdf (ultimo accesso: 28 marzo 2019).

Partendo dalla scuola dell'obbligo, in riferimento all'anno scolastico 2015-2016, di cui ho reperito i dati necessari, risulta che gli alunni "non ammessi", alias bocciati, sono stati pari all'1% nella scuola elementare e al 3% nella scuola secondaria di I grado⁴. Un esito che, a prima vista, verrebbe da definire pressoché fisiologico. Va tuttavia rilevato che i dati espressi in percentuali fanno sempre meno effetto di quelli indicati per esteso. Infatti, l'1% di 2.724.423 equivale a ben 27.244 alunni, mentre il 3% di 1.682.079 corrisponde a 50.462 unità, ossia, complessivamente, i bocciati nella scuola dell'obbligo nell'a.s. 2015-2016 sono ammontati a 77.706⁵. A conti fatti, la popolazione di un centro urbano di piccola ma non piccolissima dimensione. Tanto per fare qualche esempio, più degli abitanti di città come Pavia, Viterbo, L'Aquila, Cosenza, Ragusa, e quasi il doppio di quelli di Macerata, Imperia, Aosta ecc. Dunque, non si tratta proprio di un nonnulla. Non è peraltro difficile immaginare a quali *Barbiane* appartenano quei ragazzi. Cosicché vien da dire che, nonostante tutto quello che è stato scritto a proposito della correlazione fra svantaggio socio-culturale e bocciature e nonostante tutta la più recente normativa intesa ad estendere la portata del concetto di inclusione a soggetti con bisogni educativi speciali, quelli socio-culturali compresi, continua ancora, come si suol dire, a piovere sul bagnato⁶.

Passando poi alla scuola secondaria superiore, le cose, com'è ovvio immaginare, sono meno rosee ancora. Le percentuali dei bocciati nel medesimo 2015-2016, dall'1+3% della scuola dell'obbligo salgono infatti per i primi quattro anni al 7,7% nelle secondarie (il 9% nell'anno 2014-2015), con un andamento delle bocciature che si diversifica nei diversi anni del percorso e fra i diversi indirizzi. Ovvero, fra il I e il II anno la percentuale si aggira intorno al 12,3% per poi diminuire nel prosieguo: alla fine del II anno il 6,8%, alla fine del terzo 6,2%, alla fine del IV il 4,4%. Per quanto riguarda gli indirizzi, gli istituti professionali registrano una percentuale di non promossi del 12,4%, gli istituti tecnici del 9,8%, i licei del 4,3%. La scuola secondaria, è noto, non è comunque di quattro ma di cinque anni. E per l'ultimo anno risulta che il 4% non è stato ammesso alla maturità: quindi, al 7,7%, dato relativo ai primi quattro anni di percorso, occorre aggiungere un altro 4% di non ammessi alla maturità e dunque l'indice sale all'11,7% più uno 0,5, di

4. G. Cerini, *Bocciare non bocciare. Un dibattito che viene da lontano...*, «Scuola7», n. 31, 20 febbraio 2017, www.scuola7.it/2017/54/docfinali/31_cerini_bocciature.htm (ultimo accesso: 24 marzo 2019).

5. I dati relativi alle frequenze sono stati tratti dal *Portale Unico dei dati della Scuola del Miur*.

6. Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 e Circolare ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013. Interessanti considerazioni al riguardo sono espresse in T. Bevilacqua, *L'inclusione scolastica e l'organizzazione degli ambienti di apprendimento. Il ruolo del Dirigente scolastico*, in L. Giannicola (a cura di), *Il Dirigente scolastico nella scuola del terzo millennio*, Rende, Jonia, 2018, pp. 237-258.

quelli ammessi ma poi non promossi all'esame di fine ciclo (i promossi sono risultati infatti il 99,5%)⁷.

Ma se già queste percentuali sono tutt'altro che irrilevanti, ad esse va aggiunto un numero ancor più considerevole di silenziosi abbandoni nel corso dell'anno scolastico, non considerato nei dati appena indicati. A conti fatti si stima che fra bocciature e dispersione solo 2 studenti su 3 concludono il ciclo delle secondarie superiori, in altri termini 1 alunno su 3 si perde per strada. Ciò significa che l'insuccesso scolastico nelle secondarie, riguarda oltre il 30% della popolazione studentesca. Quel 30% tradotto in cifre vuole dire che su 2.603.979 studenti iscritti nell'a.s. 2015-2016, sono stati all'incirca 867.993 mila gli studenti che non sono arrivati a destinazione, ovvero a conseguire la maturità nell'anno scolastico 2015-2016, molti dei quali finiscono nel sommerso fra i cosiddetti *neet* che diventano invisibili fino a quando non interviene qualche fatto di cronaca⁸.

Passando per ultimo a prendere in considerazione il livello universitario, mi limito ad accennare, per non esagerare con i numeri, che gli iscritti ufficialmente indicati, a fine gennaio 2017, erano 1.681.146 mila con un *trend* di immatricolazioni in crescita rispetto al passato e la tendenza a intraprendere gli studi universitari da parte di uno studente licenziato delle secondarie superiori su due⁹. Tuttavia, in Europa ci collochiamo ancora agli ultimi posti della classifica della popolazione universitaria, mentre molto elevato è il numero degli abbandoni soprattutto fra il I e il II anno, ma anche negli anni successivi, tant'è che è stato rilevato dalla Commissione europea che nel 2017 ha portato a termine il percorso di studi prescelto solo il 26,5%, sopravanzando la sola Romania che comunque ci segue a ruota con il 26,3%¹⁰.

Tutto questo quadro, un po' fosco, per una considerazione molto semplice, ovvero che il problema dell'inclusione è, ancora oggi, assai cruciale, al di là delle apparenze; un problema che richiede una rinnovata, più vigile attenzione. Ecco perché questo convegno va salutato con grande interesse: esso riattualizza infatti una grave questione che nell'immaginario collettivo mi sembra aver perso la centralità che ha avuto in passato, allorché, fra gli anni Sessanta e i Settanta si è sviluppato un esteso movimento dal basso,

7. F. Foradini, *Bocciare o non bocciare? Entriamo nel merito*, «Scuola24», 18 gennaio 2017, scuola24.ilsole24ore.com/art/scuola/2017-01-17/bocciare-o-non-bocciare-entriamo-merito-193546.php?uuid=AEEC79B (ultimo accesso: 25 marzo 2019).

8. S. Granziero, *Siamo i peggiori del mondo per abbandono scolastico. Ecco la vera emergenza in Italia*, «The Vision», 11 giugno 2019, thevision.com/attualita/emergenza-abbandono-scolastico/ (ultimo accesso: 25 ottobre 2019).

9. Miur – Statistica e studi, *Focus: Gli immatricolati nell'a.a. 2016-2017 il passaggio dalla scuola all'università dei diplomati nel 2016*, cit.

10. S. Intraiva, *Università: voglia di lavorare e studi difficili, Italia seconda in Europa per numero di abbandoni*, «La Repubblica», 6 aprile 2018, www.repubblica.it/scuola/2018/04/06/news/abbandoni_universitari_record_italia-193121949/?ref=search (ultimo accesso: 28 marzo 2019).

specialmente nella scuola elementare ma anche nelle scuole medie inferiori, inteso a contrastare, non con la promozione facile – come viene di frequente insinuato – ma con scuole a tempo pieno o a tempo lungo, corsi di recupero e via dicendo, l'esclusione dei ragazzi di regola meno solidi culturalmente ed economicamente.

Occorre peraltro di nuovo chiedersi, come già in passato, se la bocciatura sia la pratica davvero più conveniente ed efficace non solo per il singolo ma anche per l'intera comunità, visto che implica costi di fatto improduttivi. Davanti ai dati statistici che abbiamo passato celermente in rassegna, c'è da domandarsi quale ruolo giochino, ad esempio, le cosiddette “classi pollaio”, quelle, per intenderci, di 28-30 alunni nelle scuole primarie e 30 nelle secondarie, introdotte dal ministro dell'istruzione Maria Stella Gelmini a partire dal 2008, unitamente al ripristino del maestro unico, con la motivazione della grave crisi economica in atto, complice il ministro dell'economia e delle finanze, Giulio Tremonti. Gli analisti dell'Ocse evidenziano come «in Italia si ricorra troppo» alla pratica delle bocciature, da loro definita «mezzo dai benefici discutibili», evidenziando altresì che «fra il 2005 e il 2013 in Italia la spesa media per studente è diminuita dell'11%, mentre nei Paesi Ocse è cresciuta mediamente del 19%»¹¹. In breve, sotto sotto essi alludono a quelle forme di intervento e di organizzazione scolastica di cui ha parlato a suo tempo quel “cattivo” maestro di don Milani, ma anche di Mario Lodi e di altri ancora, ovvero un modello di scuola diverso da quello attuale, a tempo pieno o lungo, con attività capaci di appassionare allo studio¹².

Il Rapporto Ocse-Pisa del 2017 non si sbilancia a dirlo apertamente. A farlo è stata una commissione nominata dal Miur che ha lavorato nel corso del 2013, producendo un documento, pubblicato da «Tuttoscuola» nel giugno 2014, in cui si consigliano alcune misure, fra cui quella di «ridurre le bocciature – che sono l'anticamera dell'abbandono della scuola – e fare corsi di recupero e attività integrative sfruttando gli spazi e i tempi della ‘scuola aperta’»¹³.

Insomma, si consiglia di tornare indietro, per aprirsi meglio al futuro.

11. Foradini, *Bocciare o non bocciare? Entriamo nel merito*, cit.

12. F. Lorenzoni, *I voti e le bocciature fanno male agli studenti e alla scuola*, «Opinioni», 4 febbraio 2017, www.internazionale.it/opinione/franco-lorenzoni-2/2017/02/04/voti-bocciature-scuola (ultimo accesso: 31 marzo 2019).

13. *Dispersione nella scuola secondaria superiore statale*, «Tuttoscuola», Roma, giugno 2014, p. 6. Si possono inoltre trovare dati sulla selezione e la dispersione, in: R.S. Di Pol, *Il sistema scolastico italiano. Origine, evoluzione, situazioni*, Torino, Marco Valerio Editore, 2002; C. Barone, R. Luijkx, A. Schizzerotto, *Elogio dei grandi numeri: il lento declino delle disuguaglianze nelle opportunità di istruzione in Italia*, «Polis», fasc. 1, aprile 2010; Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola italiana. 2011*, Roma-Bari, Laterza, 2011; E. Barbieri (a cura di), *Tutti i numeri della scuola. Rapporto educativo sul sistema educativo italiano. Popolazione, alunni, spesa, risultati: dati nazionali e regionali*, Firenze, Giunti, 2015.

1. La scuola e l'università nell'Italia unita: da luoghi di formazione delle classi dirigenti a spazi e strumenti di democratizzazione e di promozione sociale delle classi subalterne

di Roberto Sani*

1. Le premesse ideologiche e politiche della costruzione dello Stato borghese

Questa mia relazione introduttiva della prima sessione del nostro convegno non ha la pretesa di ripercorrere in modo analitico le complesse vicende del sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi, né, tantomeno, intende focalizzare l'attenzione sulle principali riforme scolastiche e universitarie realizzate nel nostro Paese e sui più rilevanti dibattiti culturali e pedagogici che hanno caratterizzato la vita della scuola e dell'università italiane in oltre un secolo e mezzo di storia unitaria.

Più modestamente, e come già si evince dal titolo, essa si propone di lumeggiare lo stretto nesso che intercorre tra la concezione ideologica e politica di cui erano portatrici le élites borghesi che si fecero artefici e protagonisti delle lotte risorgimentali e dell'edificazione dello Stato unitario e la scelta di dare corpo ad un determinato sistema formativo nazionale, il quale, concepito originariamente, e mantenuto poi – almeno fino alla caduta del fascismo e alla conclusione della seconda guerra mondiale – come il luogo privilegiato ed esclusivo per la formazione delle élites e delle classi dirigenti¹, con la costituzione dello Stato democratico e repubblicano, all'indomani della seconda guerra mondiale, si è gradualmente trasformato – non senza incertezze, ritardi e patenti contraddizioni – in uno spazio e strumento di democratizzazione e di promozione sociale e civile delle classi subalterne.

Le élites politiche e intellettuali risorgimentali, che sostennero e realizzarono il processo di unificazione della penisola, a questo riguardo, erano animate principalmente dal culto letterario della tradizione, nel quale si in-

* Università degli Studi di Macerata.

1. Cfr. a riguardo i contributi recentemente raccolti in R. Sani, *Education, school and cultural processes in contemporary Italy*, Macerata, EUM, 2018.

trecciavano valori e sentimenti nazionali di matrice romantica assieme alla rivendicazione di un «primato italiano» che doveva essere riportato all'altezza del prestigio goduto nel passato².

Si trattava, com'è noto, di gruppi liberali largamente minoritari nel Paese, animati in genere da una vigorosa tensione morale e da un'autentica passione civile, ma lontani e in larga misura estranei rispetto alla realtà delle classi popolari. Scriveva ad esempio Aristide Gabelli nel gennaio 1870 sulla «Nuova Antologia»:

Quest'Italia ci si è rivelata al tasto molto men ricca e molto men colta, che noi, avvezzi a vederla di lontano cogli occhi del Gioberti, del Balbo, del D'Azeglio, del Pellico, del Berchet, del Mazzini, non fossimo rassegnati a volerla credere³.

Queste élites politiche e intellettuali si trovarono a gestire un processo unitario nel quale il rapporto tra Stato e società civile, la partecipazione dei singoli alla vita politica e istituzionale e la concreta attuazione di un nuovo tipo di cittadinanza si realizzarono secondo una prospettiva marcatamente oligarchica e all'insegna di una netta divaricazione tra le classi, destinate a riflettersi pesantemente sullo stesso terreno della determinazione e attribuzione di diritti e doveri⁴.

I nuovi ceti dirigenti, nutriti di cultura giobertiana e mazziniana, si identificarono nella nuova nazione, rivendicando per sé un'appartenenza forte e riservando invece alla moltitudine una cittadinanza debole e continuamente sorvegliata. L'Italia, in altre parole, si costituì attorno ad un vertice composto da una ristretta élite animata da una vera e propria *religione civile*, e su una larga base nella quale il processo di identificazione sociale continuava ad essere quello circoscritto alla comunità d'origine⁵.

E se è senz'altro vero che le condizioni di partenza non erano tali da poter giustificare, realisticamente, altri itinerari rispetto a quelli perseguiti, è altrettanto innegabile che un tale stato di cose era destinato non soltanto a connotare in modo marcato il rapporto tra *governanti* e *governati*, tra gruppi dirigenti e classi subalterne, ma anche a condizionare fortemente i processi

2. Cfr. G. Chiosso, *Nazionalità ed educazione degli Italiani nel secondo Ottocento*, «Pedagogia e Vita», vol. 48, n. 4, 1987, pp. 421-440; G. Talamo, *Scuola e nazione in Italia nei primi decenni post-unitari*, in P.L. Ballini, G. Pécout (a cura di), *Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento. Modelli, pratiche, eredità. Nuovi percorsi di ricerca comparata*, Venezia, Istituto Veneto di Scienze, Lettere ed Arti, 2007, pp. 17-39.

3. A. Gabelli, *L'istruzione elementare in Italia secondo gli ultimi documenti pubblicati dal Ministero*, «Nuova Antologia», vol. V, n. 13, gennaio 1870, pp. 184-185.

4. Al riguardo, cfr. ora A. Ascenzi, R. Sani, *Tra disciplinamento sociale ed educazione alla cittadinanza. L'insegnamento dei Diritti e Doveri nelle scuole dell'Italia unita (1861-1900)*, Macerata, EUM, 2016.

5. Cfr. a riguardo la fondamentale ricostruzione operata in G. Chiosso, *L'educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza: profilo storico*, in *L'educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 14-15.

di edificazione dello spirito nazionale e di formazione del senso di appartenenza al nuovo Stato.

Emblematica di questo modo di guardare al rapporto tra élites e classi popolari fu la riflessione maturata in seno a quello che, all'epoca, era senz'altro il più organico e autorevole cenacolo intellettuale e filosofico-letterario dell'Italia unita, ovvero la *scuola neo-hegeliana* di Napoli, che faceva capo a Francesco De Sanctis, ai fratelli Silvio e Bertrando Spaventa e ad Angelo Camillo De Meis⁶.

Quest'ultimo, il De Meis⁷, in un celebre saggio pubblicato nel 1868 con il titolo *Il Sovrano*⁸, recuperando un motivo già presente nel *Saggio storico sulla rivoluzione napoletana del 1799* di Vincenzo Cuoco⁹, sosteneva che «lo stato democratico è una impossibilità storica», in quanto «la società è divisa in due popoli opposti», vale a dire in una plebe «più vicina all'animalità che all'umanità» ed in una minoranza, molto ristretta, di uomini colti. Pensare,

6. Sulla scuola neo-hegeliana di Napoli cfr. in particolare: L. Russo, *Francesco De Sanctis e la cultura napoletana (1860-1885)*, Roma-Bari, Laterza, 1943; G. Oldrini, *Gli hegeliani di Napoli. Augusto Verra e la corrente ortodossa*, Milano, Feltrinelli, 1964; S. Landucci, *L'hegelismo in Italia nell'età del Risorgimento*, «Studi Storici», vol. VI, 1965, pp. 597-625; G. Oldrini, *Il primo hegelismo in Italia*, Firenze, Vallecchi, 1969; Id., *La cultura filosofica napoletana dell'Ottocento*, Roma-Bari, Laterza, 1973; Id., *L'hegelismo italiano tra Napoli e Torino*, «Filosofia», vol. VII, 1982, pp. 247-270; Id., *L'idealismo italiano tra Napoli e l'Europa*, Milano, Guerini, 1998. Di grande interesse, infine, con riferimento proprio alla vicenda unitaria: Istituto Italiano per gli Studi Filosofici (a cura di), *Gli hegeliani di Napoli e la costruzione dello Stato unitario. Atti del Convegno: Napoli, 6-7 febbraio 1987*, Roma, Libreria dello Stato, 1989.

7. Sulla biografia e sull'opera di Angelo Camillo De Meis, oltre alla voce curata da F. Testitore, F. Di Trocchio e V. Cappelletti per il *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1990, vol. 38, pp. 620-634, cfr. B. Croce, *Angelo Camillo De Meis*, «La Critica», vol. V, 1907, pp. 348-351; G. Gentile, *La filosofia in Italia dopo il 1850*, «La Critica», vol. XII, 1914, pp. 286-310; A. Del Vecchio Veneziani, *La vita e l'opera di Angelo Camillo De Meis*, Bologna, Zanichelli, 1921; S. Valitutti, *Angelo Camillo De Meis pensatore politico*, in Istituto Luigi Sturzo (a cura di), *Scritti di sociologia e politica in onore di Luigi Sturzo*, 3 voll., Bologna, Zanichelli, 1953, Vol. III, pp. 467-485; G. Negrelli, *Storicismo e moderatismo nel pensiero politico di Angelo Camillo De Meis*, Milano, Giuffrè, 1968; e, infine, il recente e fondamentale G. Sorigi, *Angelo Camillo De Meis. Dal naturalismo dinamico alla teoria del sovrano*, Napoli, Edizioni Scientifiche Napoletane, 2003.

8. L'articolo di A.C. De Meis, *Il Sovrano. Saggio di filosofia politica con riferimento all'Italia*, edito per la prima volta nella «Rivista bolognese. Periodico mensile di scienza e letteratura» nel gennaio 1868, è stato in seguito ristampato, assieme ad altri interventi dello stesso De Meis e di G. Carducci, F. Fiorentino, G.B. Talotti ecc., in B. Croce (a cura di), *Il Sovrano. Saggio di filosofia politica con riferimento all'Italia (1868)*, Roma-Bari, Laterza, 1927, pp. 7-21, da cui citiamo. La pubblicazione curata da Benedetto Croce accoglie fra l'altro, alle pp. 52-90, anche un secondo articolo di A.C. De Meis, con il titolo *Il Sovrano. Secondo articolo*, edito anch'esso nella «Rivista bolognese. Periodico mensile di scienza e letteratura» nel marzo 1868 (pp. 180-208), e scritto in risposta ad alcune osservazioni e critiche formulate sul primo intervento di De Meis da G.B. Talotti.

9. Cfr. V. Cuoco, *Saggio storico sulla rivoluzione napoletana del 1799*, a cura di F. Nicolini, Roma-Bari, Laterza, 1913.

in una siffatta condizione, all'ampliamento dei diritti e delle libertà sarebbe stata «pura irresponsabilità»¹⁰.

Il De Meis riconosceva che tra il ceto superiore e il «popolo-ventre» o ceto «animalesco» e «animalforme», esisteva una classe media che provvedeva a colmare, più in apparenza che nella realtà, l'abisso tra le due società estreme («due popoli qualitativamente diversi, uno passionale, naturale [...], antico; l'altro riflessivo e intellettuale: moderno al pari di forma e di pensiero; codesti due popoli non possono intendersi»). Ma al ceto intermedio non si potevano affidare più responsabilità di quante fosse realmente «in grado di sopportare»¹¹.

E che la *teoria dei due popoli* non fosse di esclusiva pertinenza dei neo-hegeliani di Napoli, ma che anzi, in senso lato, riflettesse il modo di pensare e di guardare alla società del tempo e alle sue interne articolazioni da parte di ambiti e settori estremamente ampi e significativi della cultura politica nazionale, lo testimoniano taluni scritti di Vincenzo Gioberti, in particolare i *Prolegomeni del primato morale e civile degli italiani* (1845), riedito all'indomani dell'unificazione nell'edizione nazionale degli scritti giobertiani (1861-1867)¹², laddove si afferma che il nuovo ceto borghese, vero e unico artefice del risorgimento nazionale («la nobiltà essendo il popolo invecchiato e la plebe il popolo in erba»), «esprime l'idea e l'essenza della Nazione» e «tende per opera della civiltà ad abbracciare la nazione tutta quanta»: ne consegue che questa borghesia «diverrà in qualche modo il ceto unico, assoluto, universale», e che l'affermazione dei suoi principi e valori in tutta la società «si può dunque considerare come l'apice dell'incivilimento»¹³.

E che dire poi delle preoccupate riflessioni formulate sul finire degli anni Sessanta sulle pagine della «Nuova Antologia» da Giuseppe Guerzoni¹⁴, l'antico patriota garibaldino, eletto deputato tra le file dei democratici dopo l'Unità e divenuto in seguito professore di letteratura italiana presso le università di Palermo e di Padova?

10. A.C. De Meis, *Il Sovrano. Saggio di filosofia politica con riferenza all'Italia*, cit., pp. 12-14 e 20.

11. Id., *Il Sovrano. Secondo articolo*, cit., pp. 52-54.

12. V. Gioberti, *Prolegomeni del primato morale e civile degli italiani*, Losanna, S. Bonamici e Compagnia, 1845; poi riedito nel 1864, nell'edizione nazionale degli scritti di Vincenzo Gioberti, stampata, tra il 1861 e il 1867, a Napoli per i tipi dell'editore Morano («Opere editte ed inedite di Vincenzo Gioberti», n. 11).

13. V. Gioberti, *Prolegomeni del primato morale e civile degli italiani*, Napoli, Morano, 1864, pp. 18-20.

14. Sulla biografia e sull'opera di Giuseppe Guerzoni, oltre alla voce curata da F. Conti per il *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2003, Vol. 60, pp. 693-696, cfr. gli ampi riferimenti contenuti in A. Scirocco, *I democratici italiani da Sapri a Porta Pia*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1969; S. La Salvia, *La rivoluzione e i partiti. Il movimento democratico nella crisi dell'unità nazionale*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1999; F. Conti, *L'Italia dei democratici. Sinistra risorgimentale, massoneria e associazionismo fra Otto e Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2000.

Scriveva Guerzoni:

E il popolo delle campagne? Oh quella è addirittura un'altra civiltà, un altro mondo, una gente, staremmo per dire, che ha i segni d'un'altra razza, una colonia straniera la quale vive alle porte delle nostre città ancora sconosciuta e incompresa, e che bisognerà un giorno andare a scoprire e redimere, se non vogliamo averla di fronte come un ostacolo o alle spalle come un nemico¹⁵.

2. Il «doppio binario» scolastico e le sfide dell'educazione nazionale: istruzione e processi formativi nell'Italia postunitaria (1861-1900)

Dalla teoria politica e sociale dei «due popoli» si faceva discendere, sul piano educativo e scolastico, il principio di una duplice circolazione culturale e di un sistema formativo – quello, per intenderci, delineato dalla legge Casati (1859) e organicamente determinato dai regolamenti attuativi e dai programmi didattici emanati a partire dal 1860¹⁶ – caratterizzato da percorsi paralleli e distinti, espressione di approcci e modelli educativi fortemente eterogenei per impostazione, durata e contenuti: quello rivolto alle élites borghesi, destinato a culminare nella formazione specialistica di carattere universitario, d'impianto solidamente razionale e umanistico, incentrato sugli studi letterari, storici e filosofici e volto a garantire ai giovani destinati a diventare la futura classe dirigente del Paese un solido bagaglio culturale e una formazione etico-politica nutrita di senso storico e di consapevolezza critica¹⁷; e quello riservato alle classi popolari, di durata ben più circoscritta e senza ulteriori sbocchi culturali, limitato alle conoscenze essenziali (poco più che leggere, scrivere e far di conto), da impartire attraverso un metodo volto a valorizzare prevalentemente la fantasia, il sentimento e l'immaginazione¹⁸, nel quale si rifletteva la tradizionale concezione delle «plebi» come «popolo

15. G. Guerzoni, *Il problema dell'educazione nel tempo presente*, «Nuova Antologia», vol. IV, n. 12, dicembre 1869, pp. 718-719. Dello stesso autore cfr. anche Id., *L'istruzione obbligatoria in Italia*, «Nuova Antologia», vol. V, n. 13, marzo 1870, pp. 459-504.

16. Cfr. al riguardo M.C. Morandini, *Da Boncompagni a Casati: la costruzione del sistema scolastico nazionale (1848-1861)*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 9-46.

17. Cfr. A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, pp. 123-212.

18. Cfr. A. Fava, *Istruzione ai maestri delle Scuole primarie sul modo di svolgere i programmi approvati con R.D. 15 settembre 1860*, in *Codice dell'istruzione secondaria, classica e tecnica e della primaria e normale. Raccolta delle Leggi, Regolamenti, Istruzioni ed altri provvedimenti emanati in base alla legge 13 novembre 1859 con note spiegative e raffronti colle leggi preesistenti. Approvato dal Ministero della Pubblica Istruzione*, Torino, Tipografia Scolastica di Sebastiano Franco e Figli, 1861, pp. 415-436.

in erba», fatta propria, come abbiamo visto, dal Gioberti e riproposta ancora negli anni Novanta da Francesco Crispi («Le plebi sono ancora pupille»¹⁹), di un «popolo-bambino da guidare verso una graduale maturità»²⁰.

Ora, se è certamente vero che la teoria dei «due popoli» s'intrecciò funzionalmente con l'*idea di nazione*, e con il processo di costruzione dell'identità nazionale²¹, è altrettanto vero che la *nazionalizzazione delle classi popolari*, portata avanti attraverso la scuola e la formazione scolastica, era destinata a risentire fortemente di una simile impostazione, al punto che, almeno nelle scuole elementari e popolari, l'educazione al sentimento della patria e la promozione dell'identità nazionale finirono per intrecciarsi con il più complessivo progetto delle classi dominanti di estendere all'intera società italiana i valori, i modelli culturali, la morale e i costumi della borghesia, fino a configurarsi come un *unicum*, o come le differenti espressioni e modalità di un analogo disegno²².

È quantomeno interessante, al riguardo, il fatto che in tanta parte della letteratura pedagogica ed educativa dei primi decenni postunitari, ivi compresa quella destinata ai maestri, i temi della formazione nelle classi subalterne di una solida identità e di un vivo attaccamento alla nazione siano declinati secondo la prospettiva del «*dirozzamento delle plebi*», della «*civilizzazione del popolo basso*» e, in taluni casi, con una curiosa (ma significativa) accentuazione della dimensione religiosa, caratteristica tanto degli ambienti giobertiani, quanto di quelli mazziniani, della «*redenzione delle classi popolari*»²³.

E che la formazione del cittadino e la lealtà e adesione allo spirito nazionale passino necessariamente per l'assimilazione e la riproduzione del sistema di valori, dei modelli di comportamento e dei costumi civili borghesi, lo testimoniano ampiamente le prescrizioni ministeriali allegate ai programmi didattici²⁴ e, in maniera necessariamente più ricca e articolata, i libri di lettura per gli alunni delle scuole elementari pubblicati nell'ultimo quarantennio dell'Ottocento, i cui insegnamenti morali e civili, proposti in genere attraverso *novelle*, *raccontini* e brevi *dialoghetti* – sovente incastonati in descrizioni

19. Cfr. U. Levra, *Fare gli italiani. Memoria e celebrazione del Risorgimento*, Torino, Comitato di Torino dell'Istituto per la Storia del Risorgimento Italiano, 1992, pp. 342-348.

20. Sulla persistenza, anche nel corso del Novecento, di una simile concezione cfr. ora A. Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005.

21. Chiosso, *L'educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza: profilo storico*, cit., pp. 19-20.

22. Cfr. M.C. Morandini, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, pp. 385-445.

23. Cfr. al riguardo Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, cit., pp. 48-93.

24. Cfr. D. Bertoni Jovine, *I programmi della scuola primaria nella storia dell'educazione*, in Ead., *Storia della didattica dalla legge Casati ad oggi*, 2 voll., Roma, Editori Riuniti, 1976, Vol. I, pp. 19-32; e il più recente E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

di fatti ed episodi che richiamano esplicitamente il sentimento della patria e i doveri connessi con l'esercizio della cittadinanza –, riflettono appieno una sostanziale diffidenza nei confronti di un mondo popolare che necessita di essere *disciplinato* e costantemente *controllato*²⁵.

Marcella Bacigalupi e Piero Fossati, in un saggio dato alle stampe alcuni anni fa, hanno lumeggiato, sulla scorta di un'amplissima analisi dei libri di lettura in uso nelle scuole elementari e popolari dell'Italia unita, l'atteggiamento fortemente negativo con cui, da parte delle élites borghesi e delle classi dirigenti, si guardava alle classi popolari. Sottolineavano i due autori:

Nei libri scolastici si offre del popolo un'immagine cruda di sé, tessuta di accuse. [Gli si vuole fare] sentire la vergogna della condizione in cui vive e lo si sollecita a un'emancipazione morale più che materiale. Le accuse di rozzezza e di barbarie che libri educativi e testi scolastici rivolgono al popolo cercano di far penetrare fra le masse quelle abitudini di gestione delle energie, del tempo e del denaro, destinate a orientare il comportamento economico delle classi popolari verso il tenore di vita proprio di ceti più elevati e a favorire il passaggio da uno stato di precarietà miserabile a una situazione di onesta e dignitosa povertà²⁶.

Il «dirozzamento delle plebi», vera e propria condizione previa per il riconoscimento di una pur debole cittadinanza, passa attraverso l'interiorizzazione dell'etica borghese e dei valori che la sorreggono: l'onestà, la rettitudine, il sentimento dell'onore, il rispetto delle leggi e dell'autorità costituita, il rifiuto degli eccessi e, soprattutto, l'accettazione rassegnata della propria condizione sociale²⁷.

È sintomatica, al riguardo, la peculiare curvatura assunta in Italia dalla letteratura cosiddetta *lavorista* (i cui moduli informarono tanta parte delle stesse «letture» per le scuole primarie e popolari)²⁸, la cui ambigua e assai parziale ispirazione alla tradizione del *self-helpismo* di matrice anglosassone si riscontra proprio nell'esaltazione del lavoro fine a se stessa, e nella paralle-

25. Cfr. al riguardo: S. Lanaro, *Il Plutarco italiano: l'istruzione del «popolo» dopo l'Unità*, in C. Vivanti (a cura di), *Storia d'Italia. Annali, IV. Intellettuali e potere*, Torino, Einaudi, 1981, pp. 553-587; e R. Sani, *L'educazione dell'infanzia nella storia. Interpretazioni e prospettive di ricerca*, in L. Caimi (a cura di), *Infanzia, educazione e società in Italia tra Otto e Novecento*, Sassari, EDES, 1997, pp. 21-56.

26. M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1986, pp. 52-53.

27. Cfr. V. Vergani, M.L. Meacci (a cura di), *1800-1945. Rilettura storica dei libri di testo della scuola elementare*, Pisa, Pacini, 1984.

28. Cfr. M. Berra, *L'etica del lavoro nella cultura italiana dalla Unità a Giolitti*, Milano, FrancoAngeli, 1981; A. Chemello, *La biblioteca del buon operaio. Romanzi e precetti per il popolo nell'Italia unita*, Milano, Unicopli, 1991; G. Di Bello, *La pedagogia del self-help di Samuel Smiles e dei suoi imitatori italiani; da «chi si aiuta Dio l'aiuta» a «chi si contenta gode» (1865-1890)*, in G. Di Bello, S. Guetta Sadun, A. Mannucci, *Modelli e progetti educativi nell'Italia liberale*, Firenze, Centro Editoriale Toscano, 1998, pp. 19-140.

la negazione di uno dei cardini del filone letterario *self-helpista*: la possibilità di riscatto e di autentica ascesa sociale (il *self-made man*) insita nell'impegno professionale e nella capacità d'intrapresa del singolo²⁹.

In realtà, la prospettiva di educazione nazionale declinata nei manuali per gli insegnanti, nei libri di testo e nelle pratiche educative scolastiche si caratterizzerà, nell'Italia del secondo Ottocento, per la strenua difesa di un modello sociale borghese rigidamente élitario e gerarchico, ostile ad ogni forma di mobilità e di ascesa sociale, come pure ad ogni ipotesi di rimescolamento delle classi. E che una simile prospettiva di chiaro conservatorismo sociale abbia finito per intrecciarsi – fino a divenire tutt'uno – con la prospettiva di promozione dell'identità nazionale rivolta alle classi popolari, lo si coglie agevolmente dall'analisi della rigogliosa pubblicistica educativa e scolastica apparsa nel corso del primo quarantennio postunitario³⁰.

Sul piano precipuamente scolastico, le statistiche relative all'andamento dei processi di alfabetizzazione e di scolarizzazione, per il periodo compreso tra il 1861 e il 1900, confermano la sostanziale persistenza del “doppio canale formativo” a cui si è accennato precedentemente, ovvero di un sistema estremamente selettivo e rigidamente differenziato di accesso agli studi e all'istruzione.

Non è un caso che, ancora alla fine del secolo XIX, l'Italia fosse il paese dell'Europa occidentale con il più alto tasso di analfabetismo, il quale era passato dal 78% registrato nel 1861 al 56% del 1900³¹. Più in particolare, i dati sugli iscritti e i frequentanti le scuole di diverso ordine e grado, forniscono un quadro assai eloquente della natura rigidamente classista del sistema formativo casatiano.

Con riferimento alla scuola primaria, ad esempio, nell'anno scolastico 1891-1892, sul totale di circa 2.266.593 iscritti alle scuole elementari pubbliche, coloro che frequentavano la terza classe, al termine della quale si conseguiva il proscioglimento dall'obbligo scolastico, erano solamente 287.171, mentre ammontavano ad appena 27.079 gli alunni della quarta classe ammessi a sostenere gli esami di licenza³². A conferma della persistenza, anche

29. G. Baglioni, *L'ideologia della borghesia industriale nell'Italia liberale*, Torino, Einaudi, 1974; S. Lanaro, *Nazione e lavoro. Saggio sulla cultura borghese in Italia 1870-1925*, Venezia, Marsilio, 1979; e il recente R. Sani, *The “emulators” of Samuel Smiles: Self-Help literature in Italy during the 19th Century*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIII, n. 2, 2018, pp. 47-62. Con specifico riferimento al mondo femminile, cfr. inoltre: A. Ascenzi, *Il Plutarco delle donne. Repertorio della pubblicistica educativa e scolastica e della letteratura amena destinate al mondo femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Macerata, EUM, 2009.

30. Cfr. A. Ascenzi, R. Sani, *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, 2 voll., Milano, FrancoAngeli, 2017-2018.

31. Cfr. G. Ricuperati, *Analfabetismo e scolarizzazione*, in R. Romano, C. Vivanti (a cura di), *Storia d'Italia. VI: Atlante*, Torino, Einaudi, 1976.

32. Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio – Direzione Generale della Statistica, *Statistica dell'istruzione elementare per l'anno scolastico 1891-92*, Roma, Tip. Camera dei Deputati, 1893, pp. LVII-LIX.

per quel che riguardava il segmento iniziale dell'istruzione, di una struttura piramidale che tendeva a restringersi massicciamente già nel corso del primo quadriennio di studi.

Non sorprende a questo riguardo che, con riferimento all'istruzione secondaria inferiore e superiore, il numero degli iscritti ai diversi ordini di scuole stabiliti dalla legge Casati (Ginnasio - Liceo classico, Scuola tecnica - Istituto tecnico, Scuola normale) corrispondesse in modo quasi perfetto con quello della gioventù maschile in età scolare di estrazione borghese e aristocratica: si passava, infatti, dalle circa 15.848 unità registrate nel 1861, pari allo 0,06% del totale della popolazione, alle 91.991 unità del 1901, pari allo 0,28%³³.

Analogamente, sul versante dell'istruzione superiore e universitaria, i dati relativi agli iscritti alle varie facoltà e scuole superiori disegnavano un sistema di alta formazione rivolto essenzialmente ad una ristrettissima élite: dai 6.504 studenti universitari censiti nel 1861, pari allo 0,015% della popolazione, infatti, si passava ai 26.613 del 1900, corrispondenti allo 0,081%³⁴, con un incremento, frutto dell'espansione e della crescente diversificazione dell'economia e del mercato del lavoro, solo in minima parte collegato all'ascesa sociale e all'innalzamento dei livelli d'istruzione dei ceti popolari e delle classi subalterne³⁵.

In realtà, per tutto il corso della seconda metà dell'Ottocento, l'accesso all'istruzione e alla scuola continuò ad essere regolato secondo rigidi criteri di stampo classista e a salvaguardia di un modello di società – quello borghese – rigorosamente elitario e gerarchico, ostile ad ogni forma di mobilità e di ascesa sociale, come pure ad ogni ipotesi di rimescolamento delle classi.

Un modello di società, sia detto per inciso, al quale proprio la letteratura per l'infanzia e quella pedagogica ed educativa di matrice tanto confessionale, quanto liberale avrebbero finito per offrire una decisiva legittimazione sul piano culturale e pedagogico.

Basterebbe qui accennare, per fare un solo esempio, al celebre episodio dal titolo «Gli amici operai» contenuto nella parte finale del *Cuore* deamicisiano, laddove, di fronte al comprensibile dispiacere manifestato dal protagonista del romanzo, Enrico Bottini, per la forzata separazione, con la conclusione dell'anno scolastico, dai compagni di scuola di umili origini che non avrebbero continuato gli studi («Con Derossi, con qualche altro, continueremo a far gli studi insieme, forse; ma tutti gli altri? [...] Garrone, Precossi, Coretti, tanti bravi ragazzi, tanti buoni e cari compagni, mai più!»),

33. *Sommario di statistiche storiche italiane*, Roma, Istituto Centrale di Statistica, 1958, p. 77.

34. Ivi, p. 78.

35. Cfr. G. Vigo, *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, Torino, ILTE, 1971; Id., *...quando il popolo cominciò a leggere. Per una storia dell'alfabetismo in Italia*, «Società e storia», vol. XXII, 1983, pp. 811-816. In una prospettiva comparata affronta il fenomeno il ben noto saggio di C.M. Cipolla, *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Torino, Utet, 1971.

il padre di Enrico, riproponeva con forza quella logica dei “buoni sentimenti” e dell’affratellamento “ideale” fra le diverse classi sociali, che tanta parte doveva avere negli scritti educativi di Edmondo De Amicis e nella maggior parte delle opere per l’infanzia e per la scuola edite nel corso del secondo Ottocento:

Perché Enrico, mai più? Questo dipenderà da te. Finita la quarta tu andrai al Ginnasio ed essi faranno gli operai; ma rimarrete nella stessa città, forse per molti anni. [...] Quando tu sarai all’Università o al Liceo, li andrai a cercare nelle loro botteghe e nelle loro officine, e ti sarà un grande piacere il ritrovare i tuoi compagni d’infanzia – uomini – al lavoro³⁶.

3. Le coraggiose aperture dell’età giolittiana e la svolta restauratrice della riforma Gentile (1923) e della politica scolastica del regime fascista

L’età giolittiana ha rappresentato senza dubbio una stagione estremamente significativa e per molti aspetti nodale della storia scolastica postunitaria. A questo riguardo, sorprende non poco che essa sia stata talora sbrigativamente liquidata dalla storiografia scolastica ed educativa, la quale, viceversa, ha riservato le sue principali attenzioni alle complesse vicende del periodo tra le due guerre e ai radicali mutamenti prodotti dalla riforma Gentile del 1923 e dalla politica scolastica inaugurata dal regime fascista.

Tanta parte della storiografia scolastica ed educativa degli ultimi cinquant’anni ha poi fatto propria, paradossalmente, l’interpretazione patentemente “riduttiva” e “fuorviante” che della politica scolastica e dei processi di trasformazione dell’istruzione e della scuola verificatisi in epoca giolittiana avevano proposto, nel primo dopoguerra, Giovanni Gentile e i Gentiliani, primo fra tutti – con specifico riferimento alle problematiche della formazione degli insegnanti e della diffusione dell’istruzione elementare e popolare – Giuseppe Lombardo Radice.

Si è trattato, per certi versi, di una lettura delle vicende scolastiche che ha fatto proprie le ragioni dei “vincitori”, ossia del gruppo gentiliano artefice della riforma scolastica del 1923, assumendo un po’ acriticamente, in sede storiografica, interpretazioni e motivi polemici propri del confronto ideologico e politico dell’epoca.

In realtà, quella giolittiana ha rappresentato una stagione nel corso della quale sono state gettate le fondamenta per una ridefinizione organica delle caratteristiche e del ruolo che la scuola italiana era chiamata a svolgere nel quadro di una società in rapida e profonda trasformazione. Basterebbe qui

36. E. De Amicis, *Cuore. Libro per i ragazzi*, Milano, Fratelli Treves, 1934 (1ª edizione: 1886), pp. 187-188.

fare cenno alla riconversione della produzione agricola e artigiana dopo le ricorrenti crisi degli anni Ottanta e Novanta del secolo XIX, all'allargamento del processo di industrializzazione nelle aree urbane e al mutamento della produzione agricola nelle stesse realtà rurali della penisola; all'incipiente secolarizzazione della mentalità e dei costumi; e, infine, alla graduale apertura e democratizzazione del sistema politico, dopo la "crisi di fine secolo" e il fallimento dei tentativi di una "svolta autoritaria" avviati nella fase crisipina e sul finire degli anni Novanta³⁷.

L'età giolittiana è stata caratterizzata, com'è noto, da un vigoroso impegno riformatore dei governi nazionali in ambito scolastico, solo parzialmente concretizzatosi in provvedimenti legislativi e, soprattutto, solo in parte approdato a mutamenti concreti, ma non per questo meno significativo e degno di attenzione: un impegno riformatore che si propose di porre rimedio alle più vistose carenze, inadeguatezze e contraddizioni riscontrate negli ordinamenti d'impronta casatiana e nelle caratteristiche del sistema scolastico quale si era venuto determinando nel primo quarantennio post unitario; che cercò di dare risposta alle nuove sfide poste dalle trasformazioni socio-economiche e dai rilevanti mutamenti del sistema produttivo; infine, che mirò a promuovere l'indispensabile apertura alle classi popolari e l'effettiva democratizzazione del sistema scolastico.

Una stagione segnata altresì dalla costante crescita di una nuova sensibilità per la scuola e l'istruzione da parte dell'opinione pubblica e degli enti locali (comuni e province): si pensi al diffondersi in seno alle popolazioni – anche in virtù della propaganda socialista e repubblicano-democratica – di una maggiore consapevolezza della incisiva funzione di «riscatto e di promozione sociale» esercitata dalla scuola e dall'istruzione; nonché al maturare, anche nelle *élites* amministrative e tra le file del notabilato locale, di una più larga sensibilità per il significato e il valore dell'alfabetizzazione e dell'istruzione popolare e tecnica ai fini della crescita economica e sociale dei territori e delle comunità (un fenomeno importante, che altrove abbiamo definito come l'affermarsi di una «cultura della scuola» in seno alle classi dirigenti municipali e locali)³⁸.

E ancora: una fase storica caratterizzata dal crescere e dall'affermarsi di un associazionismo professionale degli insegnanti finalmente di carattere e rilievo nazionali e da una crescente sindacalizzazione del corpo docente, con il parallelo superamento del "paternalismo scolastico" di matrice ottocentesca: basterebbe qui ricordare il sorgere dell'Unione Magistrale Nazionale (Umn) di Luigi Credaro e, di lì a poco, della cattolica «Nicolò Tommaseo»

37. Cfr. E. Gentile, *Le origini dell'Italia contemporanea. L'età giolittiana*, Roma-Bari, Laterza, 2003.

38. Cfr. R. Sani, *Scuola e istruzione elementare in Italia dall'Unità al primo dopoguerra: itinerari storiografici e di ricerca*, in R. Sani, A. Tedde (a cura di), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, pp. 3-18.

sul versante magistrale³⁹; della Federazione Nazionale Insegnanti di Scuola Media (Fnism), per quel che attiene ai docenti delle scuole secondarie⁴⁰; e all'Unione Nazionale delle Educatrici d'Infanzia (Unei) per le educatrici degli asili e giardini d'infanzia. A conferma che il processo assunse caratteri e dimensioni generali, infine, va anche ricordata la coeva fondazione della Unione fra i maestri italiani dei sordomuti e della Associazione nazionale italiana fra gli educatori e gli amici dei sordomuti ed anormali affini, espressione di un nuovo protagonismo professionale e culturale dei docenti delle scuole speciali⁴¹.

Una stagione, quella giolittiana, segnata fra l'altro dall'ascesa dei grandi movimenti politici di massa (il movimento operaio e socialista e quello cattolico: gli eredi della polemica contro lo Stato liberale)⁴² e dal diffondersi, non solo nella classe dirigente e tra gli addetti ai lavori, ma anche nell'opinione pubblica, di una più viva sensibilità per le condizioni della scuola e dell'istruzione popolare, per il complesso rapporto intercorrente tra istruzione e sviluppo economico e sociale⁴³ e, infine, per l'indispensabile ruolo che l'istruzione pubblica e le istituzioni scolastiche erano chiamate ad esercitare nella promozione dell'identità nazionale e nella formazione ai valori della cittadinanza, ovvero nella crescita etico-civile e politica delle popolazioni⁴⁴.

Il tentativo di porre rimedio al carattere troppo asfittico ed élitario dell'ordinamento scolastico casatiano e alle gravi disfunzioni che avevano contrassegnato la scuola italiana – massime quella elementare e popolare – nel primo quarantennio postunitario sfociò, nel primo quindicennio del secolo XX, in un'intensa iniziativa di carattere legislativo e riformatore, come testimoniano taluni importanti provvedimenti varati in questo periodo.

È il caso, ad esempio, della legge Nasi (legge 19 febbraio 1903, n. 45) e del successivo Testo Unico sullo stato giuridico ed economico degli insegnanti elementari (R.D. 21 ottobre 1903, n. 431); della successiva legge

39. Cfr. A. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale dalle origini al fascismo (1901-1925)*, Brescia, La Scuola, 2002.

40. Cfr. L. Ambrosoli, *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media dalle origini al 1925*, Firenze, La Nuova Italia, 1967.

41. Cfr. R. Sani, *L'educazione dei sordomuti in Italia prima e dopo l'Unità. Itinerari, esperienze, discussioni*, in Id. (a cura di), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, SEI, 2008, pp. 36-37.

42. Cfr. *Scuola e società nel socialismo riformista (1891-1926)*, Firenze, Sansoni, 1982; F. Taniello, *Nuove prospettive sul clerico-moderatismo*, in F. Passerin d'Entrèves, K. Reppen (a cura di), *Il cattolicesimo politico e sociale in Italia e Germania dal 1870 al 1914*, Bologna, il Mulino, 1977, pp. 123-150.

43. Cfr. V. Zamagni, *Istruzione e sviluppo economico in Italia 1861-1913*, in G. Toniolo (a cura di), *Lo sviluppo economico italiano 1861-1940*, Roma-Bari, Laterza, 1973, pp. 200-206.

44. Cfr. A. Ascenzi, *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*, Macerata, EUM, 2009.

Orlando (legge 8 luglio 1904, n. 407) per il riordinamento dell'istruzione elementare e popolare, che prevedeva fra l'altro l'estensione dell'obbligo scolastico fino a 12 anni e la creazione del corso complementare popolare con la 5^a e 6^a classe; della legge speciale per il Mezzogiorno (legge 15 luglio 1906, n. 383), con la quale erano stabiliti finanziamenti statali per l'edilizia scolastica, l'integrazione dei salari per i maestri delle scuole rurali, la riorganizzazione e il potenziamento delle direzioni didattiche e delle circoscrizioni ispettive, l'istituzione di scuole serali e festive per gli analfabeti adulti⁴⁵.

È anche il caso della legge Daneo-Credaro (legge 4 giugno 1911, n. 407) sull'avocazione delle scuole elementari allo Stato, che introduceva altresì tutta una serie di disposizioni destinate a migliorare il funzionamento dell'istruzione primaria e popolare⁴⁶; e di quella varata qualche settimana più tardi per iniziativa dello stesso Luigi Credaro (legge 21 luglio 1911, n. 466), la quale – al termine di un lungo dibattito sul riordinamento dell'istruzione secondaria che aveva preso il via con l'istituzione, ad opera dell'allora ministro della Pubblica Istruzione Leonardo Bianchi, con R.D. 19 novembre 1905, della Commissione reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia⁴⁷ – istituiva il Liceo Moderno, a fianco del tradizionale Ginnasio-Liceo Classico⁴⁸.

In questo contesto, un'attenzione privilegiata fu dedicata proprio alla formazione degli insegnanti, considerata a tutti gli effetti una questione centrale ai fini dello sviluppo del sistema scolastico e del potenziamento dell'istruzione nel Paese, nonché uno dei principali nodi irrisolti dell'ordinamento scolastico casatiano ereditato dall'Ottocento⁴⁹.

Al principio del Novecento, infatti, la realtà del mondo magistrale e quella dell'istruzione elementare e popolare furono investite dall'insorgere di due vere e proprie emergenze nazionali, connesse la prima con l'accresciu-

45. Cfr. G.F. Ferrari, *Stato ed enti locali nella politica scolastica: l'istituzione di scuole da Casati alla vigilia della riforma Gentile*, Padova, Cedam, 1979; e L. Pazzaglia, *La scuola fra Stato e società negli anni dell'età giolittiana*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 171-211.

46. Cfr. G. Bonetta, *L'avocazione della scuola elementare allo Stato*, in Pazzaglia, Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-sinistra*, cit., pp. 213-237.

47. Ministero della Pubblica Istruzione, *Commissione reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia*, Roma, Cecchini, 1909. Cfr. anche: G. Salvemini, A. Galletti, *La riforma della scuola media. Note, osservazioni, proposte*, Milano-Palermo-Napoli, Sandron, 1908; G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, a cura di L. Borghi e B. Finocchiaro, Milano, Feltrinelli, 1966, pp. 561-602.

48. Cfr. C. Graziani, *Luigi Credaro e la politica scolastica nell'età giolittiana*, «I problemi della pedagogia», vol. 1, 1961, pp. 76-106; vol. 2, pp. 276-290; L. Ambrosoli, *Luigi Credaro e la scuola italiana dell'età giolittiana*, «Scuola e Città», vol. 5, 1980, pp. 199-206.

49. Cfr. M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, il Mulino, 1974, pp. 101 e ss.

to fabbisogno di maestri elementari, e la seconda con la ormai indilazionabile necessità di migliorare qualitativamente la loro formazione culturale e professionale.

Le ragioni dell'accresciuto fabbisogno di maestri elementari debbono essere ricondotte senza dubbio ai positivi effetti della lotta all'analfabetismo e alla sempre maggiore diffusione della scuola elementare registrata in questa stessa fase, come peraltro ai mutamenti legati all'innalzamento dell'obbligo scolastico fino a 12 anni introdotto con la già ricordata legge Orlando del luglio 1904.

Gli effetti di tale provvedimento e della successiva legge Daneo-Credaro del giugno 1911, infatti, si fecero ben presto sentire sotto il profilo dell'espansione dell'istruzione primaria e popolare: già nell'anno scolastico 1907-1908 gli alunni iscritti alle scuole elementari ammontavano a 3.002.168 unità, rispetto ai 2.548.583 del 1901-1902, per poi salire ulteriormente a 3.692.024 unità nel 1915-1916. Nell'arco dei primi 15 anni del secolo XX, in sostanza, la popolazione scolastica elementare registrava un incremento del 44,9%⁵⁰.

Su un diverso piano, i dati relativi alla peculiare crescita dell'istruzione secondaria inferiore e superiore rivelano come il periodo compreso tra l'inizio del secolo e la prima guerra mondiale costituisca, anche dal punto di vista della scuola e dell'istruzione di massa, un momento di radicale svolta rispetto alla fase precedente.

L'espansione della produzione industriale, particolarmente nelle regioni settentrionali, il potenziamento e la modernizzazione delle strutture produttive artigiane e della rete commerciale, il nuovo impulso dato all'agricoltura, specie in alcune aree del Meridione, infatti, favorirono il sorgere e il consolidarsi, a cavallo tra l'Otto e il Novecento, di un ceto medio costituito in larga misura da operai specializzati e tecnici intermedi per l'industria, addetti con diverse funzioni e competenze alle attività commerciali, nonché impiegati e funzionari amministrativi di livello medio-basso per la pubblica amministrazione.

È proprio questo ceto medio il protagonista della significativa espansione fatta registrare dall'istruzione secondaria in questa fase. Se guardiamo all'incremento degli iscritti registrato nelle scuole medie inferiori, ad esempio, ci accorgiamo che, a fronte di una sostanziale stabilità degli alunni delle scuole ginnasiali, notoriamente frequentate dai rampolli delle classi dirigenti (nel periodo compreso tra il 1881 e il 1913, al riguardo, gli iscritti al Ginnasio passavano dalle 24.833 unità, ossia il 16,25 per mille abitanti tra i 15 e i 20 anni, alle 108.044 unità, ovvero il 16,44 per mille abitanti dai 15 ai 20 anni), sono i percorsi d'istruzione secondaria ad indirizzo tecnico e professionale a far registrare il maggiore incremento di alunni: tra i primi anni Ottanta e la vigilia della Grande Guerra, infatti, gli iscritti alle Scuole tecniche passano dai

50. Cfr. R.S. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Da Risorgimento ai giorni nostri*, Torino, Sintagma, 1998, p. 100.

24.833 del 1881, pari al 9,24 per mille abitanti dai 15 ai 20 anni, ai 108.044 del 1913, pari al 33,42 per mille abitanti tra i 15 e i 20 anni.

Allo stesso modo, se esaminiamo le statistiche relative all'istruzione secondaria superiore per lo stesso periodo, troviamo che, a fronte di una vera e propria contrazione degli iscritti al Liceo classico (si passa dai 12.390 del 1881, pari al 4,70 per mille abitanti dai 15 ai 20 anni, ai 14.670 del 1913, pari al 4,54 per mille abitanti dai 15 ai 20 anni), notevole è l'incremento fatto registrare dagli alunni degli Istituti tecnici, i quali passano dai 7.858 del 1881, un numero davvero esiguo, pari al 2,98 per mille abitanti dai 15 ai 20 anni, ai 25.189 del 1913, ovvero al 7,79 per mille abitanti tra i 15 e i 20 anni⁵¹.

La costituzione di un vasto e articolato ceto medio, frutto dell'espansione e della differenziazione economica e produttiva registrata nel nostro paese a cavallo tra Otto e Novecento segnava, di fatto, il superamento di quella struttura fondamentale bipolare della società italiana – le élites aristocratiche e borghesi da un lato, le classi popolari dall'altro, ossia i «due popoli» ai quali si è fatto riferimento in precedenza – caratteristica della stagione postunitaria⁵².

Di questo nuovo assetto sociale e delle accresciute e assai più articolate istanze ed esigenze formative che lo caratterizzavano, la politica scolastica avviata in età giolittiana cercò – non senza difficoltà, incertezze e ritardi – di farsi carico, come testimoniano in particolare il varo della legge Orlando (legge 8 luglio 1904, n. 407) sull'estensione dell'obbligo scolastico fino a 12 anni e la creazione del corso complementare popolare post-elementare, così come, su un diverso piano, l'istituzione, con la legge 21 luglio 1911, n. 860, del cosiddetto Liceo moderno⁵³.

Ad interrompere il processo riformatore che, pur non senza ambiguità e contraddizioni, si proponeva di adeguare gli ordinamenti scolastici e le po-

51. Al riguardo, Marzio Barbagli ha giustamente rilevato: «Per i ginnasi e i licei, lo sviluppo più forte si ebbe nel ventennio 1870-1890, mentre nel periodo seguente il numero degli iscritti rimase praticamente stazionario (nei licei) o subì addirittura una flessione (nei ginnasi). Per quanto riguarda invece le scuole tecniche, gli istituti tecnici e le scuole normali, l'aumento del numero degli iscritti continuò, con un ritmo abbastanza sostenuto, per tutto il cinquantennio seguente alla promulgazione della legge Casati» (M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, il Mulino, 1974, pp. 105-109).

52. Sempre Marzio Barbagli, in riferimento alla stagione postunitaria, e in particolare all'ultima fase dell'Ottocento, ha notato: «Che la formazione di un vasto e articolato ceto medio costituisse un obiettivo politico cruciale per la classe dirigente italiana è facilmente comprensibile. [...] Era necessario formare, attraverso i ginnasi e i licei, impiegati governativi di un certo rango. [...] Non meno importante era, nel programma di politica scolastica della classe dirigente, la funzione affidata all'istruzione tecnica. A livello inferiore – nella scuola tecnica – essa doveva preparare quei capi operai di cui alcuni imprenditori del Nord sentivano un grande bisogno. A livello secondario-superiore – negli istituti tecnici – si dovevano invece formare tecnici intermedi soprattutto per l'industria» (ivi, pp. 92-95).

53. Cfr. R. Sani, *School policy and teacher training in Italy in the Giolitti age*, «History of Education & Children's Literature», vol. V, n. 1, 2010, pp. 239-257.

litiche dell'istruzione alla nuova struttura e ai più complessi bisogni della società italiana d'inizio Novecento contribuirono indubbiamente la riforma scolastica varata da Giovanni Gentile nel 1923 e poi, a partire soprattutto dalla fine degli anni Venti, i provvedimenti scolastici introdotti dal regime fascista.

Intervenendo alla Camera dei deputati all'indomani del varo della riforma Gentile, com'è noto, Mussolini la definì «la più fascista delle riforme»⁵⁴. In realtà tale provvedimento, lungi dal fare proprie le idee e i programmi – all'epoca, peraltro, assai vaghi e fumosi – del Pnf in materia di scuola e istruzione, s'inscriveva sotto ogni profilo nella tradizione del liberalismo conservatore ottocentesco o, per meglio dire, si collocava sulla scia dell'esperienza casatiana, della quale costituiva, per molti aspetti, un tentativo di recupero e di riproposizione nella ormai profondamente mutata società italiana del primo Novecento.

A riprova di quanto andiamo affermando, basterebbe qui far riferimento ai diversi provvedimenti volti a riportare in auge – contro le trasformazioni sopraggiunte successivamente e i mutamenti talora assai rilevanti introdotti in epoca giolittiana – il modello casatiano nella sua essenza, in particolare attraverso il mantenimento della dicotomia tra istruzione popolare e istruzione di élites e la riproposizione della logica che assegnava alla scuola il prioritario compito di formare le future classi dirigenti, il potenziamento della statalizzazione e l'accentramento del governo della scuola e dell'università, l'accentuazione del carattere elitario e rigidamente selettivo dell'istruzione pubblica⁵⁵.

Ora, se è senz'altro vero che la scuola disegnata da Giovanni Gentile era destinata, per la sua impostazione generale e le sue caratteristiche di fondo, a costituire una sorta di ostacolo al processo di “fascistizzazione integrale” della gioventù italiana avviato dal regime mussoliniano dopo il 1925 (e qui si potrebbe parlare di una sorta di eterogenesi dei fini...), è altrettanto vero che essa finì per bloccare, di fatto, il processo di graduale apertura e democratizzazione del sistema scolastico italiano avviato in epoca giolittiana e per procrastinare, non senza disagi e tensioni, un modello di istruzione e di formazione di massa assai poco rispondente alle accresciute esigenze connesse con industrializzazione del paese e con l'espansione e la modernizzazione delle attività economiche e produttive, come del resto ai rilevanti mutamenti del mercato del lavoro registratisi nei primi decenni del Novecento.

Non a caso, con riferimento proprio agli effetti della riforma Gentile del 1923, e al complesso dei provvedimenti di politica scolastica varati nella fase immediatamente successiva, uno studioso attento a tali dinamiche, qua-

54. G. Ricuperati, *La scuola italiana durante il fascismo*, in Pazzaglia, Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, cit., p. 264.

55. Cfr. J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.

le è Marzio Barbagli, ha parlato giustamente di un «fortissimo squilibrio fra scuola e mercato del lavoro»⁵⁶.

Ai fini del nostro discorso, tuttavia, merita di essere segnalato come, all'origine della scelta di Giovanni Gentile di rimettere *in auge* l'ordinamento scolastico casatiano, si ponesse in via prioritaria la volontà di impedire o, quanto meno, di contenere sensibilmente l'accesso delle classi popolari all'istruzione secondaria e superiore; una volontà condivisa dall'intero gruppo gentiliano, come si evince, ad esempio, dalle dichiarazioni rese a distanza di qualche anno dal varo del provvedimento riformatore da uno dei più stretti e fidati collaboratori del ministro della Pubblica Istruzione, Ferruccio Emilio Boffi, il quale, in un saggio dal titolo *La scuola media fascista*, dato alle stampe nel 1929, notava come la scuola media gentiliana fosse «insidiata da vari lati: l'hanno insidiata e la insidiano le famiglie che sono tuttora attaccate alla *cartoffia*, alla conquista del diploma, poco o nulla curandosi della cultura vera, effettiva dei loro figliuoli»⁵⁷.

Le sprezzanti considerazioni formulate da Boffi, rivolte essenzialmente a quei ceti medio-bassi da poco approdati ad una condizione di relativo benessere che vedevano nella scuola media un formidabile canale di mobilità sociale, e dunque rivendicavano per i loro figli un percorso scolastico che andasse oltre l'istruzione elementare, appaiono tanto simili a quelle formulate da Aristide Gabelli quarant'anni prima, nel 1889, sulle pagine della «Nuova Antologia»:

Per un concorso di cause in parte spontanee e vecchie, in parte artificiali e nuove, la democrazia si allarga di giorno in giorno con maggiore rapidità. Di qui una quantità di fenomeni buoni o cattivi, ma fra l'altro il volgersi alle professioni di un numero sempre crescente di giovani, che non hanno in famiglia esempi e tradizioni di studi. Il figlio del pizzicagnolo vuole fare il medico, quello del falegname si avvia a diventare avvocato, quello del calzolaio sarà ingegnere. [...] Purtroppo nella maggior parte dei casi questo spostamento di condizioni è una difficoltà di più per la scuola. Il calzolaio, il pizzicagnolo, il falegname e con questi tanti altri, che non ebbero a fare coi libri, non intendono degli studi se non l'utilità diretta e immediata. Ciò che loro sta a cuore è il grado accademico, perché apre la porta alla professione e rende pane⁵⁸.

A distanza di oltre quarant'anni, dunque, e in una situazione socio-economica e politica profondamente mutata, la principale preoccupazione delle classi dirigenti nazionali rimaneva quella di limitare drasticamente il preoccupante fenomeno dell'accesso da parte dei ceti medio-bassi agli studi secondari e universitari e alle professioni liberali, ovvero di contenere le crescenti aspettative di ascesa sociale e le sempre più diffuse aspirazioni a rimettere in discussione gli equilibri tradizionali provenienti dagli strati subalterni della popolazione.

56. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, cit., p. 159.

57. F.E. Boffi, *La scuola media fascista*, Roma, Libreria del Littorio, 1929, p. 20.

58. A. Gabelli, *La libertà in Italia*, «Nuova Antologia», vol. XXIV, n. 21, 1889, p. 38.

Una preoccupazione, quest'ultima, che la politica scolastica fascista degli anni Venti e Trenta, con la sua prioritaria esigenza di promuovere la "fascistizzazione integrale" della gioventù italiana, non solo non accantonò, ma che continuò a tenere viva per tutto il corso del ventennio mussoliniano, come testimonia, fra l'altro, la scelta della *Carta della Scuola* promulgata dal ministro dell'Educazione Nazionale Giuseppe Bottai alla vigilia della seconda guerra mondiale (1939) di riproporre, in una versione aggiornata e maggiormente adeguata ai tempi e alla più complessa e articolata struttura della società italiana, il "doppio canale formativo" caratteristico del modello scolastico casatiano, introducendo, al termine della scuola elementare, percorsi di studio rigidamente differenziati per le élites borghesi (la *scuola media unica* triennale preparatoria all'istruzione secondaria superiore e all'università) e per le classi popolari (la *scuola del lavoro* biennale e quella *artigiana* triennale, entrambe scarsamente qualificate e senza ulteriori sbocchi)⁵⁹.

4. La nascita dell'Italia democratica e repubblicana nel secondo dopoguerra: il lento e difficoltoso cammino della scuola e dell'università verso il superamento delle barriere socio-economiche e l'inclusione delle classi subalterne

Per registrare una netta e radicale inversione di tendenza rispetto agli indirizzi di fondo e ai modelli scolastici sopra richiamati, è necessario giungere al secondo dopoguerra e, più precisamente, ai lavori dell'Assemblea Costituente.

Proprio il dibattito avviato in sede costituente sui temi scolastici⁶⁰ e, più in generale, l'aspirazione condivisa dalle forze politiche democratiche e antifasciste che erano state protagoniste della lotta di Liberazione di operare un profondo rinnovamento della scuola italiana in sintonia con il più complessivo disegno, poi compiutamente recepito dalla *Costituzione* repubblicana del 1948, di dare vita ad uno Stato democratico e pluralista⁶¹, portarono all'approvazione dell'art. 34 della nostra carta costituzionale, il quale, com'è noto, era destinato a sancire una vera e propria rivoluzione rispetto al passato.

59. Cfr. G. Bottai, *La Carta della Scuola*, Milano, Mondadori, 1939, pp. 9-12.

60. Cfr. G. Limiti, *La scuola nella Costituente*, in *Studi per il XX anniversario dell'Assemblea Costituente*, Vol. III: *Rapporti sociali ed economici*, Firenze, Le Monnier, 1969, pp. 81-140; C.G. Lacaita, *La Costituente e i problemi della scuola*, in N. Raponi (a cura di), *Scuola e Resistenza*, Parma, La Pilotta, 1978, pp. 285-313; L. Pazzaglia, *Il dibattito sulla scuola nei lavori dell'Assemblea Costituente*, in G. Rossini (a cura di), *Democrazia Cristiana e Costituente*, 3 voll., Roma, Cinque Lune, 1980, Vol. III, pp. 457-517; L. Ambrosoli, *La scuola alla Costituente*, Brescia, Paideia, 1987.

61. Per un quadro complessivo degli orientamenti e programmi che caratterizzavano le forze politiche antifasciste all'indomani della conclusione del secondo conflitto mondiale, cfr.: A. Gambino, *Storia del dopoguerra dalla Liberazione al potere D.C.*, 2 voll., Roma-Bari, Laterza, 1975, Vol. I; e P. Scoppola, *La proposta politica di De Gasperi*, Bologna, il Mulino, 1988³.

Esso, infatti, oltre ad innalzare l'obbligo scolastico almeno fino al quattordicesimo anno di età, stabiliva in particolare che l'istruzione non era più il privilegio di una minoranza benestante o di una determinata classe sociale, ma costituiva un diritto inalienabile di ciascun individuo; diritto limitato solamente dalle "capacità" e dal "merito" dell'individuo stesso e che lo Stato aveva il compito di rendere effettivamente esercitabile anche da parte di coloro che non disponevano dei mezzi economici necessari. L'art. 34 della *Costituzione* recita:

La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso⁶².

Come si vede, ci troviamo di fronte al vero e proprio superamento del modello scolastico di stampo casatiano-gentiliano e all'assunzione, almeno in linea di principio, di un'idea di scuola e d'istruzione pienamente in sintonia con gli ideali e le aspirazioni di crescita civile e di riscatto sociale dei ceti subalterni e delle classi popolari.

In realtà, affinché i principi relativi alla scuola e all'istruzione sanciti dalla carta costituzionale del 1948 potessero trovare concreta attuazione e dunque, anche su questo versante, la «democrazia meramente formale» potesse cedere il posto ad una «democrazia sostanziale» in grado di assicurare la promozione sociale e la crescita culturale e civile dell'intero paese, per dirla con Giuseppe Lazzati⁶³, era necessario che trascorressero diversi decenni e che, in seno all'opinione pubblica maturassero posizioni critiche e di protesta nei riguardi di una classe dirigente incapace di promuovere l'effettiva democratizzazione del sistema scolastico e formativo italiano.

Se si guarda, infatti, alle vicende scolastiche e alle scelte operate sul versante dell'istruzione e della scuola dai governi del secondo dopoguerra e fino a tempi recenti si resta sorpresi per le incertezze, le resistenze e i ritardi che hanno contraddistinto il processo di democratizzazione e di adeguamento alle disposizioni costituzionali di tale fondamentale settore della vita pubblica⁶⁴.

Basterebbe qui ricordare, innanzi tutto, come solamente nel dicembre del

62. Per un quadro complessivo delle discussioni che portarono all'approvazione dell'art. 34, cfr. *La Costituzione della Repubblica nei lavori preparatori dell'Assemblea Costituente*, Vol. VI: *Commissione per la Costituente*, Roma, Camera dei Deputati – Segretariato generale, 1971, pp. 567-633.

63. G. Lazzati, *Educazione e democrazia*, «La scuola e l'uomo», vol. 9, 1947, p. 2.

64. Cfr. R. Sani, *La scuola e l'educazione alla democrazia negli anni del secondo dopoguerra*, in M. Corsi, R. Sani (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, pp. 43-62.

1962, al termine di un'estenuante battaglia politica e parlamentare destinata a produrre una decisa frattura fra le forze democratiche, sia stata istituita in Italia la scuola media unica (legge 31 dicembre 1962, n. 1859), con la quale si dava effettiva applicazione alla norma costituzionale che elevava l'obbligo scolastico fino al quattordicesimo anno di età e rinviava al legislatore ordinario il compito di predisporre, anche per l'ultimo ciclo di studi obbligatori, quello relativo al triennio dagli 11 ai 14 anni⁶⁵, una scuola che, al pari di quella elementare, fosse autenticamente «né selettiva né predeterminante», per dirla con Aldo Agazzi, ma realmente capace di rendere possibile a tutti gli alunni, senza distinzione di censo e di condizione sociale, l'eventuale accesso alla scuola secondaria superiore e all'università⁶⁶.

Basterebbe altresì far cenno alla complessa temperie che, sull'onda della contestazione studentesca esplosa nel Sessantotto e all'indomani del forzato accantonamento del disegno di legge n. 2314 di riforma dell'istruzione superiore e universitaria predisposto dal ministro della Pubblica Istruzione Luigi Gui⁶⁷, portò al varo della legge 11 dicembre 1969, n. 910 dal titolo *Provvedimenti urgenti per l'università*, la quale, stabilendo l'apertura generalizzata degli accessi universitari, sanciva di fatto, anche sul versante degli studi superiori e universitari, il superamento della disciplina introdotta dalla legge Casati e confermata in seguito dalla riforma Gentile secondo cui solo il ginnasio-liceo classico consentiva l'accesso a tutte le facoltà universitarie⁶⁸.

Varati quale mera anticipazione di una riforma organica dell'università italiana che sarebbe arrivata in realtà molto più tardi – con il DPR 11 luglio 1980, n. 382 – e avrebbe solo parzialmente posto rimedio alle accresciute e drammatiche esigenze del settore, i *Provvedimenti urgenti per l'università* del dicembre 1969 sancirono di fatto la fine della “università di élite”, secondo il modello casatiano-gentiliano in auge da oltre un secolo, e l'avvento della cosiddetta “università di massa”, potenzialmente accessibile a tutti coloro che disponevano di un titolo di studio secondario-superiore.

In realtà, l'incapacità da parte della classe politica del tempo di «prevedere e governare le conseguenze» di una simile svolta e di «approntare strumenti adeguati» per far fronte alle inedite e crescenti necessità di un settore dell'istruzione pubblica destinato nel giro di pochi anni a moltiplicare i pro-

65. Cfr. al riguardo: G. Chiosso, *I cattolici e la scuola della Costituente al centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 1988, pp. 95-112; R. Sani, *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra 1944-1958*, Brescia, La Scuola, 1990, pp. 145-167.

66. Cfr. l'intervento di Aldo Agazzi in *La scuola dagli 11 ai 14 anni. Proposte della Commissione ministeriale per lo studio dei problemi della scuola dagli 11 ai 14 anni*, Firenze, Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione, pp. 231-232.

67. Cfr. S. Sani, *La politica scolastica del centro-sinistra: 1962-1968*, Perugia, Morlacchi, 2000; D. Gabusi, *La svolta democratica nell'istruzione italiana: Luigi Gui e la politica scolastica del Centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 2010.

68. Cfr. L. Governali, *L'università nei primi quarant'anni della Repubblica italiana 1946-1986*, Bologna, il Mulino, 2018.

pri iscritti e a crescere in maniera caotica e incontrollata ebbe come principale effetto quello di vanificare in una certa misura e per lungo tempo la portata innovativa e le indubbie ricadute sul piano della equità sociale e della crescita democratica di un simile provvedimento, come testimoniano, a partire dai primi anni Settanta, fenomeni quali: l'enorme crescita dei fuoricorso e degli abbandoni già al termine del primo anno di università, il numero relativamente contenuto dei laureati rispetto agli iscritti, nonché il costante abbassamento della qualità della formazione superiore, tale per cui da più parti si è parlato – e non del tutto a torto – di una progressiva *licealizzazione* dell'istruzione universitaria⁶⁹.

Ma al di là dei ritardi legislativi e dell'assenza di adeguata programmazione con cui si procedette, a partire dal secondo dopoguerra, nell'opera di rinnovamento in senso democratico e di adeguamento ai principi costituzionali del sistema scolastico e universitario italiano, merita di essere sottolineato che a rendere, di fatto, più incerto e complicato il definitivo superamento del modello casatiano-gentiliano contribuirono molteplici altri fattori, primi fra tutti le resistenze al cambiamento di una burocrazia ministeriale e di una dirigenza scolastica (provveditori, presidi, ispettori, direttori didattici ecc.) formatesi in larga misura in epoca fascista e – su un diverso piano – la mancata diffusione, tra le file dei docenti di ogni ordine e grado, di un'idea della scuola e del ruolo dell'insegnante davvero alternativa a quella di stampo gentiliano ancora largamente in auge e schiettamente ispirata ai principi della nostra carta costituzionale⁷⁰.

Lo ponevano bene in luce Marzio Barbagli e Marcello Dei nella loro importante ricerca, data alle stampe nel 1969, e dedicata a *Le vestali della classe media*, laddove sottolineavano, con riferimento alla realtà italiana degli anni Sessanta, come «le due più importanti funzioni, sostanzialmente conservatrici», esercitate dagli insegnanti continuassero ad essere: «l'eliminazione dal sistema scolastico degli allievi delle classi sociali inferiori, con la conseguente legittimazione delle differenze sociali pre-esistenti» e «la socializzazione alla subordinazione, cioè la trasmissione agli allievi dei valori dominanti, di quei valori tanto utili per formare il suddito ideale, per addestrare i giovani alla passività e all'ubbidienza»⁷¹.

Non stupisce, a questo riguardo, la forte e appassionata denuncia avanzata da don Lorenzo Milani e dagli alunni della scuola di Barbiana nella

69. Cfr. a riguardo la ricostruzione, in larga misura condivisibile, proposta recentemente in A. Graziosi, *L'università per tutti: riforme e crisi del sistema universitario italiano*, Bologna, il Mulino, 2010.

70. Lo ha giustamente rilevato Giorgio Chiosso esaminando le risposte fornite dagli insegnanti elementari alla cosiddetta *Inchiesta nazionale per il riordinamento della scuola italiana* avviata nel 1947 dal ministro della Pubblica Istruzione Guido Gonella. Cfr. G. Chiosso, *Motivi pedagogici e politici nei lavori dell'Inchiesta Gonella (1947-1949)*, «Pedagogia e Vita», vol. XLIV, n. 3, 1983-1984, pp. 307-312.

71. M. Barbagli, M. Dei, *Le vestali della classe media*, Bologna, il Mulino, 1969, p. 8.

Lettera ad una professoressa (1967) riguardo al permanere, ancora negli anni Cinquanta e Sessanta, di una «scuola classista [...] tagliata su misura dei ricchi», la quale, lungi dal configurarsi come strumento di crescita e di promozione sociale e civile per i ceti popolari, continuava ad essere «uno strumento di differenziazione sempre più irrimediabile» a vantaggio dei giovani delle classi abbienti⁷².

Solo a partire dai primi anni Settanta, sotto questo profilo, e pur tra mille contraddizioni, incertezze e ritardi, la scuola e l'università italiane hanno cominciato ad esercitare la funzione di ascensore sociale e di strumento di promozione civile per tanti giovani delle classi meno abbienti, molti dei quali, rispetto alle generazioni che li avevano preceduti, hanno potuto per la prima volta conseguire un diploma o una laurea e accedere alle professioni di medio-alto profilo.

Un processo di democratizzazione e di crescita dell'equità sociale, quello che ha visto protagonista il nostro sistema formativo negli ultimi decenni, il quale, recentemente, anche in ragione delle difficoltà della nostra economia da un lato e della crisi delle istituzioni e degli ordinamenti politici che ha investito l'Italia e l'Europa dall'altro, sembra avere esaurito la sua forza propulsiva e la sua capacità di incidere sulla realtà sociale e civile del nostro paese.

Ma tutto questo ci riporta alla situazione attuale e alla sua indubbia complessità, davanti alla quale la nostra ricostruzione storica è costretta, necessariamente, ad arrestarsi.

72. Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Firenze, Libreria editrice fiorentina, 1967. Sulla figura e l'opera di don Lorenzo Milani esiste ormai una vastissima bibliografia. Qui mi limito a rinviare a R. Sani, D. Simeone (a cura di), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola*, Macerata, EUM, 2011.

2. *I maestri, la lotta all'analfabetismo e la diffusione dell'istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*

di Carla Ghizzoni*

1. Introduzione

La scuola dischiusa alle universe plebi non ha più da essere un insegnamento materiale di leggere, scrivere e far di conto; ma ha da raccogliere attorno a sé tutti gli elementi della cultura popolare, quanto più si accresce la libertà degli ordini civili e quanto più grande è la parte concessa a queste plebi nel governo della cosa pubblica. Sicché il maestro elementare d'anno in anno vegga farsi più grandi gli obblighi di educatore e l'autorità dell'ufficio suo, quanto più sicura diviene la emancipazione di queste plebi che egli prepara alle nuove istituzioni ed alle quali mostra i doveri di uomo e di cittadino insieme con i fenomeni della vita fisica e morale¹.

Così, nella relazione conclusiva dell'inchiesta sullo stato dell'istruzione primaria, condotta per volere del Senato fra il 1868 e il 1873, indirizzata al Ministro della Pubblica Istruzione, Girolamo Buonazia definiva il ruolo della scuola primaria in Italia. Si trattava di una definizione destinata a durare nel tempo e che ben sintetizzava anche i compiti che, in tale quadro, il maestro era chiamato a svolgere. All'indomani dell'Unità, l'insegnante elementare fu il mediatore del progetto pedagogico della classe dirigente italiana: il suo contributo cioè si esplicò nell'impegno a radicare il senso di appartenenza alla nazione portando in ogni comune del Paese la lingua e i valori su cui si fondava lo Stato italiano. La sua azione nella promozione dell'istruzione popolare si svolse dunque entro i confini della politica di scolarizzazione avviata subito all'indomani dell'Unità e inevitabilmente le potenzialità e i limiti di questa politica condizionarono non solo i suoi compiti, ma anche la normativa relativa allo stato giuridico e economico e alla sua formazione, nonché la considerazione sociale della sua professione.

Di qui il taglio dell'intervento che necessariamente accenna alle scelte

* Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

1. *Documenti sulla istruzione elementare nel Regno d'Italia*, 4 voll., Firenze-Roma, Eredi Botta, 1868-1873, *Appendice alla Parte III*, pp. 24-25.

compiute dalla classe dirigente in ordine alla scuola dell'obbligo e alla lotta all'analfabetismo per riuscire a fare luce sull'operato compiuto dai maestri su questo fronte. Nello specifico mi concentrerò sui primi cinquant'anni della storia dello Stato italiano, individuando come termine *ad quem* l'età giolittiana, momento in cui furono varate importanti leggi per la promozione dell'istruzione popolare, accompagnate da provvedimenti a favore dei maestri, ritenuti però da questi ultimi non del tutto adeguati al riconoscimento del ruolo di «apostoli dell'alfabeto» loro affidato fin dall'Unità.

2. All'indomani dell'Unità: i provvedimenti dei governi della Destra storica

Il nuovo Regno italiano ereditava una tradizione scolastica e educativa molto diversificata e non egualmente attenta alla diffusione dell'educazione popolare. Ciò nondimeno, come è stato rilevato, durante la Restaurazione le pur eterogenee politiche degli Stati preunitari avevano consentito di attribuire uno «spazio meno episodico che in passato» sia all'istruzione primaria sia alla figura del maestro, che lentamente si era affermata «come una professione con le sue regole, con una retribuzione meno aleatoria, con scuole espressamente dedicate alla sua formazione e con un briciolo di stabilità in più»². Le istruzioni date ai maestri per l'applicazione dei programmi per la scuola elementare emanati nel 1860 riflettono questa situazione, in quanto ammettono lo scarso riconoscimento della professione magistrale, ma, nel contempo, additano all'insegnante delle nuove scuole elementari compiti ben definiti e impegnativi. La buona riuscita della scuola dipendeva non solo dalla corretta esecuzione dei programmi, ma anche dal «corredo di sapere e qualità morali» del maestro che rendevano veramente «efficace e educativo l'insegnamento»³. Egli, spiegava il documento citato, era tenuto a sapere individuare i metodi più adatti a trasmettere i contenuti fissati dal Ministero, a motivare l'attenzione degli alunni con una presentazione appropriata delle diverse materie nonché a prodigarsi per educare gli alunni al rispetto delle norme del vivere civile, al sentimento del dovere, all'amore per la patria, alla gentilezza dei modi.

Insomma la sua azione, come è stato in più sedi sottolineato, doveva mirare, tramite la diffusione dell'alfabeto, alla promozione delle plebi per por-

2. G. Vigo, *Il maestro elementare*, in E. Pagano, G. Vigo, *Maestri e professori. Profili della professione docente tra Antico Regime e Restaurazione*, Milano, Unicopli, 2012, p. 97.

3. *Istruzione ai Maestri delle Scuole primarie sul modo di svolgere i Programmi approvati col R. Decreto 15 settembre 1860*, in *Codice dell'istruzione secondaria classica e tecnica e della primaria e normale. Raccolta delle Leggi, Regolamenti, Istruzione ed altri provvedimenti governativi emanati in base alla legge 13 novembre 1859 con note spiegative e raffronti colle leggi preesistenti*, Torino, Tipografia scolastica di Seb. Franco e Figli e Comp., 1861, p. 433.

tarle a essere popolo, cittadini della nuova nazione⁴. Di qui, nelle istruzioni citate, la sottolineatura che il maestro era tale se possedeva «l'autorità dell'esempio» nei confronti dei propri alunni, la maggior parte dei quali versava in condizioni di povertà materiale e morale:

Molti tra i fanciulli, soprattutto delle classi povere, negletti dalle loro famiglie, altro sussidio morale non hanno che la chiesa e la scuola; e spesso nei piccoli villaggi la medesima persona riunisce le qualità di pastore e di insegnante; quindi essa rimane l'unico modello autorevole, da cui quei giovanetti possano prender norma alle proprie azioni⁵.

La figura tratteggiata in questo testo, redatto dall'ispettore generale per la scuola primaria, tecnica e normale, Angelo Fava, era tutt'altro che semplice; sfaccettate erano le caratteristiche che definivano il lavoro dell'insegnante elementare, fatto di passione, vocazione, abnegazione, padronanza di metodi e contenuti, capacità didattica. Merita sottolineare che per quanto sintetica, come c'era da aspettarsi da un documento ministeriale, l'illustrazione del modello di maestro elementare preludeva a successive, più precise rappresentazioni elaborate dai manuali di pedagogia per la formazione dei futuri docenti. Infatti, mentre alcuni di questi testi, redatti sulla fine degli anni Cinquanta in Piemonte ma poi riediti, quale quello del Rayneri, non si preoccupavano di delineare le caratteristiche della professione magistrale, limitando di fatto la trattazione alla presentazione dei metodi didattici nella convinzione che l'insegnante di scuola primaria svolgesse un mestiere di «antica tradizione» che si alimentava della «cultura educativa cristiana», altri, quali quello di Paolo Vecchia pubblicato nei primi anni Sessanta e più volte ristampato, prospettavano più ampie definizioni dei compiti del maestro, destinate a segnare la preparazione di generazioni di insegnanti⁶.

4. Si rinvia in merito a S. Lanaro, *Il Plutarco italiano: l'istruzione del "popolo" dopo l'Unità*, in C. Vivanti (a cura di), *Storia d'Italia. Annali IV: Intellettuali e potere*, Torino, Einaudi, 1981, pp. 553-587; M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1986, pp. 15-130; M.C. Morandini, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato italiano (1848-1861)*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, pp. 373 e ss.; G. Chiosso, *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Torino, SEI, 2011.

5. *Istruzione ai Maestri delle Scuole primarie sul modo di svolgere i Programmi approvati col R. Decreto 15 settembre 1860*, cit., p. 435.

6. G. Chiosso, *Dal mestiere alla professione magistrale. Note sul lavoro dei maestri elementari nel secondo Ottocento*, «History of Education & Children's Literature», vol. II, n. 1, 2007, pp. 85-115 (la citazione a p. 107); sui manuali di pedagogia per i maestri nei primi anni postunitari e, in specie, sul contributo da loro dato all'affermazione della professione magistrale, cfr. anche: T. Bertilotti, «Cenno storico sopra la malavventurata pratica dei libri scolastici». Libri di testo per le scuole normali, politica scolastica e mercato editoriale, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 4, 1997, pp. 231-250; C. Betti, *Arte educativa e scienza pedagogica nella manualistica magistrale*, in G. Chiosso (a cura di), *Teseo. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003, pp. CXXV-CXLIII.

Al momento dell'Unità, non sfuggiva dunque al legislatore la complessità del lavoro magistrale, ritenuto «anello di congiunzione tra i nuovi valori liberali e le masse analfabete e ignoranti», né sfuggiva il fatto che, a fronte di obiettivi così alti, questa professione era ancora a uno stadio aurorale in fatto di considerazione sociale da parte delle autorità e della popolazione⁷. Stava anche ai maestri fare in modo di fare accettare il proprio lavoro e la missione loro affidata. Precisava Fava:

L'uffizio de' Maestri [...] è modesto e pieno di sacrifici, e spesso anche male remunerato; ma sta in poter loro il rialzarlo nella stima del pubblico, e renderlo sempre più degno degli altrui riguardi. Soli pochi anni dacché l'istruzione elementare pigliò presso di noi maggior incremento, già bastarono a migliorare la condizione degli insegnanti: quindi non è a dubitare che, quanto più essi si mostreranno istruiti e solleciti nell'adempimento de' loro doveri, amanti del bene degli alunni, anche la riconoscenza delle famiglie, dei Comuni e dello Stato si manifesterà in modo sempre più soddisfacente, e le loro onorate fatiche conseguiranno adeguato compenso⁸.

Se negli anni successivi non venne meno l'idea del carattere modesto della professione magistrale, la classe dirigente dell'Italia unita avvertì l'esigenza di manifestare in modo più palese il riconoscimento di tale professione. Significativa, in tale senso, la circolare del 3 gennaio 1865 con la quale il ministro della Pubblica Istruzione istituiva onorificenze e premi per i maestri, definiti «modesti soldati della sapienza e della libertà», che si fossero distinti nell'esercizio della professione. Se si voleva che l'istruzione contribuisse al «rialzamento morale delle infime classi», era necessario che le autorità locali rendessero «meno disagiata la carriera del maestro e della maestra elementare». Di qui l'attivazione di onorificenze riservate non a chi eccelleva per abilità didattica e per cultura, ma a docenti di comuni rurali che, nonostante le difficoltà dovute al «tenue stipendio» e all'elevato numero di allievi, avevano dato alla loro scuola «un stabile ed efficace avviamento» e avevano ottenuto «l'estimazione presso i compaesani»⁹. Si trattava però, è da notare, di concessioni di benefici *una tantum* e non di maggiori garanzie giuridiche ed economiche stabili, per tutti gli insegnanti primari, promosse solo dagli anni Ottanta e che pure erano già suggerite da alcuni ispettori e illuminati esponenti della cultura italiana le cui richieste e proposte erano raccolte anche

7. Chiosso, *Dal mestiere alla professione magistrale. Note sul lavoro dei maestri elementari nel secondo Ottocento*, cit., p. 87. In merito cfr. anche il recente contributo di E. De Fort, *Maestri e maestre in Italia dalla fine dell'Antico Regime alla salita al potere del fascismo. Nascita e sviluppo di una professione*, «Historia y Memoria de la Educación», n. 1, 2015, pp. 131-201.

8. *Istruzione ai Maestri delle Scuole primarie sul modo di svolgere i Programmi approvati col R. Decreto 15 settembre 1860*, cit., pp. 435-436.

9. *Circolare del 3 gennaio 1865, Onorificenze e premi ai maestri elementari*, «Rivista italiana di scienze, lettere ed arti colle effemeridi della pubblica istruzione», anno VI, n. 224, 9 gennaio 1865, pp. 26-27 (la citazione a p. 26).

dalle inchieste ministeriali sulla scuola primaria condotte nel primo decennio postunitario, cui si farà cenno¹⁰.

La stessa normativa vigente, riguardante la formazione dei maestri e il loro stato giuridico e economico, rifletteva questa idea del loro ruolo. Si pensi all'impostazione data alla scuola normale dalla legge Casati del 1859¹¹: essa non era considerata istituto secondario e se ne parlava negli articoli inerenti all'istruzione primaria, a conferma del fatto che i suoi fini erano da ricondurre al progetto di alfabetizzazione e di scolarizzazione di base del Paese¹². La durata del corso era di due o tre anni, a seconda se si intendeva conseguire il titolo per insegnare nel corso inferiore o in quello superiore delle elementari. I programmi per questo istituto, varati nel novembre del 1861, assicuravano agli allievi una cultura generale di livello elementare e una formazione professionale circoscritta all'addestramento didattico e alla interiorizzazione dei comportamenti sociali e morali che il futuro insegnante avrebbe dovuto adottare.

Forti ambiguità connotavano anche la normativa relativa allo stato giuridico ed economico, in quanto, come è noto, la legge Casati si preoccupava di fissare il minimo degli stipendi, peraltro diversificati in base al sesso del docente, al fatto che la scuola fosse urbana o rurale e alla classificazione del comune, ma riconosceva alle amministrazioni municipali ampia discrezionalità in materia di reclutamento, di licenziamento e di definizione dello stipendio che, in molti casi, non raggiungeva il limite stabilito dalla legge¹³. Le

10. Si segnala, ad esempio, che l'inchiesta condotta nel 1864 dal Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione sulla scuola in Italia comprendeva anche una relazione della Società Pedagogica Italiana, stesa dal suo presidente Giuseppe Sacchi, sullo stato dell'istruzione primaria e sui possibili miglioramenti. Essa stigmatizzava la condizione giuridica dei maestri e la mancata concessione a loro del diritto di voto. In proposito, si legge: «Ed agli incoraggiamenti pecuniari gioverebbe aggiungere anche una maggiore elevazione nella loro condizione di cittadino. La legge elettorale nega ai maestri i diritti all'elezione politica che pur concede ai più umili bottegaj e fittajuoli» (*Sulle condizioni della Pubblica Istruzione nel Regno d'Italia. Relazione generale presentata al Ministro dal Consiglio Superiore di Torino*, Milano, Stamperia Reale, 1865, p. 491).

11. Cfr. A.M. Sorge, *L'evoluzione dell'istruzione normale e la documentazione conservata nell'Archivio centrale dello Stato*, in Archivio Centrale dello Stato, C. Covato, A.M. Sorge (a cura di), *Fonti per la storia della scuola*, Vol. I: *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali – Ufficio centrale per i beni archivistici, 1994, pp. 41-62; R.S. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*, Torino, Sintagma, 1998, pp. 44-62.

12. Sulla politica scolastica perseguita dalla Destra storica con particolare riguardo alla scuola elementare cfr.: G. Talamo, *Dalla legge Casati alla Inchiesta del 1864*, Milano, Giuffrè, 1960, pp. 14-67; E. De Fort, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, Bologna, il Mulino, 1996, pp. 21-110; M.C. Morandini, *Da Boncompagni a Casati: la costruzione del sistema scolastico nazionale (1848-1861)*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 9-46.

13. Cfr. *Legge sul riordinamento della pubblica istruzione, 13 novembre 1859, n. 3725*, in *Nuovo Codice della Istruzione Pubblica*, Saluzzo, Tipografia Lobetti-Bodoni, 1870, pp. 92-99, per gli articoli relativi allo stato giuridico ed economico dei maestri.

ricerche sul maestro nell'Ottocento – penso soprattutto agli studi di G. Vigo – hanno altresì messo in luce che, nel decennio successivo all'Unificazione, la retribuzione di un maestro rurale era in linea con quella di un operaio medio, mentre un insegnante di un grande centro urbano poteva anche superarla di un 40-50%. In confronto con i salari dei dipendenti pubblici, le remunerazioni dei docenti delle scuole primarie risultavano, invece, sensibilmente inferiori: tra il 1861 e il 1907 un buono stipendio di un insegnante elementare di un centro urbano era pari a quello destinato al livello più basso degli impiegati dell'amministrazione centrale¹⁴.

Insomma la storia dei maestri nel primo ventennio successivo all'Unità fa emergere lo scarto fra il ruolo loro attribuito dalle autorità, dalla legislazione scolastica e dalla pubblicistica dell'epoca in ordine alla promozione delle plebi, alla lotta all'analfabetismo, all'unificazione linguistica del Paese avvertita come sempre più urgente¹⁵, e la debolezza della preparazione loro assicurata nonché l'assenza di tutele della loro professione. Va peraltro tenuto presente che gli interventi di politica scolastica di quegli anni furono condizionati dall'urgenza di reperire in tempi rapidi insegnanti da destinare alle scuole via via aperte nei diversi comuni del nuovo Regno. E ciò avvenne tra l'altro prevedendo, tramite i regolamenti attuativi della legge Casati, l'accesso delle maestre alle classi del corso inferiore maschile in mancanza di maestri maschi e la possibilità, a chi fosse stato sprovvisto del titolo necessario, di ottenere dall'ispettore il permesso provvisorio di insegnare in scuole pubbliche¹⁶.

Inevitabilmente consistente fu la presenza nel decennio successivo all'Unità di maestri in servizio con titoli provvisori, rinnovati di anno in anno¹⁷. Di qui le difficoltà riscontrate dalle autorità scolastiche locali nel re-

14. Cfr. G. Vigo, *Il maestro elementare italiano nell'Ottocento. Condizioni economiche e status sociale*, «Nuova Rivista Storica», a. LXI, fasc. I-II, 1977, pp. 43-84 (in specie pp. 49-59).

15. Da rilevare che l'uso della lingua italiana da parte dei maestri in aula e la sua trasmissione agli alunni erano affermati con maggiore fermezza e intransigenza dai programmi del 1867 per la scuola primaria rispetto a quelli del 1860. Infatti era stabilito: «Ma ciò che ha in queste classi una capitale importanza, è lo studio e l'apprendimento della lingua italiana. A esso vuol essere diretto ogni sforzo di un savio istitutore. Usi egli sempre della lingua patria insegnando, e obblighi con frequenti colloqui i giovanetti a fare altrettanto, e corregga con amorevole pazienza le imperfezioni provenienti dal dialetto della provincia» (*R.D. 10 ottobre 1867, Istruzioni e programmi per l'insegnamento della lingua italiana e dell'aritmetica nelle scuole elementari*, in F.V. Lombardi, *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*, Brescia, La Scuola, 1987, pp. 45-46). In merito cfr. E. De Fort, *Storia della scuola elementare in Italia. Dall'Unità all'età giolittiana*, Milano, Feltrinelli, 1979, pp. 217-218.

16. Cfr. in proposito l'art. 62 del *Regolamento per l'istruzione elementare 15 settembre 1860*, «Effemeridi della Pubblica Istruzione», a. I, n. 15, 31 dicembre 1860, pp. 257-263; a. II, n. 16, 7 gennaio 1861, pp. 275-279 (nello specifico p. 261).

17. La percentuale degli insegnanti delle elementari pubbliche con patente provvisoria passò dal 43,9% dell'anno scolastico 1862-1863 al 21,5% del 1871-72: i dati sono tratti rispettivamente da *Annuario della Istruzione Pubblica del Regno d'Italia pel 1864-1865*, Stamperia Reale, Milano, 1864, pp. 674-675 e da *Documenti sulla istruzione elementare nel Regno d'Italia*, cit., *Appendice alla Parte III*, pp. 113-145.

perire una classe magistrale affidabile sotto il profilo culturale e professionale, come denunciavano le inchieste ministeriali condotte nel primo decennio postunitario; di qui ancora la messa a punto di canali formativi alternativi alla scuola normale, quali le scuole magistrali – di varia durata – e l'organizzazione nei mesi di vacanza estiva di Conferenze magistrali, intese non solo come momento di aggiornamento in servizio, ma anche come strada per conseguire la preparazione necessaria¹⁸. Di qui ancora l'eterogeneità del livello di studi, dei percorsi formativi seguiti dai maestri e della qualità del loro lavoro in aula.

Tale sforzo, volto a dotare tutte le scuole del Paese di docenti formati in tempi rapidi, consentì il conseguimento, sia pure parziale, degli obiettivi sperati. Gli studi in merito alla lotta all'analfabetismo e allo sviluppo della scolarizzazione in Italia all'indomani dell'Unità hanno evidenziato ritardi, forti differenze fra le diverse aree del Paese, come pure significativi balzi in avanti¹⁹. I maestri italiani furono però coloro che pagarono i costi delle lentezze, ma anche della progressiva diffusione dell'istruzione elementare. Le testimonianze e i dati raccolti in occasione delle inchieste del 1864, promossa dal Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, e di quella voluta dal Senato nel 1868 documentano con toni realistici questa situazione. Le analisi condotte in queste due occasioni non si limitavano a segnalare le evidenti lacune del sistema scolastico italiano in termini di numeri di scuole, di frequenza e di insegnanti, ma rilevavano all'unisono i limiti strutturali di questo sistema, connotato dalla mancanza di risorse economiche adeguate da parte dei comuni, in specie quelli rurali, e di edifici dignitosi; una mancanza che disincentivava la frequenza e che non contribuiva a radicare l'idea che l'istruzione rappresentasse un bene, oltre che un dovere, fra i ceti popolari che avevano scarsa dimestichezza con la scuola, come capitava soprattutto nelle provincie dell'Italia meridionale o centrale dove non vi erano stati forti interventi statali in tale materia prima dell'Unità²⁰. In questo contesto non solo era sottolineato a più riprese il bisogno di maestri e di maestre, peraltro già insufficienti numericamente in rapporto alle scuole esistenti, visto che anco-

18. Sull'origine e sull'evoluzione delle Conferenze magistrali cfr. L. Rosati, *Le conferenze pedagogiche. Una esperienza di aggiornamento degli insegnanti (1881-1885)*, Città di Castello, STE, 1975; e i documenti relativi a questa iniziativa in Archivio Centrale dello Stato, C. Covato, A.M. Sorge (a cura di), *Fonti per la storia della scuola*, Vol. I: *L'Istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana* Fonti per la storia della scuola, cit., pp. 187-243.

19. Cfr. E. De Fort, *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, Bologna, il Mulino, 1995; X. Toscani, *Alfabetismo e scolarizzazione dall'Unità alla Guerra mondiale*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999, pp. 283-340; G. Vigo, *Gli italiani alla conquista dell'alfabeto*, in S. Soldani, G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea, I. La nascita dello Stato nazionale*, Bologna, il Mulino, 1993, pp. 37-66.

20. Ci si riferisce a *Sulle condizioni della Pubblica Istruzione nel Regno d'Italia. Relazione generale presentata al Ministro dal Consiglio Superiore di Torino*, cit.; e a *Documenti sulla istruzione elementare nel Regno d'Italia*, cit.

ra una buona parte non era dotata del titolo con valore legale, ma era anche evidenziato che l'impegno dello Stato doveva puntare sul reclutamento di personale qualificato, meglio retribuito e dunque più motivato e rispettato. Nella relazione sullo stato dell'istruzione elementare, in riferimento alle provincie del Sud, l'inchiesta del Senato del 1868 evidenziava che le famiglie, come già prima dell'Unità, reputavano la scuola utile al massimo ai bambini più piccoli, fra i 7 e i 9 anni, in quanto li teneva impegnati e sgravava i genitori del dovere della cura fino a quando non ne avessero avuto bisogno per il lavoro nei campi o per le faccende domestiche. Di qui la scarsa considerazione dell'istruzione anche da parte degli alunni, e dunque delle giovani generazioni, che rifuggivano dalla scuola o la frequentavano mal volentieri in quanto costretti a «starsene tappati per molte ore al giorno in una stanza poco o meno ottusa e sudicia»²¹.

Tuttavia secondo la relazione, per essere riconosciuti nella loro autorità dalle famiglie, i maestri dovevano ingaggiare una impari lotta non solo con questa mentalità e con l'estrema indigenza del territorio, ma anche con la condizione di lavoro in cui erano costretti a operare in ragione della legislazione vigente relativa agli stipendi. Si legge nella nota ricordata:

Come mai un uomo che si arrabatta in opera faticosa e spesso, pur troppo, incresciosa, per una mercede non superiore a quella di un servo, potrebbe sentire in se medesimo quella dignità personale che infonde la serenità e l'alacrità conveniente? E senza alacrità abituale, come non mancare mai alla revisione dei compiti, mantenere inviolata la disciplina, ordinate le classi, viva e perenne nello scrivere e nel parlare la lingua italiana, che vuol essere con ogni avvedimento e costanza sostituita al dialetto, regolari i registri che mancano quasi dappertutto?²².

La reazione a questo stato di cose degli insegnanti non era sempre di rassegnazione, di «avvilimento», di approssimazione o di trascuratezza: gli ispettori se facevano luce sulla impreparazione e inadeguatezza di tanti, esito anche della fretta con cui erano stati formati²³, documentavano altresì molti esempi di professionalità, di «abnegazione», di vicinanza ai problemi della popolazione, che cercavano di arginare offrendo ai più poveri i sussidi didattici necessari, acquistati a proprie spese²⁴.

21. *Documenti sulla istruzione elementare nel Regno d'Italia*, cit., *Parte I*, p. 4.

22. *Ivi*, p. 6.

23. Nella sua relazione il Provveditore di Caserta metteva in luce gli effetti negativi della fretta con cui erano stati arruolati i maestri e le maestre e scriveva: «Non vi erano maestri accconci, e si giudicò di fabbricarli [...] aprendo scuole magistrali in tutte le città principali delle province meridionali. Quelle scuole dovevano operare il miracolo di foggiare in tre mesi il maestro elementare. [...] Poco si badò al maestro, poco alle sue qualità; il facile esame apportò che moltissimi con facilità meravigliosa ottennero il *certificato* e poscia la *patente*» (*ivi*, p. 64).

24. *Ivi*, p. 5 e p. 8.

Non diverse, si noti, erano le difficoltà della professione magistrale segnalate dalle autorità scolastiche al Nord, dove l'istruzione elementare godeva di stima maggiore da parte dei ceti popolari, anche per effetto delle politiche scolastiche preunitarie. L'ispettore di Bergamo, ad esempio, notava che in quella provincia molti comuni, approfittando della discrezionalità consentita dalla legge Casati, non retribuivano i maestri e le maestre secondo i minimi stabiliti da quella stessa legge o, pur mettendo a bilancio lo stipendio legale, erogavano remunerazioni inferiori, pattuite con gli insegnanti, i quali accettavano per timore di non essere rinnovati nell'incarico avuto²⁵. Dalla «tenuità» degli onorari dipendeva un altro inconveniente che rendeva critica la situazione della scuola primaria: non era facile trovare giovani che si dedicassero a questa professione e molti dei docenti in servizio, come già accennato, non possedevano i titoli legali per svolgerla. Nello specifico in quella provincia erano privi di diploma 168 maestri su 506 e 98 maestre su 466²⁶.

Anche altre fonti, quali le memorie dei maestri²⁷ e i romanzi coevi sulla scuola²⁸, documentano lo iato fra la rappresentazione della loro professione da parte dei maestri stessi, aderente al modello ideale trasmesso dalla normativa e dalla pubblicistica, e le reali condizioni di lavoro e di vita, in molti casi vicine invece alle denunce formulate dalle inchieste.

In conclusione possiamo dire che la legge Casati e la normativa promulgata negli anni successivi ponevano le premesse per la creazione di una classe magistrale meglio qualificata e riconosciuta rispetto al passato. Questa stessa legislazione, espressione di un progetto politico e pedagogico attento alla promozione sociale dei ceti più umili intesa però come civilizzazione, appariva decisamente limitata sotto il profilo della tutela giuridica e economica degli insegnanti, riuscendo con molte difficoltà a accreditare il prestigio sociale della professionalità docente e, quindi, più in generale a consolidare la funzione della scuola primaria.

25. Ivi, pp. 69-72. Si ricorda che l'articolo 333 della Legge Casati stabiliva che il maestro fosse eletto per un periodo di prova di tre anni e che dopo tale periodo l'amministrazione municipale potesse licenziarlo, confermarlo per un altro triennio o assumerlo a vita. Il comune era altresì libero di stabilire con i singoli docenti accordi e contratti ispirati a criteri diversi da quelli stabiliti dalla stessa legge.

26. Ivi, p. 71.

27. Cfr. In proposito i seguenti, recenti lavori: M.C. Morandini, *Telling a Story, Telling One's Own Story: Teachers' Diaries and Autobiographical Memories as Sources for a Collective History*, in C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao (a cura di), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017, pp. 115-127; S. Nosari, *Il senso della scuola: memorie di un maestro*, in R.S. Di Pol, C. Poggi (a cura di), *La scuola e l'unità tra passato e presente*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 25-36.

28. Cfr. in merito G. Bini, *Romanzi e realtà di maestri e maestre*, in C. Vivanti (a cura di), *Storia d'Italia. Annali IV: Intellettuali e potere*, cit., pp. 1195-1224; A. Ascenzi, *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, Pisa, ETS, 2019.

3. I maestri negli anni della Sinistra storica

A poco più di un anno dalla salita al potere, la Sinistra storica varava un provvedimento di indubbia rilevanza per la lotta all'analfabetismo e la promozione dell'istruzione popolare. Intendo riferirmi alla legge Coppino del 15 luglio del 1877 che, come è noto, si preoccupava di rendere effettivo l'obbligo scolastico, rimuovendo, sia pure ancora con alcuni limiti, le ambiguità in proposito contenute nella legge Casati²⁹. Il provvedimento, già auspicato e discusso negli anni precedenti, si iscriveva in un disegno politico e culturale più ampio³⁰, condiviso con i più illustri esponenti della pedagogia positivista³¹: si voleva non solo estendere a un maggiore numero di persone l'istruzione elementare, ma anche consolidare la scuola primaria nella sua funzione di trasmissione di un sapere laico e di educazione nazionale. I programmi per le elementari del 1888 coronavano il percorso avviato dalla legge del 1877 e costituivano il manifesto della modernizzazione didattica che si voleva per la scuola, chiamata, come si legge nelle *Istruzioni*, redatte da Gabelli, a formare lo «strumento testa» applicando il metodo intuitivo, scientifico, basato sull'osservazione e sul coinvolgimento diretto dell'alunno nelle lezioni³².

La visione che era alla base di questa idea di istruzione, concepita come occasione di emancipazione non solo dei singoli individui, ma del Paese nel suo insieme, non sfociava nella messa a punto di un modello scolastico diverso da quello proposto dalla Casati, in quanto non metteva in discussione il concetto di educazione come trasmissione del sapere guidata dall'alto, volta all'integrazione pacifica dei ceti subalterni nella società borghese del tempo, senza scardinare l'ordine sociale esistente.

29. In merito cfr. G. Talamo, *Istruzione obbligatoria ed estensione del suffragio*, in Pazzaglia, Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita*, cit., pp. 47-74.

30. Sulla politica scolastica della Sinistra storica cfr. M. Bendiscioli, *La Sinistra storica e la scuola*, «Studium», n. 4, 1977, pp. 447-466; G. Chiosso, *La questione scolastica in Italia: l'istruzione popolare*, in R. Lill, F. Traniello (a cura di), *Il «Kulturkampf» in Italia e nei paesi di lingua tedesca*, Bologna, il Mulino, 1992, pp. 335-388; De Fort, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, cit., pp. 113 e ss.

31. Sulla pedagogia positivista, cfr.: F. Cambi, *La pedagogia borghese nell'Italia moderna 1815-1970*, Firenze, La Nuova Italia, 1974, pp. 51-98; D. Bertoni Jovine, R. Tisato, *Positivismo pedagogico italiano*, 2 voll., Torino, Utet, 1973-1976; R. Fornaca, *La scuola italiana e il positivismo*, in E.R. Papa (a cura di), *Il positivismo e la cultura italiana*, Milano, FrancoAngeli, 1985, pp. 335-349.

32. Su Gabelli ampia è la bibliografia. Ci si limita qui a ricordare: Bertoni Jovine, Tisato, *Positivismo pedagogico italiano*, cit., Vol. I, pp. 501 e ss.; G. Bonetta (a cura di), *Aristide Gabelli e il metodo critico in educazione*, L'Aquila, Japadre Editore, 1994; la scheda biografica pubblicata in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, 2 voll., Milano, Editrice Bibliografica, 2013, Vol. I, pp. 596-597 (d'ora in poi *DBE*). In merito al tema qui trattato, sono da tenere presenti anche le riflessioni sviluppate in Chiosso, *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, cit., pp. 85-93, inerenti a P. Villari e A. Gabelli.

Il rinnovato investimento sull'istruzione popolare ebbe comunque una positiva ricaduta sui maestri, confermati nel loro ruolo di formatori della nazione, anche in virtù della legge elettorale del 1882 che riconosceva alla scuola dell'obbligo la funzione di preparare i futuri cittadini italiani³³. L'attenzione nei loro confronti da parte dei governi che si succedettero in questi anni si palesò su più fronti. Vanno menzionati, innanzi tutto, alcuni dei provvedimenti intesi a migliorare lo status giuridico ed economico dei maestri, quali la legge del 16 dicembre 1878 che istituiva il Monte-pensioni; il Regio Decreto del 19 aprile 1885, ovvero il testo unico sui salari, sulla nomina e sul licenziamento, che voleva garantire maggiore stabilità al posto di lavoro; e, infine, la legge dell'11 aprile 1886 che aumentava le retribuzioni e introduceva scatti salariali dopo un sessennio di effettivo servizio presso un comune³⁴.

Analoga cura fu prestata al miglioramento della preparazione dei docenti delle elementari. Affrontata l'emergenza, la preoccupazione di trovare il maggior numero possibile di insegnanti lasciava via via il posto alla volontà di arruolare maestri più qualificati. Di qui, ad esempio, la creazione nel 1880 del corso preparatorio di durata biennale, poi triennale nel 1889, che finalmente legava il grado elementare alle scuole normali femminili, cui le ragazze potevano accedere solo al compimento di quindici anni³⁵, l'inasprimento delle difficoltà dell'esame di ammissione alle scuole normali al fine di renderli più selettivi, l'ampliamento dei programmi delle materie nonché il rinnovamento dell'impostazione culturale di queste scuole che rinviava al pensiero positivista³⁶. Tale processo culminava nella legge Gianturco del

33. Oltre agli studi già segnalati alle note 29 e 30, sulla legge elettorale del 1882 cfr. R. Romanelli, *Il comando impossibile. Stato e società nell'Italia liberale*, Bologna, il Mulino, 1995, pp. 157-213.

34. Per i testi dei provvedimenti menzionati cfr. G. Saredo, *Codice della pubblica istruzione*, Torino, Utet, 1900, Vol. III (parte seconda), pp. 225-228, 240-242, 261-262.

35. Si ricorda che, all'indomani dell'Unità, la mancanza di un corso inferiore della scuola normale penalizzò soprattutto le ragazze in quanto, come è noto, la legge Casati taceva sull'istruzione secondaria femminile. In merito cfr. S. Soldani (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, FrancoAngeli, 1983; Ead., *Nascita della maestra elementare*, in Soldani, Turi (a cura di), *Fare gli italiani*, cit., Vol. I, pp. 67-129; C. Covato, *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento*, Roma, Archivio G. Izzi, 1996; S. Ulivieri, *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1996; M. Raicich, *La maestra di campagna*, in Id., *Storie di scuola da un'Italia lontana*, a cura di S. Soldani, Roma, Archivio Guido Izzi, 2005, pp. 29-79; T. Bertilotti, *Normalizzare il reclutamento: lo Stato e le «maestre dei tempi nuovi»*, in S. Bartoloni (a cura di), *Per le strade del mondo. Laiche e religiose fra Otto e Novecento*, Bologna, il Mulino, 2007, pp. 129-151; C. Ghizzoni, S. Polenghi (a cura di), *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2008.

36. Cfr. R.D. 30 settembre 1880 n. 5666, *Modificazioni ai regolamenti 24 giugno 1860 e 9 novembre 1861 per le scuole normali e per gli esami di patente dei maestri elementari*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», ottobre 1880, pp. 1096-1116;

12 luglio 1896 che riformava la scuola normale, elevata finalmente a istituto di istruzione secondaria, e che, tra l'altro, sopprimeva la patente di grado inferiore.

Le maestre e i maestri italiani dell'ultimo ventennio dell'Ottocento, in condizione di esercitare la propria professione con più tranquillità, grazie alle garanzie giuridiche ottenute, e con una più sicura padronanza in virtù della migliore preparazione ricevuta, manifestavano in generale una maggiore propensione a prendere parte alla vita culturale e politica, pur permanendo differenze regionali, fra città e campagna e di genere³⁷.

Documentano questa evoluzione l'incremento delle associazioni professionali degli insegnanti primari e la modificazione dei fini statutari: esse superavano la prospettiva assistenziale che aveva connotato le prime esperienze mutualistiche sorte a metà Ottocento, coniugando l'attività formativa a quella di elaborazione politico-scolastica a quella ancora di carattere rivendicativo³⁸. Nel contempo rifletteva ma anche favoriva l'affermazione della professione magistrale lo sviluppo della stampa periodica scolastica. Le riviste per insegnanti elementari in questi anni registravano non solo un aumento di testate, ma anche una crescita sul piano qualitativo. I fogli scolastici non proponevano più solo schemi di lezione, ma prevedevano rubriche che informavano i maestri in tema di politica scolastica, li coinvolgevano nel dibattito pedagogico del momento, veicolando soprattutto una cultura positivista, o li aggiornavano in merito alle novità in campo letterario e artistico³⁹. L'avvio, in questo periodo, di testate che avrebbero poi svolto un ruolo di primo piano nella politica scolastica di inizio Novecento, quali «Il corriere delle

*R.D. 21 giugno 1883, n. 1590, Regolamento per le scuole normali, ibid., ottobre 1883, pp. 856-866; D.M. 1 novembre 1883. Istruzioni e programmi per le scuole normali, ibid., novembre 1883, pp. 940-959; R.D. 14 settembre 1889, n. 6493, Regolamento per le scuole normali e per gli esami di patente magistrale, ibid., a. XVI, n. 49, 7 dicembre 1889, pp. 1693-1725. Più in generale, sull'evoluzione della scuola normale in questo periodo, cfr. Sorge, *L'evoluzione dell'istruzione normale*, cit., pp. 46 e ss.; Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità*, cit., pp. 63-84.*

37. Cfr. in merito G. Chiosso, *Istruzione primaria e condizioni dei maestri tra Otto e Novecento*, in M. Cattaneo, L. Pazzaglia (a cura di), *Maestri educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» 1893-1993*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 25-52; De Fort, *Storia della scuola elementare in Italia. Dall'Unità all'età giolittiana*, cit., pp. 192-216.

38. Sulla crescita e sulla evoluzione delle associazioni magistrali in questo lasso di tempo cfr. G. Chiosso (a cura di), *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, Brescia, La Scuola, 1992, pp. 512-522; A. Barausse, *Primary School Teachers' Associations in Italy from Unification to late nineteenth century: origin and development between processes of professionalization and nationalization*, «History of Education & Children's Literature», vol. IX, n. 1, 2014, pp. 709-754.

39. Si rinvia in merito ai seguenti studi tutti curati da G. Chiosso: *Scuola e stampa nel Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità*, Milano, FrancoAngeli, 1989; *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, cit.; *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, Brescia, La Scuola, 1993; *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997.

maestre»⁴⁰ e «I diritti della scuola»⁴¹, testimonia la vitalità dei maestri e delle maestre, non solo destinatari delle riviste, ma anche, sia pure a livello di élite, loro collaboratori e redattori.

Il maggiore protagonismo dei maestri elementari di fine Ottocento, la loro più convinta partecipazione alle vicende politico-scolastiche, una più adeguata preparazione non devono però indurre a pensare che le criticità di questa professione fossero state risolte. Anche in questo frangente le inchieste ministeriali, condotte nell'ultimo decennio del XIX secolo, documentano la persistenza di problemi già noti, quali la precarietà giuridica ed economica, una preparazione professionale e culturale lacunosa, la scarsa considerazione sociale⁴². Esse ci informano che il mancato riconoscimento della funzione dei maestri (e dunque della scuola primaria), che aveva radici nel passato, non era stato sanato dalla normativa varata dalla Sinistra storica per meglio tutelarli e che, anzi, essa presentava in alcuni casi limiti che di fatto nuocevano alla loro professione.

Diffuse erano le resistenze delle amministrazioni municipali ad introdurre i miglioramenti previsti sul piano giuridico ed economico dal R.D. 19 aprile 1885 e dalla Legge 11 aprile 1886. Torraca nella sua relazione al Ministro segnalava che il provvedimento del 1885 aveva risposto solo in parte alle attese⁴³. L'articolo 7 prevedeva, infatti, che un maestro di prima nomina dovesse compiere un biennio di prova. Se sei mesi prima dello scadere di tale biennio il comune non lo licenziava, la sua assunzione era prorogata per un sessennio, terminato il quale e ottenuto il certificato di «lodevole servizio» dal Consiglio Provinciale Scolastico, era nominato a vita. Egli rilevava che molti municipi, ritenendo la nomina a vita «un'offesa alla loro autonomia»⁴⁴, tendevano a licenziare il maestro allo scadere del biennio di prova. Non meno problematica appariva l'attuazione della legge dell'11 aprile 1886, concernente il trattamento economico dei docenti primari: lo scatto salariale di un decimo dello stipendio, dopo sei anni di effettivo servizio presso uno stesso comune, «anziché un *beneficio*» si era rivelato «spesso di *nocumento* al

40. Sul periodico, edito a Milano nel 1897, cfr. la scheda raccolta in Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica*, cit., pp. 206-209.

41. Sulla rivista, edita a Milano nel 1899 e trasferitasi poi a Roma, cfr. *ivi*, pp. 234-239.

42. Si tratta della relazione stilata da Francesco Torraca, Direttore generale dell'istruzione elementare, sulla scuola primaria nell'anno scolastico 1895-1896 e della inchiesta condotta nel 1897-1898, presentata da Vittore Ravà al Ministero della Pubblica Istruzione: Cfr. *Relazione a S.E. il Ministro dell'Istruzione Pubblica, sull'Istruzione elementare nell'anno scolastico 1895-1896*, «Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica», a. XXIV, vol. II, supplemento al n. 47, 29 novembre 1897; Ministero Della Pubblica Istruzione, *L'istruzione elementare nell'anno scolastico 1897-98. Relazione a S.E. il Ministro, ibid.*, a. XXVII, vol. II, supplemento al n. 42, 19 ottobre 1900.

43. *Relazione a S.E. il Ministro dell'Istruzione Pubblica, sull'Istruzione elementare nell'anno scolastico 1895-1896*, cit., p. 36.

44. *Ivi*, p. 40.

maestro»⁴⁵, poiché molte amministrazioni, per evitare un ulteriore aggravio sul loro bilancio, licenziavano «senza una ragione al mondo» gli insegnanti allo scadere del biennio di prova⁴⁶. Permanevano poi ritardi nel pagamento degli stipendi da parte dei comuni, benché, nel frattempo, nel 1893, il governo avesse emanato un'apposita legge intesa a assicurare la puntualità delle retribuzioni⁴⁷. Né, lamentava Ravà, era facile per l'autorità scolastica provinciale accertare tali violazioni, in quanto molte volte avvenivano «coll'acquiescenza forzata o spontanea dell'insegnante» che, pur di non perdere il proprio impiego, accettava le condizioni dettate dal comune⁴⁸.

Se una parte delle amministrazioni municipali dunque non si dimostrava sollecita nel garantire agli insegnanti la tranquillità economica che avrebbe assicurato loro di lavorare con la necessaria serenità e sentendosi rispettati, anche i maestri, dal canto loro, non sempre apparivano pronti a rinnovare le consuetudini didattiche. La migliore preparazione ricevuta alla scuola normale o l'aggiornamento avuto in servizio non si traduceva sempre in un esercizio più sicuro della professione, come lamentavano gli ispettori, che denunciavano le difficoltà dei maestri a applicare il metodo intuitivo previsto dai Programmi per le elementari del 1888 e da quelli emanati, di lì a sei anni, nel 1894⁴⁹. Già le riviste magistrali avevano espresso riserve nei confronti dei Programmi Gabelli, ritenuti troppo ampi e difficili per bambini delle elementari⁵⁰. Gli ispettori non facevano però riferimento a queste riserve mosse dall'avanguardia del mondo magistrale. Sforzandosi di fare sintesi delle opinioni degli ispettori, Ravà riferisce che essi piuttosto richiamavano le incomprendimenti delle famiglie, che preferivano il metodo tradizionale, e l'inerzia di alcuni maestri, che agivano in continuità con il passato. Anche su questo fronte, gli ispettori ritenevano dunque che la mancata applicazione dell'innovazione metodologica voluta dal positivismo non fosse da ascrivere solo alla cattiva volontà dei maestri, ma fosse da ricondurre a precise responsabilità delle autorità scolastiche in ordine allo stato delle scuole. Pur conoscendo la nuova metodologia e pur apprezzandola, i maestri faticavano a adottare una didattica basata sull'«esercizio continuo dei sensi» in ragione dei problemi che l'applicazione di questo metodo comportava in classi numerose e in locali non adeguatamente provvisti di sussidi didattici – quali erano quelli della

45. Ministero Della Pubblica Istruzione, *L'istruzione elementare nell'anno scolastico 1897-98*, cit., p. CXXVIII.

46. Ivi, p. CXXXII.

47. Si tratta della legge del 26 marzo 1893 e del successivo Regolamento del 4 giugno: cfr. Saredo, *Codice della pubblica istruzione*, cit., Vol. III (parte seconda), pp. 249-253.

48. Ministero Della Pubblica Istruzione, *L'istruzione elementare nell'anno scolastico 1897-98*, cit., p. CXXVI.

49. Cfr. *Relazione a S.E. il Ministro dell'Istruzione Pubblica, sull'Istruzione elementare nell'anno scolastico 1895-1896*, cit., pp. 41-45; Ministero Della Pubblica Istruzione, *L'istruzione elementare nell'anno scolastico 1897-98*, cit., pp. CXLIV-CXLVII.

50. In merito cfr. Chiosso, *Istruzione primaria e condizioni dei maestri*, cit., pp. 39-42.

maggioranza degli istituti italiani⁵¹ – dove la loro prioritaria preoccupazione era il mantenimento della disciplina⁵².

Luci e ombre insomma continuavano a connotare il ruolo dei maestri alla fine del XIX secolo e va rilevato come tali ombre fossero in gran parte da ricondurre alle ambiguità della politica scolastica italiana che intendeva ancora la funzione di promozione sociale dell'istruzione elementare come un processo di cooptazione dall'alto degli alunni nel sistema sociale esistente e che attribuiva questo compito agli insegnanti, senza tuttavia premurarsi di affrancarli completamente dalle condizioni di mediocrità in cui vivevano e operavano.

4. I maestri e le «povertà educative» degli alunni di fine Ottocento: l'azione di «Scuola e Famiglia» a Milano

Tuttavia, accanto a un'umanità magistrale fragile, ritratta anche dalla narrativa del tempo – penso in specie alle maestre di cui non riesco a trattare qui, ma su cui si sofferma il contributo presentato da Anna Ascenzi in queste giornate⁵³ – ve ne era un'altra intraprendente, capace di muoversi in autonomia nella scuola dell'epoca. Le ricerche condotte in questi anni hanno avuto il merito di gettare luce su alcune di queste figure⁵⁴ e qui vorrei menzionare brevemente l'iniziativa avviata da alcuni insegnanti elementari milanesi, di area laica, a sostegno della lotta all'analfabetismo e della promozione dell'istruzione popolare.

La legge Coppino sull'obbligo scolastico aveva fissato vincoli più stringenti all'evasione, anche se gli studi ne hanno evidenziato la gradualità in fase di applicazione e i risultati non del tutto rispondenti alle attese nelle diverse aree del Paese⁵⁵. Ciò su cui preme però richiamare l'attenzione è un

51. Cfr. *Relazione a S.E. il Ministro dell'Istruzione Pubblica, sull'Istruzione elementare nell'anno scolastico 1895-1896*, cit., pp. 8-11, 15-19, dalla quale emerge che solo un terzo degli istituti primari italiani otteneva una valutazione pienamente positiva sotto il profilo edilizio e degli arredi.

52. Ministero Della Pubblica Istruzione, *L'istruzione elementare nell'anno scolastico 1897-98*, cit., p. CXLV.

53. Di Ascenzi, oltre al contributo raccolto in questi Atti, cfr. anche *Drammi privati e pubbliche virtù*, cit. In merito sono da tenere presenti le riflessioni svolte da Raicich in *La maestra di campagna*, cit., dove ha ben documentato il carattere modesto e umile che, secondo la classe dirigente dell'Italia postunitaria, doveva caratterizzare la maestra rurale.

54. Utile strumento per mappare e ricostruire alcune delle iniziative avviate nell'ambito dell'assistenza da maestri, maestre, direttori e direttrici è il già citato Chiosso, Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*. Da una prima, veloce ricognizione degli Indici, delle 162 biografie comprese nella categoria assistenza, 18 sono di maestri/e, direttori/direttrici, attivi fra Unità e età giolittiana.

55. Si rinvia in merito ai dati citati e alle riflessioni sviluppate in Talamo, *Istruzione obbligatoria ed estensione del suffragio*, cit., pp. 68-74.

altro aspetto. Questa legislazione, che aveva indubbiamente il merito di fornire alle amministrazioni locali strumenti più incisivi nella lotta all'analfabetismo, non affrontava alla radice il problema, in quanto eludeva il legame esistente fra obbligo di frequenza e questione sociale. Il tema non era assente dalla riflessione dell'epoca, anche se era stato portato avanti solo da alcuni esponenti della politica e della cultura italiane. Forte in tal senso la denuncia formulata da Pasquale Villari che aveva sottolineato il nesso fra scuola e questione sociale in un celebre scritto apparso con questo titolo su la «Nuova Antologia» nel 1872⁵⁶. Lo studioso napoletano, tra l'altro, si interrogava sulle difficoltà che impedivano l'accesso degli strati popolari all'istruzione elementare e rilevava con fermezza che la mancata frequenza e l'evasione dell'obbligo erano l'esito delle condizioni di estrema povertà in cui versava molta parte della popolazione italiana.

Occorreva dunque, a suo avviso, non solo impegnarsi nella diffusione dell'alfabeto, ma anche avviare politiche per una maggiore equità sociale. L'obiettivo dell'educazione morale del popolo doveva essere affrontato innanzi tutto compiendo buone azioni a favore del popolo stesso: non era tanto prioritario discutere di metodi didattici e di fini pedagogici, quanto piuttosto mettere a punto da parte della classe dirigente, della società civile e, in specie, della borghesia provvedimenti a favore degli indigenti che consentissero alle famiglie di provvedere ai bisogni primari dei propri figli e, anche, di mandarli a scuola.

Bisogna che la classe agiata e intelligente cominci a sentire fortemente, che il suo primo dovere è di dare non solo l'alfabeto ed il pallottoliere al povero lazzarone ed al contadino; ma un tetto, ma l'aria pura e la luce, un tozzo di pane, un mestiere sicuro. E più di tutto bisogna che dimostri di volere con amore occuparsi di loro⁵⁷.

Se i governi che si succedettero alla guida del Paese non si dimostrarono all'altezza degli auspici formulati da Villari, va detto che a livello locale privati cittadini, benefattori, insegnanti e direttori si attivarono per fondare istituzioni che potessero farsi carico dei bisogni educativi e assistenziali che l'applicazione della legge sull'obbligo stava facendo emergere. Si trattava dei patronati scolastici impegnati in massima parte nelle seguenti direzioni: fornire agli alunni poveri i sussidi didattici; provvederli di vestiti non solo

56. Cfr. P. Villari, *La scuola e la questione sociale in Italia*, «Nuova Antologia», novembre 1872, poi rifuso in Id., *Le lettere meridionali ed altri scritti sulla questione sociale in Italia*, a cura di C. Chiti, Torino, Loescher, 1971, pp. 202-260, da cui si cita. Su Villari ci si limita a ricordare alcuni dei contributi che hanno preso in esame il suo interesse per i temi educativo-scolastici: G. Cives, *La pedagogia scomoda. Da Pasquale Villari a Maria Montessori*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, pp. 17-72; M. Moretti, *Villari ministro della Pubblica Istruzione. Un profilo introduttivo*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 6, 1999, pp. 219-246.

57. Villari, *La scuola e la questione sociale in Italia*, cit., pp. 257-258.

per consentire loro di difendersi dalle condizioni ambientali, ma anche per non offendere la decenza; dare il nutrimento necessario a sostenere la fatica quotidiana del lavoro in classe⁵⁸.

Il Regolamento per l'istruzione primaria del 1888 (R.D. del 16 febbraio 1888, n. 5292) prevedeva la creazione di queste istituzioni al fine di facilitare la frequenza scolastica, ribadita anche dal Regolamento per l'istruzione elementare del 9 ottobre 1895 n. 623, a firma del ministro Baccelli. La questione fu rilanciata con forza di lì a due anni dalla circolare dell'8 febbraio 1897 emanata dal ministro Gianturco. Essa prendeva le mosse dalla constatazione che la mancata osservanza della legge sull'obbligo era da ricondurre anche alle condizioni di povertà estrema in cui versavano molte famiglie e al conseguente impiego dei bambini nel lavoro. Gianturco pure osservava che, se in molte realtà, non vi era stato l'interessamento delle persone più abbienti per questo stato di cose, in alcuni comuni erano stati creati educatori e patronati volti a diffondere l'istruzione popolare.

In questo contesto, a suo avviso, lo Stato aveva il «dovere di stimolare e aiutare l'opera dei cittadini, per volgerla a favore dell'istruzione elementare»⁵⁹. Nella circolare rilevava la necessità di diffondere su tutto il territorio i patronati, sollecitando la collaborazione fra comuni, insegnanti e privati, elevava gli stanziamenti previsti dal bilancio del Ministero della Pubblica Istruzione per questa voce ed esortava i provveditori e gli ispettori a fondare i comitati promotori di questi enti. Non rientra fra i fini di questo intervento fare luce sul tema dell'assistenza scolastica cui dunque accenno solo brevemente; merita però almeno notare che, per il momento, l'azione dello Stato in tale ambito restò circoscritta alla delega agli enti locali e ai privati.

Tra le iniziative organizzate dagli insegnanti nel Paese per rimuovere gli ostacoli che impedivano la frequenza scolastica da parte dei bambini vi fu anche il patronato «Scuola e Famiglia», fondato a Milano nel 1886 dalla maestra comunale Rosa Cavalli Porro⁶⁰. Esso trae origine da una non scontata lettura dei limiti dell'ordinamento della scuola del tempo, come spiegava l'insegnante in occasione della Conferenza pedagogica di Milano svoltasi nel 1883 e presieduta da Pietro Siciliani⁶¹. Uno dei temi sottoposti alla di-

58. Cfr. G.B. Curami, *Patronati scolastici*, in A. Martinazzoli, L. Credaro (a cura di), *Dizionario illustrato di pedagogia*, Milano, Vallardi, s.d., Vol. III, pp. 170-175. Su questo tema cfr. anche: G. Cives, *Scuola integrata e servizio scolastico*, Firenze, La Nuova Italia, 1967; V. Perna, *Patronati scolastici*, in *Enciclopedia pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1992, Vol. V, cc. 8831-8835.

59. Citato in Curami, *Patronati scolastici*, cit., p. 171.

60. Su questa insegnante milanese, su cui scarse sono le notizie biografiche raccolte e di cui sono ancora da ricostruire i legami con il tessuto educativo ambrosiano di quegli anni, cfr. il profilo redatto per DBE Vol. II, p. 366. Si rinvia altresì a A. Martinazzoli, *Scuola e famiglia*, in Martinazzoli, Credaro (a cura di), *Dizionario illustrato di pedagogia*, cit., Vol. III, pp. 470-472.

61. Cfr. *Rendiconto delle conferenze pedagogiche tenutesi a Milano dal 25 al 30 settembre 1883*, Milano, S. Muggiani & C., 1884.

scussione riguardava la collaborazione fra scuola e famiglia e era così impostato: «Sono generali le querimonie dei maestri sulla nessuna cooperazione della famiglia al buon andamento educativo della scuola. Dato che i maestri abbiano ragione, quali misure sarebbero da adottarsi per togliere o almeno menomare danno sì grave?»⁶².

La relazione introduttiva era tenuta dal professor Sante Polli, direttore della Scuola magistrale di Milano⁶³. Egli lamentava come le famiglie, in specie le madri, non assecondero l'opera svolta dalla scuola. Anzi, a suo giudizio, molte di loro peccavano di lassismo nei confronti dei figli e mancavano di autorevolezza. Era necessario allora, a suo avviso, che i maestri estendessero la loro attività all'esterno della scuola, formando i genitori. Egli affermava:

Non dico che noi maestri e maestre si possa plasmare i parenti, ma parmi che forse si potrebbe metterci in più frequente comunicazione con loro per discutere e accordarci sulla più convenienza di certe norme da seguire per una più seria educazione dei bambini e degli adolescenti.

Egli rilevava che già molti insegnanti, soprattutto nelle campagne, svolgevano questi compiti e sostenevano «una specie di santo apostolato, un'alta e benefica influenza morale e civile»⁶⁴. Gli interventi seguiti a quello di Polli, tra cui da rilevare quello di Giuseppe Sacchi, concordavano con l'impostazione da lui data al tema, ovvero sottolineavano, sia pure da angolature diverse, come la collaborazione fra scuola e famiglie fosse da cementare, pena la degenerazione dei costumi e il fallimento della formazione morale delle giovani generazioni che il Paese si attendeva dalla scuola⁶⁵. Lo stesso ordine del giorno conclusivo, inerente a questa tematica, rifletteva tali sensibilità e prevedeva l'organizzazione di specifiche iniziative (quali, ad esempio, la promozione da parte delle scuole di conferenze periodiche per i genitori o la stampa di appositi quaderni e opuscoli per loro) volte a educare le famiglie a educare⁶⁶.

Nella seduta di chiusura delle Conferenze pedagogiche milanesi, Rosa Cavalli Porro teneva un intervento in cui invitava i presenti a non limitarsi a sottolineare le mancanze della famiglia, ma a interrogarsi piuttosto sulle ragioni che impedivano ai genitori di interessarsi della frequenza scolastica dei loro figli e di fidarsi della scuola. Ella affermava:

62. Ivi, p. 41.

63. Cfr. ivi, pp. 41-43. Cenni alla figura di S. Polli in M. Fugazza, *L'istruzione secondaria a Milano e l'inchiesta Scialoja*, in C.G. Lacaíta, M. Fugazza (a cura di), *L'istruzione secondaria nell'Italia unita 1861-1901*, Milano, FrancoAngeli, 2013, pp. 235-257.

64. *Rendiconto delle conferenze pedagogiche tenutesi a Milano dal 25 al 30 settembre 1883*, cit., p. 42.

65. Ivi, pp. 43-49.

66. Ivi, pp. 51-52.

È fuor di dubbio che i maestri abbiano ragione di lagnarsi della poca cooperazione della famiglia al buon andamento educativo della scuola; ma è anche un fatto indiscutibile che noi maestri siamo costretti a esigere troppo da famiglie che non possono dar nulla [...]. I fanciulli poveri sono già diffidenti e direi quasi scettici, e ben difficilmente si riesce a persuaderli che noi li amiamo al pari e forse più degli altri rosei, lindi, profumati, felici. Salvo rare eccezioni, gli scolari più poveri sono anche i più indisciplinati; sono quelli che ci danno maggior lavoro, molti crucci, nessun compenso morale. Ma di tutto questo male sono irresponsabili⁶⁷.

Né era possibile ai maestri, in molti casi, ottenere dai genitori ascolto e collaborazione e questo non a causa della loro cattiva volontà, quanto piuttosto per l'oggettiva impossibilità dei genitori o dell'unico genitore rimasto di farsi carico della prole. I richiami dei maestri alle famiglie affinché mandassero a scuola i figli, puliti, vestiti dignitosamente e disciplinati erano dunque destinati a rimanere inascoltati o a provocare una guerra «sorda o palese» fra le famiglie e la scuola⁶⁸. A suo giudizio era invece indispensabile che l'istruzione andasse di pari passo con la cura degli alunni, dei loro bisogni primari (nutrirsi e vestirsi) altrimenti la scuola avrebbe fallito nei suoi scopi di istruire e di educare. Ella annotava con lucidità:

Quand'anche avremo ottenuto i locali igienici, e il rinnovamento dei banchi e degli arredi scolastici, e le riforme dei programmi, e l'assetto giusta i dettami della moderna Pedagogia, le nostre Scuole comunali saranno ottime per fanciulli della classe non indigente; ma non risponderanno ancora ai bisogni dei figli del proletario. Per costoro noi maestri ci troveremo sempre nel bivio difficile: o d'esser esigenti a scapito dell'igiene: o d'esser esigenti a scapito della cooperazione delle famiglie al buon andamento educativo della scuola⁶⁹.

Diverse le soluzioni ipotizzate in quella sede. Esse prevedevano, grazie al concorso economico del comune ma anche dei diversi enti di beneficenza, l'impostazione della prima classe sul modello degli asili di carità, nel senso che ai più poveri vi dovevano essere garantiti la distribuzione di un pasto caldo e degli indumenti necessari, nonché una maggiore assistenza da parte dei maestri; la creazione in ogni scuola di appositi locali in cui prendersi cura della pulizia degli alunni che ne avevano bisogno onde evitare di rimandarli a casa, minando in questo modo la già flebile fiducia delle famiglie; l'istituzione di scuole separate per gli scolari più poveri⁷⁰. La maestra era consapevole che si trattava di soluzioni non facilmente realizzabili, di cui ella stessa riconosceva il carattere utopico, o che presentavano delle criticità, come nel caso della divisione dei bambini nelle classi in base al grado di agiatezza. Ella tut-

67. Ivi, p. 124.

68. Ivi, p. 125.

69. Ivi, pp. 125-126

70. Ivi, pp. 126-127.

tavia notava che non voleva un ritorno al passato, ma desiderava «sostenere il povero nella lotta ineguale» per l'istruzione⁷¹.

Di lì a tre anni, nel 1886, Rosa Cavalli Porro riusciva a dare concretezza alle sue riflessioni e a suoi propositi dando vita, con l'ausilio di altri maestri della città e il sostegno della filantropia ambrosiana, al Patronato «Scuola e Famiglia»⁷², di cui ella fu segretaria fin dagli inizi; esso aveva lo scopo di farsi carico delle «povertà educative» delle famiglie, come diremmo oggi, creando strutture che coadiuvassero i genitori in difficoltà nello svolgimento dei loro doveri parentali.

In occasione della prima riunione del comitato organizzatore di «Scuola e famiglia», la maestra chiariva il suo progetto e precisava:

Non starò ad esporre minutamente le ragioni che mi spinsero ad intraprendere la crociata a favore degli scolaretti poverissimi delle nostre scuole comunali del corso inferiore; dirò soltanto che l'aver spesi dieci anni di lavoro paziente ed amoroso per educarli, mi diede agio di studiare le loro tristi condizioni, di conoscerne i bisogni, e l'assoluta insufficienza della scuola a provvedervi. [...] dobbiamo convenire, noi maestri stessi, che le nostre scuole comunali, quali furono organizzate al sorgere del regno italico, e quali si conservano tuttavia non sono conformi ai bisogni del popolo [...]. La scuola pubblica, quantunque gratuita, è un onere più che un beneficio pel fanciullo povero, e per conseguenza i più poveri o non vi si iscrivono, o, disillusi, la disertano dopo un anno o due ancor semianalfabeti, sottraendosi così all'obbligatorietà dell'istruzione⁷³.

Al di là delle oggettive, difficili condizioni in cui versavano questi bambini, secondo Rosa Cavalli Porro molti problemi erano l'esito dell'organizzazione della scuola, dal punto di vista dei tempi della frequenza. La chiusura al pomeriggio, le vacanze in inverno e di ben tre mesi d'estate se erano funzionali alle consuetudini e ai ritmi di vita delle famiglie borghesi, non lo erano affatto per quelle del popolo. A suo giudizio la scuola elementare falliva in quanto era impostata come scuola che preparava chi intendeva proseguire gli studi e non chi doveva e voleva arrivare all'assolvimento dell'ob-

71. Ivi, p. 127.

72. Questa ricostruzione vuole essere una prima ricognizione della storia dell'iniziativa milanese che, come riferisce A. Martinazzoli, fu presa a modello per istituzioni analoghe in altre città italiane. Nella fase di avvio, furono vicine a Rosa Cavalli Porro alcune figure di rilievo del mondo magistrale e degli ambienti educativi laici ambrosiani. Si segnalano, tra gli altri, Rebecca Berettini Calderini, tra le fondatrici dell'Unione Femminile Nazionale, impegnata nella promozione di opere di alfabetizzazione degli adulti e della formazione professionale femminile (cfr. *DBE*, Vol. I, p. 136); Linda Malnati, socialista, maestra e direttrice didattica, fondatrice della Sezione maestri e maestre della Camera del Lavoro, emancipazionista (cfr. *DBE*, Vol. II, pp. 79-80); Ester Bezzola Boni, maestra attiva nell'associazionismo magistrale e scrittrice di libri per ragazzi (cfr. *DBE*, Vol. I, p. 192); Silvia Pojaghi-Taccani. Si prodigò per il patronato «Scuola e famiglia» anche Lodovico Corio, insegnante di scuola secondaria, aderente alla massoneria, impegnato in molteplici ambiti della vita sociale, dall'assistenza all'educazione femminile, all'istruzione popolare (cfr. *DBE*, Vol. I, pp. 393-394).

73. *Una nuova istituzione*, «Il Risveglio Educativo», a. II, n. 36, 6 giugno 1886, p. 274.

bligo scolastico. La soluzione radicale a questo limite, rilevava la maestra milanese, poteva venire solo dal varo di una nuova normativa, per il momento però doveva essere la società civile ad affrontare la questione, pena il mancato raggiungimento dell'obiettivo che la scuola primaria perseguiva, ovvero l'istruzione e l'educazione morale del popolo. Di qui la fondazione dell'associazione «Scuola e famiglia», che voleva fare da tramite fra le due agenzie educative per aiutarle nell'assolvimento dei loro compiti formativi; di qui l'appello alla rete della filantropia cittadina per rendere possibile il raggiungimento di questo obiettivo. Nello specifico, il fine individuato consisteva nella creazione di Educatorii, ovvero strutture in cui accogliere dopo la scuola ragazzi in difficoltà socio-economiche. Nelle sue intenzioni, e come di fatto poi prevedeva il Regolamento, essi si configuravano come «la casa gioiosa, ordinata e civile della grande famiglia degli scolari poveri e orfani da mattina a sera»⁷⁴.

Nel novembre del 1886 fu aperto il primo istituto maschile in via Quadronno dove erano ospitati, al pomeriggio fino al ritorno dei genitori dal lavoro, circa 60 ragazzi della vicina scuola di Via Crocefisso – una delle più popolose di Milano – scelti fra i più poveri e trascurati, «per lavarli, tosarli, rivestirli, nutrirli, educarli con pazienza ed amore»⁷⁵. L'anno successivo nasceva il primo istituto femminile, in corso Loreto⁷⁶. Grazie alle elargizioni di privati e degli enti locali, alla concessione, nel 1894, dell'uso gratuito degli edifici scolastici da parte del Comune di Milano, il numero degli Educatorii crebbe progressivamente: nel 1895 essi erano 7 con 900 studenti, mentre nel 1908 erano 34 con 3.860 alunni, seguiti da 112 insegnanti di classe⁷⁷. Erano aperti non solo nelle ore del doposcuola, ma anche nei giorni di vacanza non festivi e nelle vacanze autunnali. Qui i ragazzi e le ragazze ricevevano una merenda al ritorno dalle lezioni o pasti caldi, svolgevano i compiti sotto la sorveglianza di insegnanti con regolare titolo di studio assunti e retribuiti dalla associazione, erano seguiti nell'igiene della persona e sottoposti a periodici controlli medici ed erano impegnati in attività di preparazione professionale, intensificata dopo la creazione del Corso popolare in virtù della legge Orlando del 1904⁷⁸.

74. Ivi, p. 275. Per le finalità del patronato cfr. anche lo *Statuto* e il *Regolamento* in «Il Risveglio Educativo», a. II, n. 45-46, 15 settembre 1886, pp. 346-348.

75. Martinazzoli, *Scuola e famiglia*, cit., p. 470.

76. *Resoconto sull'andamento morale ed economico dell'Opera pia Scuola e Famiglia, anno scolastico 1890-1891*, Milano, Reggiani, s.d., pp. 15-16.

77. Per questi dati si rinvia a *Resoconto sull'andamento morale ed economico dell'Opera pia Scuola e Famiglia e degli Educatorii gratuiti. Anno scolastico 1894-1895*, Milano, Tip. Golio, 1896, p. 11; *Opera Pia «Scuola e Famiglia» Milano, Relazione Economica Morale dell'anno 1908*, Milano, Vallardi, 1908, pp. 4-5.

78. Cfr., ad esempio, la bella relazione tenuta in occasione dell'adunanza generale dell'Opera pia «Scuola e Famiglia» nel maggio del 1909 da Cesare Saldini, autorevole docente del Politecnico di Milano e figura di spicco nella promozione dell'istruzione tecnica e

Così, nel 1889 al momento di licenziare gli ospiti del primo educatorio creato nel 1886 alla fine del triennio di frequenza, la stessa Cavalli Porro descriveva il lavoro educativo svolto dagli insegnanti negli Educatori:

I fanciulli, che compiono il triennio stabilito, escono dall'Educatorio svegli di mente e retti di cuore. Essi hanno fruito della scuola comunale mercé la ripetizione e le pazienti cure delle nostre buone Maestre. Hanno imparato tanti piccoli lavori utili e dilettevoli [...]. Hanno fatto l'abito all'ordine e alla pulitezza, che rifletterono nelle loro povere case. Si sono avvezzi all'affetto, a stima, fiducia e soccorso vicendevole [...]; in una parola, come ben disse la signora Calderini, nell'Educatorio i fanciulli hanno subito l'incubazione del giovinetto onesto, dell'uomo moderno⁷⁹.

Insomma, il Patronato «Scuola e Famiglia» poteva dire di avere contribuito alla formazione degli italiani, alla trasformazione da plebe a popolo almeno di alcuni giovani milanesi. Non vi è lo spazio qui per illustrare in modo più articolato le attività di questa associazione, ancora attiva per lungo tempo, né per fare emergere meglio le figure degli insegnanti che collaborarono con Rosa Cavalli Porro o la fitta rete dei suoi sostenitori e i diversi circuiti culturali cui erano legati⁸⁰, preme però fare almeno una riflessione sul significato di questa iniziativa in ordine al tema oggetto di questo contributo.

L'idea avanzata da questa maestra milanese da cui prende origine il Patronato «Scuola e Famiglia» era interessante, in quanto si interrogava su ciò che dovevano fare lo Stato e i comuni per rendere effettivo l'obbligo scolastico, ben capendo che i mezzi a disposizione dei maestri, ovvero la richiesta di rispetto della disciplina e la valutazione del rendimento scolastico, erano armi spuntate o come, la stessa Cavalli Porro notava, pericolose in quanto generavano diffidenza nei confronti della scuola e sicuramente non contribuivano a accreditarla come strumento di promozione sociale.

Significative le parole pronunciate dall'insegnante in occasione dell'assemblea generale dei soci e dei benefattori dell'Opera pia «Scuola e Famiglia» il 18 dicembre 1892. Ella rilevava:

professionale in specie dei ceti popolari: Opera Pia «Scuola e Famiglia» Milano, *Relazione Economica Morale dell'anno 1908*, cit., in particolare pp. 9-19, dove egli dava conto dell'organizzazione delle attività di formazione professionale in seno agli Educatorii di «Scuola e Famiglia».

79. *Resoconto sull'andamento morale ed economico dell'Opera pia Scuola e Famiglia, anno scolastico 1889-1890*, Milano, Reggiani, s.d., p. 16.

80. Sulla Milano «benefica e previdente» fra XIX e XX secolo cfr.: M.L. Betri, *Dalla beneficenza all'assistenza*, in *Storia di Milano, 18. Il Novecento*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1995, Vol. XVIII, tomo II, pp. 538-554; E. Bressan, *Carità e riforme sociali nella Lombardia moderna e contemporanea. Storia e problemi*, Milano, Ned, 1998, pp. 11-131; Id., *Tra pubblico e privato: la rete milanese delle istituzioni per l'infanzia*, in M. Minesso (a cura di), *Welfare e minori. L'Italia nel contesto europeo del Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2011, pp. 303-319.

Si dice che l'istruzione obbligatoria è il mezzo più efficace ad ottenere il vero progresso nella civiltà nazionale; perciò le Leggi sull'obbligo scolastico sono tanto più rigorose quanto maggiore è la civiltà del popolo e quanto più libere ne sono le forme di governo. Si dice che le battaglie nazionali si vincono sui banchi della scuola; che nelle scuole elementari sta l'avvenire d'Italia. Ma in mezzo a tante belle frasi, che s'è fatto in 30 anni di vita perché la Legge sull'istruzione obbligatoria non rimanga lettera morta? [...]. È ammesso da tutti che la miseria è il più grande impedimento all'istruzione e all'educazione. Che la fa lo Stato, che fanno i comuni per agevolare l'adempimento della Legge sull'istruzione?⁸¹

Certo alla base dell'idea di Rosa Cavalli Porro permanevano ambiguità, peraltro destinate a durare nel tempo, quali la convinzione che per i ragazzi dei ceti popolari fosse necessaria una scuola diversa da quella frequentata da chi continuava gli studi. Ma va dato atto a questa insegnante di essere pervenuta a una lettura della questione scolastica che sapeva tenere in considerazione le connessioni con la questione sociale. Ella inoltre non si fermò alla denuncia, ma seppe tradurre in una iniziativa concreta, di immediato e duraturo successo, la convinzione e l'auspicio manifestati, come si è visto, da intellettuali e politici, ovvero che il Paese e la società dovessero mettere tutti, specialmente i più poveri, nella condizione di trarre giovamento dall'istruzione, se non altro perché il fallimento della scuola significava il fallimento del progetto di educazione nazionale ad essa affidato all'indomani dell'Unità.

L'esempio dell'iniziativa avviata a Milano dalla Cavalli Porro insieme a altri colleghi ci porta a concludere che, alla fine dell'Ottocento, il maestro italiano appariva non solo culturalmente più attrezzato, preparato e motivato delle generazioni precedenti, ma anche un protagonista più consapevole della vita civile e delle sfide che la scuola dell'obbligo doveva affrontare se voleva realmente rispondere ai compiti che le erano stati assegnati di lotta all'analfabetismo, di promozione dell'istruzione popolare e di formazione al sentimento di identità nazionale. È questo un aspetto su cui varrebbe la pena di promuovere nuove ricerche al fine di pervenire a una ricostruzione più esaustiva della classe magistrale italiana fra Otto e Novecento.

5. L'epilogo: dall'età giolittiana al primo dopoguerra

Gli auspici formulati nell'ultimo ventennio dell'Ottocento affinché la scuola potesse veramente condurre la lotta all'analfabetismo erano destinati a essere raccolti in età giolittiana. Come gli studi in merito hanno notato, nel primo quindicennio del Novecento furono conseguiti importanti risultati in ordine alla promozione dell'istruzione popolare, ritenuta forza di

81. *Resoconto sull'andamento morale ed economico dell'Opera pia Scuola e Famiglia e degli Educatorii gratuiti. Anno scolastico 1891-92*, Milano, Coen, 1893, p. 15.

democratizzazione e di evoluzione dell'intera società da non pochi settori della classe dirigente politica, economica e intellettuale dell'epoca⁸². Si pensi alla legge dell'8 luglio 1904, n. 407, varata dal ministro della Pubblica Istruzione Vittorio Emanuele Orlando, che estendeva l'obbligo scolastico a 12 anni di età e affrontava il problema dell'analfabetismo dei giovani e degli adulti, incrementando le scuole serali e festive. Si pensi altresì alla legge Daneo-Credaro del 4 giugno 1911, n. 487, che decretava la statalizzazione della scuola primaria, sia pure con le eccezioni dei comuni capoluogo di provincia e di circondario, nella convinzione che solo in questo modo potessero essere abbattute le differenze sul territorio in merito alla diffusione del servizio scolastico, alla distribuzione dei finanziamenti per l'edilizia scolastica, ai sussidi didattici, alle retribuzioni degli insegnanti⁸³.

Da tempo richiesto dai maestri, per ragioni connesse alla maggiore tutela della propria professione nei confronti delle autorità scolastiche municipali, il passaggio delle scuole primarie dai comuni allo Stato, sancito dalla legge Daneo-Credaro del 1911, era stato accelerato dai dati raccolti dall'inchiesta condotta nell'anno scolastico 1907-1908. Nella relazione di presentazione, Camillo Corradini, direttore generale dell'Istruzione Primaria, rilevava di essere consapevole che lo sviluppo della scolarizzazione e dell'alfabetizzazione non dipendeva esclusivamente dall'impegno dell'amministrazione comunale e statale in questo ambito e che esisteva una correlazione fra diversi modelli di sviluppo socio-economico presenti nel Paese e accesso all'istruzione di base. Tuttavia, a suo giudizio, tale correlazione non esimeva le autorità competenti dal compiere il proprio dovere di diffondere fra tutti gli italiani l'istruzione primaria, da considerarsi un bene uguale per tutti, di fatto però erogato in modo difforme sul territorio nazionale. Nell'esaminare le cause di tali carenze, egli rilevava che quella che aveva maggior peso era la delega ai comuni del dovere di provvedere alla scuola primaria. Il fatto che le amministrazioni municipali ottemperassero a questo compito secondo le proprie finanze faceva sì che un servizio come quello scolastico fosse offerto in modo non uniforme nel Paese. Né a molto, notava Corradini, sembravano essere valsi gli sforzi profusi dallo Stato sul piano economico per aiutare i comuni in difficoltà. Anzi, poiché questi fondi erano stati erogati dallo Stato in proporzione al numero delle classi esistenti in un determinato comune, ne

82. Su educazione e scuola negli anni dell'età giolittiana cfr. L. Pazzaglia, *La scuola fra Stato e società negli anni dell'età giolittiana*, in Pazzaglia, Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita*, cit., pp. 171-211; De Fort, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, cit., pp. 199-309.

83. Sulla promulgazione della Legge Daneo-Credaro e sul dibattito che la precedette, oltre ai contributi indicati nella nota precedente, cfr.: G. Bonetta, *L'avocazione della scuola elementare allo Stato*, in Pazzaglia, Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita*, cit., pp. 213-256; S.Q. Angelini, *La scuola tra Comune e Stato. Il passaggio storico della Legge Daneo-Credaro*, Firenze, Le Lettere, 1998; C. Betti, *La prodiga mano dello Stato*, Firenze, Centro Editoriale Toscano, 1998.

era conseguito che essi erano stati stanziati «in ragione inversa della ricchezza degli enti locali e dei bisogni scolastici»⁸⁴. Sulla scorta anche di queste evidenze, il cammino verso la statalizzazione della scuola primaria conobbe una accelerazione, superando le divisioni ideologiche che avevano caratterizzato il dibattito in proposito fino a quel momento.

Non a caso la legge Daneo-Credaro dedicava un intero Titolo (il VII) all'assistenza scolastica e stabiliva l'istituzione in ogni comune del Patronato, chiamato a farsi carico dei bisogni degli alunni più indigenti al fine di garantirne la frequenza scolastica. Dotato di personalità giuridica, esso era composto dai rappresentanti del Comune, da quelli indicati dalle autorità scolastiche locali e da maestri e direttori nominati dai loro colleghi. Tale provvedimento recepiva le istanze avanzate negli ultimi decenni dell'Ottocento che avevano portato alla promozione di Patronati da parte di benefattori, singole scuole e, come abbiamo visto, anche di maestri e maestre, consapevoli del fatto che l'assolvimento dell'obbligo scolastico non poteva avvenire se contestualmente non si affrontava il problema della povertà in cui versavano molte famiglie.

In questo contesto, di attenzione alla diffusione dell'istruzione popolare, vedevano la luce ai primi del Novecento alcuni significativi provvedimenti a favore dei maestri. Ricordo, tra gli altri, le due leggi emanate dal ministro Nasi nel 1903, relative alla riforma del Monte Pensioni e alla revisione dello stato giuridico degli insegnanti primari con lo scopo di garantire in modo più chiaro la professione magistrale nei confronti dell'amministrazione municipale⁸⁵. Era previsto, ad esempio, che il reclutamento dei maestri potesse avvenire solo tramite concorso, per soli titoli o per titoli ed esami; che la nomina a vita del maestro scattasse solo dopo un triennio di prova e non più dopo un sessennio come in precedenza; che gli stipendi delle maestre, impiegate nelle classi maschili o miste, fossero parificati a quelli dei maestri; che la direzione didattica, fino a quel momento facoltativa, divenisse obbligatoria nei comuni con popolazione non inferiore ai 10.000 abitanti o che avessero almeno 20 classi.

Si tenga presente che al fine di dotare i maestri dei titoli necessari a accedere alla carriera direttiva e ispettiva venne promosso il Corso di perfezionamento per i licenziati delle scuole normali, di durata biennale, noto soprattutto come Scuola pedagogica. Creato dal R.D. n. 29 del 19 gennaio nel 1905 in diverse università del regno, l'istituto registrò un notevole successo,

84. Ministero della Pubblica Istruzione, *L'istruzione primaria e popolare in Italia con speciale riguardo all'anno scolastico 1907-908. Relazione presentata a S.E. il Ministro della Pubblica Istruzione dal Direttore Generale per l'Istruzione primaria e popolare dott. Camillo Corradini*, 4 voll., Roma, Tip. Operaia Romana Cooperativa, 1910-1912 (la citazione è tratta da Vol. I, pp. 554-555)

85. Cfr. *Legge n. 45, del 19 febbraio 1903, sulle nomine, sui licenziamenti e sugli stipendi dei direttori didattici e degli insegnanti elementari comunali*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», a. XL, vol. I, n. 9, 26 febbraio 1903, pp. 363-372; *Legge n. 53, del 19 febbraio 1903, che modifica la legge 30 dicembre 1894 (testo unico) sul Monte pensioni dei maestri elementari*, *ibid.*, a. XL, vol. I, n. 10-16, 5 marzo - 16 aprile 1903, pp. 423-429.

documentato dal crescente numero di iscrizioni in tutti gli atenei italiani, a testimonianza della volontà della classe magistrale del primo Novecento di perfezionare la propria cultura e aggiornare la propria professione anche in vista delle possibilità di avanzamento di carriera⁸⁶.

È da notare che il raggiungimento di questi obiettivi fu possibile grazie anche all'azione svolta dalle associazioni magistrali nazionali sorte ai primi del Novecento, ovvero l'Unione Magistrale Nazionale (Umn), come è noto attestata su posizioni laiche⁸⁷, e la «Nicolò Tommaseo»⁸⁸, espressione invece dei maestri cattolici. Non mi è possibile soffermarmi in questa sede sulle vicende dell'associazionismo professionale di inizio Novecento, ma merita almeno notare che questi sodalizi furono i protagonisti delle battaglie condotte dai docenti elementari in questo periodo su più fronti, ma che erano anche l'espressione dell'attivismo raggiunto, almeno a livello di élites, in ambito politico da maestre e maestri.

Le conquiste raggiunte in questi anni dagli insegnanti primari non furono però prive di delusioni. Pensiamo, solo per fare qualche esempio, alla legge Orlando. Appoggiata dall'Umn per i provvedimenti presi a favore della promozione dell'istruzione popolare, essa deluse le aspettative dei maestri i quali – soprattutto quelli urbani e più attivi in seno al sodalizio – videro disattesa la rivendicazione di aumenti salariali, di fatto introdotti ma in misura limitata. O ancora si può ricordare la legge Daneo-Credaro: sia pure invocata dagli insegnanti elementari che così finalmente erano sottratti alla discrezionalità delle singole amministrazioni municipali, essa suscitò non poche perplessità fra i maestri stessi. L'esiguità degli aumenti salariali concessi, la mancata statalizzazione di tutte le scuole elementari, la lentezza con cui furono varati i regolamenti attuativi della legge delusero i docenti, in specie quelli aderenti all'Unione, e acuirono le divisioni già presenti in seno alla classe magistrale.

86. Sull'attività formativa svolta dalle Scuole pedagogiche sorte negli atenei italiani cfr. i saggi a esse dedicati, raccolti nei numeri monografici pubblicati dagli «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche» del 2003 e del 2004.

87. Sulla storia dell'associazione si rimanda a A. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale dalle origini al fascismo (1901-1925)*, Brescia, La Scuola, 2002; più in generale sulla genesi e sull'evoluzione delle associazioni magistrali cfr.: E. De Fort, *L'associazionismo degli insegnanti elementari dall'età giolittiana al fascismo*, «Movimento operaio e socialista», vol. IV, 1981, pp. 375-404; Ead., *L'associazionismo magistrale dall'inizio del secolo alla prima guerra mondiale*, in D. Ragazzini (a cura di), *Storia della scuola e storia d'Italia dall'Unità ad oggi*, Bari, De Donato, 1982, pp. 191-205; E. De Fort, *I maestri di scuola*, in F. Della Peruta, S. Misiani, A. Pepe, *Il sindacalismo federale nella storia d'Italia*, Milano, FrancoAngeli, 2000, pp. 184-214.

88. In merito al sodalizio cattolico si rinvia a L. Pazzaglia, *L'associazionismo magistrale cattolico: la vicenda della Nicolò Tommaseo*, in Pazzaglia (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, cit., pp. 529-593; C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, Brescia, La Scuola, 2005; A. Dessardo, *L'associazione magistrale «Nicolò Tommaseo». Storia dei maestri cattolici, 1906-1930*, Roma, Ave, 2018.

Ulteriore motivo di scontento fu la mancata riforma della scuola normale. Nel corso di questi anni su tale questione si svolse un vivace dibattito che, di fatto, non sfociò in concreti provvedimenti di revisione dell'istituto preposto alla formazione dei maestri. Il disegno di legge approntato da Luigi Credaro e presentato al Senato nel febbraio del 1914 sul riordino della scuola normale non arrivò alla discussione in Parlamento poiché, in seguito alla caduta del Ministero Giolitti, Credaro lasciò la Minerva⁸⁹.

Tuttavia, se la normativa varata nel primo decennio del Novecento rinforzava il ruolo del maestro in ordine alla promozione dell'istruzione popolare e dell'alfabetizzazione sulla scorta dei nuovi impegni fissati dalle leggi Orlando del 1904 e Daneo-Credaro del 1911, essa lasciava ancora molti nodi irrisolti circa la tutela di questa professione. Soprattutto si mostrava inadeguata a rispondere alle trasformazioni che interessavano la classe magistrale, sicuramente più politicizzata, ma anche sempre più fermamente convinta che lo Stato non potesse eludere le richieste che da essa venivano. Stava maturando l'idea che la concezione della professione magistrale come apostolato, che dall'Unità in poi era stata trasmessa dalla classe politica, dalla normativa e dalla pubblicistica, in quanto funzionale al progetto educativo di elevazione morale delle plebi, e nella quale gli insegnanti elementari si erano pienamente identificati, non poteva più giustificare il mancato accoglimento di alcune loro rivendicazioni inerenti alla tutela economica.

Lo sciopero magistrale del giugno del 1919, indetto dall'Unione ma cui aderì successivamente anche la più moderata «Tommaseo», documenta quanto detto. Per la prima volta nella storia italiana i maestri, anche se lacerati al loro interno, prendevano in considerazione l'astensione dal lavoro come mezzo di protesta perché, nell'ambito della revisione dei salari degli impiegati pubblici svalutati dalla crescente inflazione postbellica, il governo non aveva considerato gli insegnanti elementari. Lo sciopero era stato visto dai maestri, fino ad allora, come un'arma inconciliabile con la loro professione che si connotava come un sacerdozio laico. Tale protesta, che indubbiamente rifletteva la forte conflittualità sociale del primo dopoguerra, era però anche l'esito della presa di coscienza, maturata progressivamente negli anni precedenti, che la rappresentazione della professione magistrale come missione non doveva più costituire un alibi per lo Stato per trascurare i diritti che, al pari dei doveri⁹⁰, erano connessi alla funzione affidata agli insegnanti elementari di promozione sociale e di alfabetizzazione del popolo.

89. Per il dibattito sulla riforma della scuola normale nell'Italia giolittiana cfr. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità*, cit., pp. 85-157; R. Sani, *Schools policy and teacher training in Italy in the Giolitti age*, in Id., *Education, school and cultural processes in contemporary Italy*, Macerata, EUM, 2018, pp. 77-101 (in specie pp. 89-99).

90. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento*, cit., pp. 316-317.

3. *L'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI) e la lotta all'analfabetismo e all'evasione scolastica nel Meridione*

di Brunella Serpe*

1. **L'analfabetismo in Italia e nel Mezzogiorno: dati e analisi**

Gli anni Venti del Novecento hanno rappresentato una tappa determinante nella lotta contro l'analfabetismo che, a distanza di oltre mezzo secolo dalla proclamazione dell'Unità d'Italia, continuava a imperare ancora in molte aree del Regno. Per comprendere pienamente l'intervento che lo Stato aveva deciso di promuovere a favore dell'alfabetizzazione diffusa attraverso il coinvolgimento di Enti e di Associazioni, tra cui l'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (Animi)¹, è necessario presentare un quadro d'insieme dei dati relativi ai primi Censimenti che, a partire dal 1861, fotografavano la consistenza del fenomeno dell'analfabetismo e dai quali si coglieva il forte ritardo scolastico che connotava soprattutto il Mezzogiorno d'Italia alle prese con una diffusa ignoranza, con un tasso di analfabetismo elevatissimo e con una quasi totale evasione dell'obbligo. Quest'ultimo, continuava ad essere sistematicamente disatteso per l'assenza di una rete scolastica anche minima che ne rendeva difficile l'effettivo perse-

* Università degli Studi della Calabria.

1. Sulla storia dell'Associazione e sul suo articolato intervento nel Mezzogiorno d'Italia, si rimanda a M. D'Alessio, *L'ANIMI «per la scuola rurale». Un settennio di attività contro l'analfabetismo in Basilicata (1921-1928)*, in A. Barausse, M. D'Alessio (a cura di), *Processi di scolarizzazione e paesaggio rurale in Italia tra Otto e Novecento. Itinerari ed esperienze tra oblio, rappresentazione, propaganda e realtà*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2018, pp. 155-190; B. Serpe, *L'azione di contrasto all'analfabetismo: la nascita dell'Opera contro l'analfabetismo e il contributo dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia*, in Ead. (a cura di), *Scuola Infanzia e Grande Guerra*, Milano, EduCatt, 2017, pp. 139-165; Ead., *La Calabria e l'opera dell'ANIMI. Per una storia dell'istruzione in Calabria*, Cosenza, Jonia, 2004; G. Alatri, *Le scuole e l'azione culturale e sociale della Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia dalla fondazione alla caduta del fascismo*, «I problemi della Pedagogia», vol. XXXVI, novembre-dicembre, 1990, pp. 561-582; T. Tomasi, *Mezzo secolo di attività dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia*, «Scuola e Città», n. 6, 1961, pp. 227-233.

guimento. I dati dimostravano la gravità del fenomeno che, per decenni, non si era riuscito ad estirpare e, purtroppo, neanche a circoscrivere.

Nonostante la ricchezza degli studi, l'accuratezza delle inchieste parlamentari e i ripetuti interventi legislativi, l'analfabetismo continuava a rappresentare una delle più gravi deficienze del Mezzogiorno che non mostrava segni di arretramento in termini percentuali. Un male che affondava, senza alcun dubbio, radici robuste nella storia e nelle politiche scolastico-formative di alcuni stati preunitari, ma che non era stato adeguatamente affrontato all'indomani del 1861, quando l'istruzione e l'edilizia scolastica continuavano a rimanere materia su cui intervenire unicamente dal punto di vista legislativo, il che denunciava una certa inadeguatezza nell'atteggiamento delle stesse classi dirigenti e dei responsabili della politica scolastica che non erano riusciti ad affrontare la diffusa ignoranza se non attraverso sterili proclami ed esortazioni all'obbligo, senza raggiungere apprezzabili risultati.

In particolare, i dati dei Censimenti avevano rilevato che nel Sud Italia e nelle Isole gli analfabeti rappresentavano il 90% della popolazione scolastica mentre al Centro-Nord il 74%. Un divario sicuramente importante e difficile da ridurre, come testimoniavano le statistiche diffuse nel 1871, nel 1881 e nel 1901 dalle quali si evidenziava una progressiva riduzione degli analfabeti al Centro-Nord (rispettivamente 59%, 56%, 40%) a cui faceva da contraltare l'irriducibilità del fenomeno al Sud e alle Isole (con l'85%, 81%, 71%).

Si trattava di percentuali chiare e impietose che, anche a fronte di un'Italia poco alfabetizzata, denunciavano l'esistenza di un Mezzogiorno che, prima dell'Unità e nei due decenni successivi al 1861, non era stato per nulla scolalizzato e dove l'istruzione era stata destinata ad una cerchia così ristretta da potersi definire un privilegio appannaggio di pochissimi. I motivi della debolissima scolarizzazione erano, ovviamente, molteplici. L'intero Mezzogiorno era rimasto ostaggio dell'analfabetismo per diverse ragioni: era diffusamente sprovvisto di scuole; mancava di una classe magistrale locale per l'assenza di circuiti formativi che aveva finito per determinare anche una chiara debolezza culturale di quanti insegnavano nelle scuole meridionali; le amministrazioni comunali si erano rivelate incapaci di prendersi cura della istruzione pubblica, spesse volte per una endemica impotenza finanziaria di cui era eloquente specchio la povertà dei più e l'assoluta mancanza di una rete infrastrutturale e di collegamenti efficienti che, in alcuni momenti dell'anno, rendeva impossibile il raggiungimento delle scuole. Le immagini raccolte in un libro-denuncia pubblicato nel 1925 mostravano l'ubicazione delle misere aule per le quali risultava impossibile parlare di edilizia scolastica in Calabria; una problematica da risolvere con l'intervento dello Stato che non poteva più «nascondersi dietro il macchinoso sistema legislativo»² che impediva ai comuni più poveri di poter trarre benefici dalle disposizioni legisla-

2. Cfr. U. Zanotti Bianco, *Il martirio della scuola in Calabria*, Firenze, Vallecchi, 1925, pp. 9-15.

tive. Molte comunità del Mezzogiorno si erano trovate nell'impossibilità di mettere in pratica quanto dettato dalla Casati e dai successivi provvedimenti legislativi anche quando questi avevano finito per prospettare importanti agevolazioni economiche, come le disposizioni contenute nella legge Coppino approvata nel 1877, che introduceva norme stringenti e sanzioni economiche per le famiglie inadempienti. In realtà, spesso, le amministrazioni locali non denunciavano l'evasione seguitando piuttosto in un atteggiamento di colpevole disimpegno in fatto di politica scolastica.

Era del tutto evidente che sembrava non esserci modo per affrontare efficacemente la «colossale ignoranza» delle «moltitudini analfabete»³, quelle che popolavano, secondo la lucida analisi di Pasquale Villari, un Mezzogiorno arretrato, semif feudale e ostaggio del più cupo immobilismo istituzionale. Non voce isolata quella dell'intellettuale meridionalista di Molfetta a cui si aggiungeva, tra gli altri, l'intervento di Francesco Saverio Nitti che, in una seduta del Parlamento nel 1907, poneva un drammatico interrogativo: «I comuni dovrebbero fare. Ma se i comuni non fanno vi è forse il Governo che li spinge?»⁴.

L'approvazione di una serie importante di provvedimenti, a partire dallo stato giuridico dei maestri a firma del Ministro Nasi nel 1903 *Nomine, licenziamenti e stipendi dei direttori didattici e degli insegnanti delle scuole elementari comunali* e alla legge Orlando del luglio 1904 *Provvedimenti per la scuola e per i maestri*, insieme all'indagine che aveva portato avanti fin dal 1907 il Direttore generale Camillo Corradini sullo stato dell'*Istruzione primaria e popolare in Italia*⁵ (1910), facevano comprendere la gravità della condizione culturale del Paese che non poteva più sopportare una scuola elementare così malamente organizzata. Questo segmento era da riformare e da sostenere con mezzi adeguati in modo da poter svolgere un'azione ampia e intensa sul territorio; un'azione di quantità e di qualità.

Alla pubblicazione dell'inchiesta Corradini seguiva, infatti, l'approvazione della legge Daneo-Credaro (1911) sulla avocazione della scuola elementare allo Stato. Essa rappresentava l'unica strada in grado di contrastare l'ignoranza e per provare a ridurre il grave divario culturale esistente tra le diverse aree del Paese; una legge che prometteva, finalmente, di aprire una nuova stagione di effettivo impegno dello Stato per la costruzione di un più solido sistema scolastico, soprattutto nel segmento dell'istruzione elementare e popolare. Un provvedimento importante anche perché le emergenze e le priorità imposte al Paese dall'aggravarsi del quadro politico internazionale

3. P. Villari, *O sia la pace e la guerra*, «Politecnico», Milano, settembre 1866.

4. L'intervento è quello pronunciato nella seduta del Parlamento l'8 maggio 1907. Si rimanda al testo in cui sono raccolti tutti i discorsi: F.S. Nitti, *Discorsi parlamentari*, Roma, Grafica editrice romana, 1973.

5. C. Corradini, *Relazione presentata a S. E. il Ministro della Pubblica Istruzione dal Direttore Generale per la istruzione primaria e popolare dott. Camillo Corradini*, Roma, Tip. Operaia Romana Cooperativa, 1910.

con l'approssimarsi del primo conflitto mondiale, rischiavano di rappresentare un alibi per tutte quelle amministrazioni meno sensibili nei confronti della scuola rafforzando così la pericolosa consuetudine e acutizzando la pesantezza dei dati sull'analfabetismo. In effetti, il Censimento successivo all'approvazione della Daneo-Credaro, quello del 1921⁶, mostrava una situazione in netto miglioramento in tutti i contesti geografici, senz'altro dovuta agli effetti positivi della legge.

Con questa premessa risulta più agevole comprendere il difficile compito che l'Animi, fin dalla sua nascita avvenuta nel 1910, andava promuovendo per favorire la fondazione di asili, la cui totale assenza poteva essere considerata come conseguenza della radicata povertà che affliggeva moltissime comunità nel Mezzogiorno; una povertà che emergeva, già in quegli anni, dal poderoso patrimonio fotografico accumulato nei suoi archivi e che restituiva immagini di infanzia malnutrita, lacera e sporca, abbandonata nell'indifferenza e nella rassegnazione degli adulti, anch'essi piegati dalla miseria più nera. In particolare, dai frequenti viaggi-inchiesta compiuti da Umberto Zanotti Bianco emergeva che la condizione dell'infanzia in terra di Calabria e in Basilicata era spaventosa, tutta la vita era drammaticamente determinata dal «fatale, tragico impero d'una potenza dominatrice, la Miseria»⁷ che non riusciva a far emergere e a far affermare il bisogno e l'importanza della scuola. Un sindaco di una piccola comunità lucana, interpellato, confermava il disinteresse di tutti verso la scuola e l'istruzione:

[...] sono cose di lusso... qui i nostri figli se stanno bene, eh! sia ringraziato Iddio [...]. Le scuole sì, le abbiamo... e come no? Hanno da esserci per forza... ma sono buie e strette... [...]. L'edificio vero non viene mai... sono... sono vent'anni che se ne sente parlare: e poi, sapete i genitori li mandano mal volentieri i bimbi: i figli servono per i lavori di campagna, per la guardia del bestiame. Eh signore mio [...] questa è verità: i ragazzi nostri lavorano; non vanno a pazzia, ve l'assicuro io. Cominciano presto a conoscere la vita [...]⁸.

Si muoveva da questa consapevolezza maturata sul campo attraverso la viva voce di amministratori, di Direttori, di maestre e di maestri e si indirizzava lo sforzo maggiore a favore dell'infanzia. Un'infanzia negata e sfruttata, trascinata in un'esperienza di lavoro precoce che ne minava non soltanto lo sviluppo fisico e mentale; era, infatti, un'infanzia inselvaticata e violenta, come si può cogliere dalle pagine del diario che una maestra romana, alle dipendenze dell'Animi in Calabria, aveva alacramente scritto per raccontare la sua esperienza e per mostrare la necessità della scuola e delle sue

6. Dati sul Censimento del 1921: 19% Centro-Nord; 48% Sud-Isole.

7. U. Zanotti Bianco, *La Basilicata. Inchiesta sulle condizioni dell'infanzia in Italia promossa dalla Unione Italiana di Assistenza all'Infanzia*, Roma, Collezione Meridionale Editrice, 1926, p. 5.

8. Ivi, pp. 3-4.

cure per quell'infanzia che, se accolta e tutelata negli asili, cambiava improvvisamente per esprimere incoraggianti sentimenti, tratti di amabilità e di educabilità⁹.

Rispetto all'intricato groviglio delle irrisolte problematiche che determinavano l'analfabetismo del Mezzogiorno sarebbe stato necessario e anche utile, quindi, riconoscere la natura economico-sociale della piaga dell'analfabetismo. Dopo le analisi di Villari, di Nitti e di Zanotti Bianco, vale la pena richiamare anche l'amara disamina di un altro profondo conoscitore della grave questione scolastico-culturale che tormentava il Meridione, quella cioè di Gaetano Salvemini. Egli non nutriva dubbi sul fatto che l'impotenza finanziaria e l'incuria dei comuni meridionali, l'assenza di scuole dignitose e il bisogno "ardentissimo" dell'istruzione, messo in luce dalle difficoltà che le masse degli emigranti incontravano nel vivere e nel cercare lavoro fuori dal Paese, erano tutte questioni urgentissime da affrontare.

È lo stesso Salvemini, ancora, a far coincidere la distruzione causata dal terremoto del 1908 nella punta più estrema della Calabria e a Messina, con la fine di un drammatico equivoco, quello di pensare, cioè, che "tane" e "tuguri" che impunemente venivano spacciati per scuole, potessero servire davvero per istruire e educare l'infanzia meridionale. Salvemini, insieme agli altri intellettuali che avevano indagato sullo stato dell'istruzione popolare a Reggio Calabria¹⁰, per conto della *Società fiorentina per la promozione dell'istruzione popolare nel Mezzogiorno*, aveva avuto modo di scrivere della condizione dei locali adibiti a scuole, aule come luoghi di pena e di tortura di cui si rimpiangeva il mancato crollo sotto le violente scosse telluriche.

2. 1921: l'Opera contro l'analfabetismo e l'impegno dell'Animi

Il passaggio della scuola elementare allo Stato consentiva di tenere sotto controllo le percentuali di analfabetismo riservando una più pressante azione a favore dell'istruzione delle nuove generazioni. Si creavano, quindi, le condizioni per affrontare il gravissimo problema dell'analfabetismo degli adulti mettendo in campo un massiccio intervento rivolto a contrastare questa emergenza. Con l'istituzione da parte del Ministro dell'Istruzione Mario Orso Corbino dell'*Opera contro l'analfabetismo* nel 1921, si cominciava a promuovere una massiccia campagna di alfabetizzazione con lo scopo di

9. Lina Sarri, una maestra romana, assunta dall'Associazione per il piccolo asilo di Ferruzzano istituito in provincia di Reggio Calabria, nel suo Diario annotava l'iniziale scoramento e l'entusiasmo per i miglioramenti che era riuscita a conseguire attraverso l'azione educativa. Si rimanda a B. Serpe, *Appunti di una maestra durante la Grande Guerra: il diario annuale di Lina Sarri (1916-1918)*, in Ead. (a cura di), *Scuola Infanzia e Grande Guerra*, cit., pp. 79-107.

10. Cfr. al riguardo a G. Salvemini, *La scuola popolare in provincia di Reggio Calabria*, in *Scritti sulla questione meridionale (1896-1955)*, Torino, Einaudi, 1955, pp. 269 e ss.

provare a ridurre lo spropositato numero di adulti analfabeti con modalità più efficaci e adeguate alle loro esigenze¹¹.

L'Opera raccoglieva le indicazioni dei precedenti Ministri della Pubblica Istruzione, Alfredo Baccelli e Benedetto Croce, che avevano già sottolineato l'importanza dell'educazione popolare, e affidava il compito di contrastare l'analfabetismo ad alcuni Enti Delegati e Associazioni la cui azione era guidata da intellettuali e filantropi come Giovanni Cena, Giuseppe Lombardo Radice, Alessandro Marcucci e Umberto Zanotti Bianco, nobili figure di educatori nella storia della scuola italiana. Gli Enti culturali ai quali l'Opera aveva assegnato il compito di contrastare l'analfabetismo, l'Ente Scuole per i contadini dell'agro romano e delle paludi pontine, la Società Umanitaria, il Consorzio nazionale dell'emigrazione e lavoro, l'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, già nei primi due anni di attività, avevano conseguito importanti risultati per il numero di scuole istituite, per i tanti alunni coinvolti, per l'assiduità della frequenza e per i risultati. Tuttavia il Ministro Giovanni Gentile, con il decreto legge n. 2410 del 1923, sopprimeva l'Opera. Al suo posto istituiva il Comitato contro l'analfabetismo e ampliava il numero degli Enti e delle istituzioni culturali chiamate a prendersi cura delle scuole diurne e «provvisorie» (non classificate)¹². In particolare, ai primi

11. Sul tema dell'istruzione popolare e della lotta all'analfabetismo gli studi sono notevoli per quantità e qualità. Tra i tanti si rimanda a G. Cives, *Cento anni di scuola in Italia*, Roma, Armando, 1960; G. Petracchi, *Educazione degli adulti, educazione popolare, educazione permanente*, Brescia, La Scuola, 1972; D. Bertoni Jovine, *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Roma-Bari, Laterza, 1975; F.M. De Sanctis, *L'educazione degli adulti in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1978; E. Catarsi, *L'educazione del popolo. Momenti e figure dell'istruzione popolare nell'Italia liberale*, Bergamo, Juvenilia, 1985; S. Soldani, G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, 2 voll., Bologna, il Mulino, 1993; E. De Fort, *Scuola e alfabetismo nell'Italia del '900*, Bologna, il Mulino, 1995; M. Roggero, *L'alfabeto conquistato. Apprendere e insegnare nell'Italia tra Sette e Ottocento*, Bologna, il Mulino, 1999; L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001; R. Sani, A. Tedde (a cura di), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Milano, Vita e Pensiero, 2003; A. Santoni Rugiu, *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Roma, Carocci, 2006; L. Montecchi, *La scuola rurale Faina. Un'esperienza di istruzione popolare e agraria nell'Italia rurale del Novecento*, Macerata, EUM, 2012; Id., *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del Fascismo*, Macerata, EUM, 2016.

12. Nell'art. 7 delle *Disposizioni generali e transitorie riguardanti la gestione delle scuole non classificate* si riportava anche l'elenco completo degli Enti e dei territori di loro competenza: la Società Umanitaria, per il Veneto e la Venezia Giulia; l'Opera nazionale per l'Italia Redenta, per la Venezia Tridentina; il Gruppo di azione per le scuole del popolo, per la Lombardia; il Gruppo di azione per le scuole rurali, per il Piemonte; il Comitato ligure per l'educazione del popolo, per la Liguria; l'Ente nazionale di Cultura, per la Toscana e l'Emilia; le Scuole per i contadini dell'Agro romano e delle Paludi Pontine, per il Lazio, gli Abruzzi, l'Umbria e le Marche; il Consorzio nazionale emigrazione e lavoro, per la Campania e il Molise; l'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia, per la Calabria, la Basilicata, la Sicilia e la Sardegna; l'Ente pugliese di cultura, per le Puglie.

quattro Enti se ne affiancavano altri sei e ognuno di essi esplicava la sua azione di contrasto all'analfabetismo in un preciso contesto territoriale; si dava avvio, così, a una delle pagine più interessanti e proficue della lotta contro l'analfabetismo all'interno della storia della scuola e dell'educazione in Italia.

La lotta all'analfabetismo veniva così a configurarsi come un articolato, massiccio e diffuso intervento che l'Animi, in particolare, ideologicamente non approvava, ma concretamente si apprestava a portare avanti senza indugio. Le perplessità erano riconducibili a una potenziale pericolosità insita nel provvedimento medesimo che si prestava ad essere letto ed interpretato in maniera distorta dalle famiglie e dagli stessi adulti analfabeti, e cioè che una istruzione mancata, e non conseguita nei tempi giusti, si sarebbe potuta recuperare attraverso scorciatoie. Si correva il rischio di minare la credibilità della legge sull'obbligo e delle stesse istituzioni scolastiche la cui frequenza si dimostrava, se non inutile, sicuramente recuperabile negli esiti. Puntare ad un incremento del numero degli asili elevandone anche la qualità, avrebbe di sicuro generato atteggiamenti più positivi nei confronti della scuola e dell'alfabeto, vinto la cultura dell'evasione e della frequenza saltuaria, superato la continua emergenza e l'urgenza di soluzioni disperate; avrebbe anche costretto a provvedere al miglioramento dell'edilizia scolastica sotto la spinta di una più sostenuta domanda dal basso.

Tuttavia, l'Animi farà proprie le finalità dell'*Opera* ed è molto interessante leggere i resoconti di quanto si andava mettendo in atto in Basilicata, in Calabria, in Sicilia e in Sardegna, ed è fondamentale sfogliare e studiare anche i verbali delle adunanze, le relazioni e i resoconti delle visite alle scuole, le lettere che intercorrevano tra coloro che, a diverso titolo, erano impegnati a realizzare quanto veniva deliberato attraverso confronti edificanti, mai privi di contrapposizioni ma sempre ricomposti in vista del bene comune e della causa per cui si era deciso di scendere in campo. Il punto di vista di tutti questi documenti permette di ripercorrere le tappe più salienti di questo lavoro, restituisce il quadro delle estreme difficoltà in cui si lavorava e mostra il lungo elenco di ostacoli da superare prima che le scuole per gli adulti analfabeti potessero prendere corpo.

Come relazionavano alcuni Direttori, il territorio all'interno del quale si lavorava era difficile e impervio. La mancanza di strade rendeva difficile lo spostamento di tutti quelli che, censiti come analfabeti, distavano anche chilometri dalla scuola che risultava essere raggiungibile, solo dopo aver percorso vie disagiati, attraversando burroni, fiumi e torrenti non provvisti neanche di modeste passerelle. Scriveva il Direttore Regionale per la Basilicata: «Nei lunghi inverni della nostra regione [...] con le abbondanti piogge e le frequenti nevicate che rendono impraticabili le vie di campagna e pericoloso il guado dei corsi di acqua agli stessi adulti, non era possibile la frequenza in queste scuole a fanciulli dai 6 ai 12 anni»¹³.

13. *Basilicata*, Relazione del Direttore Regionale Domiziano Viola, in G. Isnardi, *Le*

Ma burroni che generavano un certo sgomento bisognava costeggiare anche in Sicilia dove, come crudamente denunciava il Direttore Generale, «non vi è strada carrozzabile, ma un piccolo e disagiata sentiero che costeggia e spesso si confonde col letto del fiume, e poi si inerpicca sui monti dov'è la borgata»¹⁴. Anche il Direttore Regionale per la Calabria raccoglieva le lamentele della popolazione; la scuola era lontana dal paese e poi «ce l'hanno tolta; dicono che ne hanno più diritto quelli che abitano vicino al paese, al di là del fiume. Ma possono i nostri ragazzi andare ogni mattina sin là e tornare ogni sera? E il fiume? Chi lo passa d'inverno? È un'ingiustizia»¹⁵.

A queste problematiche si aggiungevano quelle legate al reperimento dei locali, precari dal punto di vista strutturale e spesso anche poveri di suppellettili, manchevoli di banchi, di sedie e di lavagne. Sulla penuria di spazi idonei, impossibili da reperire in quei piccoli centri «isolati, poveri, lontani dalle vie della civiltà»¹⁶, si soffermava la testimonianza di uno sconsolato maestro della Sicilia Orientale che, senza giri di parole, definiva la sua aula come la «più brutta stanza di Gravà»; uno spazio angusto, collegato a una piccola e bassa stanzetta in cui dormire, dotato di «un solo finestrino, senza vetro, a tramontana da cui filtra un po' di luce e molt'aria gelida»¹⁷. Un maestro disposto, però, come tanti altri, al sacrificio estremo delle proprie ambizioni e anche quando tutto sembrava negare la dignità della sua persona, offesa dalle condizioni materiali in cui era costretto ad agire e a vivere, confessava:

Assumo quest'Ufficio con zelo, con fede, con entusiasmo, ed in quest'opera di vera 'colonizzazione' spiegherò la massima solerzia e la più affettuosa attività; mi lusingo che arriverò a richiamare in vita questa scuola già decretata a morte come scuola di Stato, e nessuno sarà di me più felice se riuscirò nell'impegno¹⁸.

Non deve sorprendere, in queste comunità sperdute, la quasi totale assenza di una classe magistrale sufficientemente formata; il reperimento e il rapporto con i maestri costituiva motivo di grande preoccupazione in tutti i contesti in cui l'Animi gestiva le scuole, sia quelle diurne che quelle serali e festive. Di maestri che insegnassero abitualmente non c'era memoria nella maggior parte delle comunità. Per superare la disaffezione delle famiglie verso una scuola priva di continuità, era stato necessario ora rassicurarle con scelte oculate di maestri e di maestre adatte, in grado di attirare il maggior numero di fanciulli e di adulti, incoraggiando questi ultimi a guardare

nostre scuole. L'Opera contro l'analfabetismo in Basilicata, Calabria, Sardegna e Sicilia (1923-24), Roma, Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, 1926, p. 12.

14. *Sicilia Orientale*, Relazione del Direttore Regionale Vitale Chialant, ivi, pp. 81-82.

15. *Calabria*, Relazione del Direttore Regionale Giuseppe Isnardi, ivi, p. 28.

16. *Sardegna*, Relazione del Direttore Regionale Guglielmo Zanini, ivi, p. 57.

17. *Sicilia Orientale*, Relazione del Direttore Regionale Vitale Chialant, ivi, pp. 76-77.

18. *Ibid.*

con benevolenza a questa ulteriore opportunità. Da questo punto di vista, i Direttori Regionali svolgevano una funzione straordinaria che era di controllo della qualità dell'azione della classe magistrale per la quale si rendeva necessaria una costante azione di supporto culturale e morale e di monitoraggio dal punto di vista metodologico.

Ancora una volta dai loro resoconti si coglie quanto drammatico fosse il profilo culturale di gran parte della classe magistrale. In particolare, suscitano impressione le riflessioni di Isnardi, brutalmente realistiche e riferite alla situazione calabrese che obbligava a compromessi:

Senza paragone appariva più numerosa la disoccupazione femminile, ma notevole era il numero dei maestri di guerra, quasi tutti privi di cultura, d'istruzione, incapaci quasi sempre di stendere una semplice domanda senza grossolani spropositi. D'altronde la scarsità della cultura si rivelò, in genere, impressionante in tutti, maestri e maestre, da qualsiasi scuola o esame provenissero; tanto che fu necessario, per poter dare insegnanti a tutte le scuole, passar sopra a talune deficienze che, a rigore di logica, avrei dovuto ritenere imperdonabili a maestri. Cercai di far sì che la deficienza di cultura trovasse compenso, oltretutto nella già sperimentata buona volontà, per lo meno nella coscienza di se stessa, ritenendo questo come buona prova di una possibilità di miglioramento. Spesso non esitai a segnalare e ne ebbi anche ringraziamenti e richieste di consiglio e di aiuto alle quali cercai per quanto mi fu possibile rispondere¹⁹.

Rispetto ai primi fallimentari tentativi dell'Animi diretti a promuovere la formazione di alcune maestre calabresi al metodo Montessori²⁰, non era cambiato molto. Le signorine invitate a frequentare i corsi della pedagoga a Roma, e rimandate a casa dalla stessa Montessori perché inadeguate ad apprendere il suo metodo, non avevano fatto registrare neanche il minimo avanzamento professionale; continuavano a non avere in generale una cultura e una formazione sufficiente, con qualche lodevole eccezione. Con maestri e maestre di prima nomina, anche quando provvisti di un inadeguato bagaglio culturale, in situazione di apprendistato, con retribuzioni esigue e incarichi transitori, in contesti disagiati e in scuole che in molti casi continuavano ad essere ospitate in locali di fortuna, l'Animi, unitamente agli altri Enti Delegati, riusciva comunque a portare avanti un'azione incisiva, anche se non risolutiva, contro l'analfabetismo²¹. Un'azione che, in linea con quello che era lo spirito della legge contro l'analfabetismo, doveva essere adattata al contesto, all'età e agli interessi dei soggetti destinatari dell'intervento. Le scuole rurali non potevano essere concepite come normali scuole, ma ripen-

19. *Calabria*, Relazione del Direttore Regionale Giuseppe Isnardi, ivi, p. 44.

20. Sull'impegno profuso dall'Associazione a favore della formazione di alcune maestre per gli asili calabresi si rimanda a B. Serpe, *L'azione educativa dell'ANIMI e la metodologia didattica di Maria Montessori*, in F. Cambi, G. Trebisacce (a cura di), *I 150 anni dell'Italia unita. Per un bilancio pedagogico*, Pisa, ETS, 2012, pp. 245-260.

21. I dati dei Censimenti, rispettivamente del 1921 e del 1931, mostrano comunque una situazione pesante: al Sud-Isole si passa dal 48 al 39% mentre al Centro-Nord dal 19 al 12%.

sate dal punto di vista organizzativo, nei contenuti e nella didattica; non uniformi, ma differenziate e sempre monitorate per vagliarne l'efficacia e l'aderenza ai bisogni educativi degli adulti analfabeti. Va da sé che i maestri e le maestre rappresentassero un tassello fondamentale dell'azione educativa; un magistero guidato dalle circolari didattiche di Giuseppe Lombardo Radice che affrontavano le questioni culturali, spiegavano i motivi ideali della nuova pedagogia che aveva ispirato la Riforma Gentile del '23 e chiarivano i problemi e le esigenze di una classe magistrale, spesso giovane e inesperta, ma pronta a recepire la peculiarità del mandato: «Nei maestri novellini come erano quelli delle nostre scuole [...] si trovava il vantaggio di una coscienza libera di comprendere il prezioso contenuto dei nuovi programmi e di attuarli col migliore buon volere»²².

Tra parole di incoraggiamento e altre di severa censura del lavoro di ogni singolo maestro, l'Associazione, dal 1921 al 1928, aveva svolto un importante servizio per lo Stato e per le popolazioni adulte analfabete in tutto il Mezzogiorno superando anche i non pochi ostacoli posti da alcuni indomiti esponenti del regime che non si erano limitati al solo controllo della qualità delle iniziative. Gli scambi epistolari e le riunioni intercorse tra gli uomini dell'Associazione, ancora una volta, permettono di ripercorrere i tempi della rinuncia alla delega che, già a partire dal 1925, veniva avvertita come possibile; la progressiva riduzione delle libertà e il fermo proposito di non cedere alle pressioni del regime non ammettevano, infatti, compromessi. L'intransigenza del regime si era espressa in ripetuti attacchi, in denunce e accuse mosse di continuo alle scuole gestite dall'Animi al solo scopo di gettare ombra sul lavoro che si andava svolgendo; si registravano continui tentativi di intromissione nell'organizzazione dei contenuti, da mettere in secondo piano a tutto vantaggio di una esperienza che doveva, invece, risultare pregnante soprattutto dal punto di vista più squisitamente ideologico. Non era questo il significato che l'Animi, apartitica e apolitica per statuto e per convinzione dei suoi stessi rappresentanti, riconosceva alla sua consolidata azione assistenziale ed educativa e neanche alle campagne di alfabetizzazione per gli adulti. Un'effettiva inclusione e promozione sociale delle masse analfabete imponeva un'azione scevra da tutti quei condizionamenti di cui era fatta oggetto la stessa scuola italiana, dai programmi alle attività educative e motorie, dai libri di testo fino agli insegnanti.

Elevare le coscienze, innescare processi di autentica autonomia dei soggetti coinvolti, palesemente assoggettati dalla miseria e dall'ignoranza, presupponeva un percorso di reale formazione umana e professionale, impossibile da attuare e perseguire in quegli anni. Il fascismo, divenuto ormai dittatura, irrompeva e condizionava ogni mossa dell'Associazione e dei suoi uomini, il lavoro e la vita delle stesse istituzioni educative. ricordava ancora Isnardi:

22. *Basilicata*, Relazione del Direttore Regionale Domiziano Viola, cit., p. 18.

L'insostenibilità della situazione si era fatta assoluta [...] anche nella nostra periferia provinciale, non tanto con le Autorità scolastiche (sempre, dobbiamo dirlo, con noi comprensive e benevoli, anche in momenti di gravi difficoltà) quanto con quelle civili e con l'elemento 'politico locale'. [...]. Col 1° ottobre 1928 la delega per le quattro regioni in cui aveva operato l'Associazione passò all'Opera Nazionale Balilla. [...]. Ricordo le mie ultime visite [...] ad alcune scuole che mi erano state più care. [...] il mio sguardo abbracciò un'ultima volta, fra un velo di lacrime, tanta parte dei luoghi che per quasi otto anni avevo così gioiosamente percorso, in cui tutti insieme lavorato così fiduciosamente. Non tutto, no, doveva potersi dire perduto, di quel lavoro!²³

La spinta verso la dolorosa rinuncia con la restituzione della delega da parte dell'Animi nelle mani del Ministro, veniva a costituire l'inevitabile epilogo della vicenda che tutti i maestri avevano accolto «in massima parte – ricorda Isnardi – con penoso stupore pari al nostro dolore»²⁴. Sentimenti di gratitudine per il lavoro svolto dall'Animi fino a quel momento erano arrivati anche dal Prefetto di Cagliari che in una lettera inviata a Piacentini, Segretario dell'Associazione, ricordava quanto “vivo” fosse in tutta la provincia «il ricordo dell'opera veramente meritoria spiegata da codesta Associazione contro l'analfabetismo, opera la quale ha indubbiamente prodotto notevoli vantaggi per la diffusione della cultura»²⁵.

Da parte del Ministero, invece, si era provveduto immediatamente al conferimento della delega ad altri Enti: l'*Opera Nazionale Balilla* per la Calabria e la Sicilia, l'*Ente di Cultura e di educazione della Sardegna* per la Sardegna, l'*Ente Pugliese di cultura* per la Basilicata²⁶.

Il significato di quell'esperienza, così pregnante anche dal punto di vista emotivo, è racchiuso ancora una volta nel ricordo di Isnardi che, dalla “frontiera calabrese” dove aveva operato come Direttore delle scuole per adulti analfabeti, così scriveva: «Rammento lo spettacolo di scuole serali nelle quali pareva – ed era veramente – che la preoccupazione del maestro e degli alunni non fosse più soltanto quella del grezzo e meccanico leggere e scrivere e far di conto ma quella di una soddisfazione ben più profonda dell'intelligenza e dell'animo; scuole che non erano soltanto esercizio materiale dell'apprendere, ma la gioia stessa dell'aver appreso e del sentirsi fatti migliori; cioè vere scuole, esercizio di tutte le facoltà dello spirito per un risultato che potrà lontanamente essere di natura economica, ma che non è sentito come tale nell'atto di apprendere»²⁷.

23. Ivi, pp. 250-251.

24. Cfr. G. Isnardi, *L'attività educativa-scolastica dell'Associazione*, parte III, in U. Zanotti Bianco, *L'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia nei suoi primi 50 anni di vita*, Roma, Collezione meridionale editrice, 1960, p. 250.

25. Lettera del Prefetto di Cagliari del 18 maggio 1928, anno VI, Archivio Animi Roma.

26. Circolare del Ministero della Pubblica Istruzione, Ufficio Speciale per le Scuole Sclassificate e la Vigilanza sugli Enti Culturali Delegati del 3 luglio 1928 (anno VI).

27. *Calabria*, Relazione del Direttore Regionale Giuseppe Isnardi, cit., p. 44.

L'Opera contro l'analfabetismo, nonostante l'impegno profuso dalle tante Associazioni ed Enti di Cultura, non era riuscita a eliminare il triste fenomeno dell'analfabetismo. I limiti di questa stagione sono ampiamente rappresentati dalla necessità di dover provvedere all'istituzione della *Scuola Popolare* nel dicembre del 1947, durante il Ministero Gonella, e dalla fondazione dell'Unione Nazionale Lotta all'Analfabetismo (Unla)²⁸. Ancora una volta lo Stato da una parte e un manipolo di donne e di uomini di scuola, di assistenti sociali ispirati da Anna Lorenzetto²⁹ dall'altra, si impegnavano per favorire il conseguimento di una scolarizzazione mancata e per arginare le gravissime conseguenze dell'ignoranza in termini di attivazione di processi di reale crescita democratica di un Paese che non riusciva a sottrarre dalla marginalità economica, sociale e culturale ampi strati di classi popolari solo occasionalmente conquistate alla scuola e all'alfabeto. Il persistere della grave questione economica, soprattutto nel Mezzogiorno, non permetteva di dichiarare conclusa la stagione dell'emergenza educativa e della estenuante lotta per la diffusione dell'educazione popolare; ampliare la platea dei soggetti da guadagnare alla scuola diveniva sempre più chiaramente il necessario presupposto su cui fondare la crescita culturale, spirituale, democratica e sociale del Paese.

Gli esiti di questa stagione continuavano ad essere rappresentati da poche luci e da molte ombre; i Censimenti³⁰ del 1951 e del 1961 fotografavano non il completo fallimento delle iniziative messe in atto, ma il persistere comunque di un considerevole numero di analfabeti appena scalfito dalla politica scolastica avviata già a partire dall'immediato secondo dopoguerra.

In questo clima, l'Animi aveva ritenuto di dover prendere le distanze dal modo improprio con cui si era affrontato e si continuava ad affrontare il problema educativo nel Mezzogiorno che aveva bisogno, senza ombra di dubbio, di un intervento capace di estirpare le radici dell'analfabetismo: era necessario prevenirlo per non condannarsi a doverlo lenire con iniziative capaci di assicurare una estemporanea e pseudocultura.

A rafforzare l'Associazione nella difficile posizione assunta, intervenivano i dati sull'edilizia scolastica che continuavano a segnalare una forte

28. Sull'azione educativa a favore degli adulti in Calabria cfr. G. Zanfini, *Nell'alfabeto il tuo avvenire. Testo per i corsi popolari di tipo A e B*, Torino, Paravia, 1966; Id., *Venti anni al servizio dell'alfabeto*, Cosenza, Pellegrini, 1967; Id., *Dall'alfabeto al libro. Appunti di didattica dell'educazione degli adulti*, Cosenza, Pellegrini, 1973. Sull'esperienza dell'Unla in Calabria, cfr. G. Petrone, *I pionieri dell'alfabeto. L'azione dell'UNLA nella Calabria del secondo dopoguerra*, Cosenza, Jonia Editrice, 1993.

29. Di questa esperienza, dei suoi presupposti teorici, storici e politici, si rimanda ai lavori di A. Lorenzetto, *Alfabeto e alfabetismo*, Roma, Armando, 1967; Ead., *La scuola assente*, Roma-Bari, Laterza, 1969; Ead., *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Roma, Studium, 1976.

30. 1951: Italia 13%; Calabria 32%. Dati più dettagliati ci danno il Piemonte 3%; Lombardia 2% Lazio 10%; Puglia-Campania-Sicilia-Sardegna 22-24%; Basilicata 29%; Calabria 32% fanalino di coda. 1961: Italia 8%; Calabria 21% ancora ultima.

penuria di aule soprattutto in Basilicata e in Calabria, due realtà dove l'analfabetismo regnava indisturbato e l'evasione dell'obbligo risultava "favorita" proprio dal triste primato che le due regioni si contenderanno per anni. Si era ritenuto, perciò, non opportuno continuare a sostenere la stagione dell'emergenza e a portare avanti, invece, la cura degli asili e delle tante scuole parificate, insieme a forme di intervento a favore degli adulti in direzione però della formazione e dell'istruzione professionale vera e propria. L'Animi interveniva, quindi, per il miglioramento delle capacità lavorative nell'ambito del settore economico (turistico, tecnico, cooperativistico), in quelli per la formazione di maestranze qualificate nell'ambito dell'agricoltura e dell'addestramento all'uso delle diverse macchine agricole tenuti in collaborazione con uno storico Istituto professionale per l'agricoltura di Cosenza e in quelli di meccanica di precisione. A questi si aggiungevano i corsi di taglio e cucito autorizzati dal Ministero del Lavoro e altri per le madri presso alcuni asili dell'Animi puntando, in questo caso, a creare tra famiglia e istituzione scolastica un solido rapporto educativo. Sono forme di educazione degli adulti per nulla apparentabili con la passata esperienza e con la tradizionale impostazione dell'intervento che lo Stato aveva a più riprese messo in campo.

Si tratta di iniziative importanti e varate tra gli anni Cinquanta e Sessanta. L'analfabetismo era ancora presente, ma in risoluzione perché legato all'età anagrafica dei soggetti; più subdola era la debolezza culturale di un Mezzogiorno che realizzava tardivamente la piena alfabetizzazione, arrivata in un momento storico in cui l'abbassamento del livello qualitativo dell'istruzione non riusciva a innescare germi di cambiamento tali da rompere quella cultura della dipendenza e dell'assistenza. Una condizione di subalternità permanente, una provata assenza di libertà e di autodeterminazione, il persistere di una vera e propria cultura della delega: sono questi i frutti più duraturi e amari di secoli di ignoranza che rendono, ancora oggi, ampie aree del Mezzogiorno povere di spazi di confronto necessari alla realizzazione di una più diffusa e partecipata crescita emancipatrice.

4. *Gli esperimenti scolastici di Barbiana e Vho. La scuola come luogo di inclusione e come spazio di crescita civile e democratica (1948-1968)*

di Juri Meda*

1. Premessa

Desidero innanzitutto chiarire che questo contributo non pretende di presentare un'esauritiva ricostruzione del pensiero pedagogico e dell'esperienza educativa di don Lorenzo Milani e Mario Lodi (il limitato spazio qui concesso non lo consentirebbe), quanto piuttosto di offrirne una sintesi efficace, che sia in grado – insieme agli altri contributi pubblicati all'interno del presente volume – di delineare una tappa senz'altro fondamentale dell'evoluzione del nostro sistema formativo in relazione ai due fattori dell'inclusione e della promozione sociale¹.

Nel secondo dopoguerra il sistema scolastico della neonata repubblica sorta dalle ceneri del fascismo era ancora rigidamente elitario e classista, caratterizzato da percorsi paralleli e distinti, espressione di modelli educativi fortemente eterogenei per impostazione, durata e contenuti: da un lato, quello rivolto alle élites borghesi – articolato sui tre ordini dal primario al secondario di secondo grado e terminante nella formazione universitaria – volto a garantire alla futura classe dirigente del Paese un solido bagaglio culturale; dall'altro, quello riservato alle classi popolari – consistente praticamente nel solo ordine primario – di durata assai più circoscritta e limitantesi a fornire i primi rudimenti della scrittura, della lettura e del calcolo. La nuova Costituzione repubblicana emanata nel 1948 aveva stabilito all'articolo 34 di estendere l'obbligo scolastico fino al quattordicesimo anno di età, ma tale principio non sa-

* Università degli Studi di Macerata.

1. Su questo aspetto, in particolare, si rimanda al recente M. Galfré, *La scuola è il nostro Vietnam: il '68 e l'istruzione secondaria italiana*, Roma, Viella, 2019, che mette efficacemente in luce come i giovani contestatori che occuparono in quell'anno faticoso gli istituti secondari italiani mettendo in discussione gerarchie culturali e sociali ormai inveterate appartenevano alla prima generazione che aveva frequentato la scuola media unica istituita nel 1962, sollevandosi per primi da una condizione di atavica minorità culturale, proprio come aveva auspicato solo un anno prima don Milani in *Lettera a una professoressa*.

rebbe stato effettivamente attuato che nel 1962 con l'istituzione di una scuola media di completamento dell'obbligo per il triennio compreso tra gli undici e i quattordici anni di età². Su questa scuola – caratterizzata da una rigida selettività e dalla persistenza di una pedagogia conservatrice – continuavano ancora a gravare tassi di abbandono e di evasione scolastica elevatissimi, soprattutto a carico dei giovani appartenenti alle classi popolari³.

Fu proprio in questo contesto, tuttavia, che furono tentati due esperimenti educativi puntanti a fare della scuola un luogo di inclusione oltre che uno spazio di crescita civile e democratica: furono quelli promossi da don Lorenzo Milani, prima a San Donato a Calenzano e poi nella canonica di Barbiana in Mugello, e dal maestro Mario Lodi, prima nella piccola scuola elementare di San Giovanni in Croce e poi in quella del Vho di Piadena in Pianura Padana negli anni Cinquanta e Sessanta.

2. La scuola inclusiva di Don Lorenzo Milani

Don Lorenzo Milani fu ordinato sacerdote il 13 luglio 1947. Nell'ottobre dello stesso anno fu nominato cappellano nella Parrocchia di San Donato a Calenzano, un piccolo centro rurale nei pressi di Prato. Lì aprì una scuola popolare, che rimase aperta fino al 1953. Come ha giustamente sottolineato Carmen Betti in un articolo uscito nel 2018 in un numero monografico di «Historia y Memoria de la Educación», tuttavia, quella prima scuola nasceva da un'esigenza profonda del prete fiorentino. Osservava Betti:

Riflettendo, riflettendo, la sua via pastorale si delineava sempre più chiaramente. Al posto dei ricreatori: ovvero del pallone, del biliardino, delle boccioline, insomma del divertimento, in genere, cominciò a pensare che occorressero occasioni culturali, al fine di stimolare i suoi giovani parrocchiani, molti dei quali non avevano neppure terminato la scuola elementare, ad acquisire gli strumenti minimi per poter affrontare adeguatamente la realtà, capire lo stesso messaggio evangelico e sviluppare una vera fede, fondata cioè sulla consapevolezza⁴.

Fu per questo motivo, effettivamente, che – in origine – don Milani decise di aprire una scuola serale. Questo aspetto è stato messo bene in luce

2. Cfr. Legge 31 dicembre 1962, n. 1859, «Istituzione e ordinamento della scuola media statale».

3. Sulle caratteristiche del sistema scolastico italiano in questa fase storica, più in generale, cfr.: M. Galfré, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017 (in particolare, le pp. 183-218) e il numero monografico L. Bellina, A. Casellato (a cura di), *Quando la scuola si accende. Innovazione didattica e trasformazione sociale negli anni Sessanta e Settanta*, «Venetica», n. 2, 2012.

4. C. Betti, *La scuola di Barbiana. La felice esperienza scolastica di un prete, «obbedientissimo ribelle», per l'emancipazione degli ultimi*, «Historia y Memoria de la Educación», n. 7, 2018, pp. 235-268 (cit. p. 243).

anche dal collega Fulvio De Giorgi, che – in un suo contributo del 2009 – rilevava giustamente la radice pastorale del fervore pedagogico di don Milani, sottolineando come egli fosse giunto «all'educazione popolare in un percorso di maturazione pastorale»⁵, che – iniziato a Calenzano – sarebbe poi proseguito e giunto alle proprie estreme conseguenze poco distante da lì, a Barbiana.

Il 6 dicembre 1954, infatti, don Milani fu nominato parroco a Barbiana, una parrocchia di montagna nei pressi di Vicchio del Mugello, alle pendici del Monte Giovi, in provincia di Firenze. Nella canonica di Barbiana don Milani aprì una nuova scuola popolare, che rimase aperta fino alla sua morte, improvvisamente sopraggiunta il 26 giugno 1967.

Nei vent'anni che intercorsero tra il 1947 e il 1967, prima a San Donato e poi a Barbiana, si svolse la battaglia di don Milani in favore del rinnovamento e della democratizzazione della scuola italiana. Don Milani accolse in queste due scuole i fanciulli e ragazzi espulsi dalla scuola pubblica perché più volte bocciati o che avevano volontariamente abbandonato la scuola pubblica perché convinti di non essere all'altezza. In queste scuole don Milani praticava una didattica alternativa a quella adottata nella scuola pubblica, esercitando una pedagogia critica d'ispirazione autenticamente personalista, non assimilabile – se non per i propri esiti educativi – a quella introdotta in quegli anni dall'attivismo pedagogico statunitense e all'esperienza del movimento cosiddetto delle «scuole nuove». In effetti, possiamo dire che don Milani non puntasse a proporsi come modello (che pure divenne), ma a modificare la mentalità pedagogica e la sensibilità culturale degli insegnanti, nonché le pratiche didattiche ed educative invalse nella scuola pubblica.

Nel maggio 1967 – poche settimane prima della sua morte – don Milani e i ragazzi di Barbiana diedero alle stampe il volume *Lettera a una professoressa*, che costituiva – da un lato – il racconto dell'innovativa esperienza educativa condotta a Barbiana, ma – dall'altro, *in primis* – una durissima critica alla scuola pubblica italiana, ai suoi insegnanti, ai loro metodi didattici. *Lettera a una professoressa*, in effetti, è ascrivibile a pieno titolo tra i numerosi manifesti di una «pedagogia del riscatto» che consentisse alle classi meno privilegiate e agli studenti più poveri di emanciparsi dalla propria ancestrale miseria anche attraverso il conseguimento di un titolo di studio, che finiva col costituire al tempo stesso patente civica e passaporto sociale. Di tali manifesti ne uscirono molti in quegli anni – tra i quali vanno sicuramente annoverati *Un anno a Pietralata* (1968) e *Le bacchette di Lula* (1969) di Albino Bernardini⁶ –, che non potremo analizzare approfonditamente all'interno

5. F. De Giorgi, *L'educazione popolare e don Milani*, in C. Betti (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria: la sua eredità quarant'anni dopo*, Milano, Unicopli, 2009, p. 53.

6. Cfr. A. Bernardini, *Un anno a Pietralata*, Firenze, La Nuova Italia, 1968; Id., *Le bacchette di Lula*, Firenze, La Nuova Italia, 1969. Più in generale, sul pensiero e l'opera pedagogica di Albino Bernardini, cfr. i recenti contributi di Elena Zizioli: *La pedagogia dei maestri*:

del presente contributo, ma che scaturirono dal medesimo contesto sociale, economico e politico.

Il «manifesto della scuola di Barbiana» – che è stato oggetto di una iper-esposizione mediatica e di una vera e propria mitizzazione nel corso delle celebrazioni per il cinquantenario dalla morte di don Milani⁷ – cominciava con questa frase:

Cara Signora, lei di me non ricorderà nemmeno il nome. Ne ha bocciati tanti. Io invece ho ripensato spesso a lei, ai suoi colleghi, a quell'istituzione che chiamate scuola, ai ragazzi che respingete. Ci respingete nei campi e nelle fabbriche e ci dimenticate⁸.

Si affacciavano dietro questo breve *incipit*, profondamente emblematico, quelli che erano i due grandi nodi irrisolti della scuola dell'obbligo: da un lato, l'ancoraggio a modalità di selezione ormai vetuste, non rispondenti ai criteri meritocratici, ma improntate in larga parte a logiche di natura classista; dall'altro, la sostanziale inefficacia della pubblica istruzione come dispositivo di quell'ascensore sociale che doveva favorire l'integrazione tra i diversi strati sociali componenti la società italiana e la conseguente marginalizzazione dei

il contributo di Albino Bernardini, «Educazione», n. 2, 2019, pp. 81-104; L'impegno di Albino Bernardini per una scuola nuova, in Ead. (a cura di), Un anno a Pietralata, Roma, Edizioni Conoscenza, 2019, pp. 7-34.

7. Si tenga presente che – nel solo anno del cinquantenario – sono usciti circa una dozzina di nuovi libri su don Milani, tra i quali ricordiamo: E. Castellucci, *Don Milani e il Concilio*, Bologna, EDB, 2019; L. Milani, *La parola fa eguali: il segreto della Scuola di Barbiana*, a cura di Michele Gesualdi, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 2019; S. Passerotti, *Le ragazze di Barbiana: la scuola al femminile di don Milani*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 2019; F. Gesualdi, *La scuola come necessità: attualità di don Lorenzo Milani*, Bergamo, Moltefedi, 2019; F. Lauria (a cura di), *Quel filo teso tra Fiesole e Barbiana: don Milani e il mondo del lavoro*, Roma, Lavoro, 2019; V. Baldi, *Affinità e convergenze: Francesco d'Assisi, don Lorenzo Milani, papa Francesco*, Roma, IF Press, 2019. Già nel 2017, d'altronde, Paolo Alfieri e Carlotta Frigerio avevano messo bene in luce l'opera di idealizzazione e canonizzazione dell'esperienza educativa milaniana condotta nell'arco di un cinquantennio in ambito cinematografico e televisivo (*The Memory of an Ideal School: the Work of Don Lorenzo Milani as Represented by Cinema and Television, 1963-2012*, in C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao (a cura di), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017, pp. 219- 230). A conferma di quella che potremmo definire una «deriva pop» del pensiero di don Milani, basti pensare che nel 2018 la casa editrice milanese Piemme ha fatto uscire *Il sogno di un'altra scuola: don Lorenzo Milani raccontato ai ragazzi* di Eraldo Affinati e nel 2019 la nipote Alice Milani, fumettista, ha realizzato *Università e pecore: vita di don Lorenzo Milani* (Milano, Feltrinelli, 2019), dopo che – già nel 2014 – la casa editrice padovana BeccoGiallo aveva fatto uscire la *graphic novel Don Milani: bestie, uomini e Dio*, di Gabriele Ba e Riccardo Pagliarini, seguito – un anno più tardi – dalla *graphic novel* dedicata all'educatore cui è dedicata la seconda parte di questo contributo: di D. Di Masi, A. Surian, e S. Boselli, *Mario Lodi: pratiche di libertà nel paese sbagliato*, Padova, BeccoGiallo, 2015.

8. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967, p. 9.

giovani appartenenti alle classi popolari. «Ci respingete nei campi e nelle fabbriche e ci dimenticate»⁹, scriveva non a caso don Milani.

Se vogliamo comprendere la pregnanza di queste parole, dobbiamo andare ad analizzare – seppure brevemente – il contesto storico nel quale si inseriscono. Il libro uscì nel 1967, ormai sul limitare di quello che passerà alla storia come il «miracolo economico italiano» e alle soglie di quel grande movimento politico, sociale e culturale che sarebbe stato il Sessantotto. Il processo di espansione economica iniziato negli anni Cinquanta, non opportunamente regolato, aveva prodotto gravi squilibri sul piano sociale, derivanti in buona parte dalla cosiddetta «distorsione dei consumi». La crescita – prevalentemente orientata all'esportazione – determinò una spinta produttiva orientata sui beni di consumo privati, spesso su quelli di lusso, senza un corrispettivo sviluppo dei consumi pubblici. I servizi – scolastici, sanitari, infrastrutturali – tuttavia non si adeguarono di pari passo alla rapida crescita della produzione di beni di consumo privati e ciò produsse un modello di sviluppo distorto, fondato su una corsa al benessere incentrata su scelte individuali/familiari e limitante le risposte pubbliche a quelli che erano i bisogni collettivi primari. Ciò produsse delle ampie sacche di emarginazione, determinate dai flussi migratori interni causati dalla dilatazione del divario nord-sud e da un inasprimento del processo di deruralizzazione¹⁰.

Era a quegli emarginati che don Milani guardava, convinto com'era che l'emarginazione degli «ultimi» potesse essere combattuta e sconfitta solo attraverso la piena padronanza della parola – da cui discendeva l'imprescindibilità della lingua come autentica garanzia di partecipazione alla vita civile, come avrebbe ribadito più tardi anche Tullio De Mauro¹¹ – e della conoscenza.

9. *Ibid.*

10. Su questi processi socio-economici, più in generale, si rimanda a: P. Ginsborg, *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*, Torino, Einaudi, 1989 (in particolare il secondo volume: *Dal miracolo economico agli anni '80*); sulla relazione tra questi e l'evoluzione del sistema scolastico nazionale, in particolare, reputiamo particolarmente efficace il quadro delineato da G. Crainz nel suo: *Il paese mancato: dal miracolo economico agli anni Ottanta*, Roma, Donzelli, 2003, pp. 78-83; per un approfondimento della complessa correlazione esistente tra emigrazione interna, evasione scolastica e mobilità sociale, cfr.: R. Impicciatore, G. Dalla Zuanna, *Una difficile mobilità sociale. L'istruzione dei figli dei meridionali emigrati verso il Centro e Nord Italia*, «Studi Demografici», n. 19, 2006, www.unibocconi.it/wps/allegatiCTP/studi-demogr.19.pdf (ultimo accesso: 27 gennaio 2020); A. Badino, *Strade in salita: figlie e figli dell'immigrazione meridionale al Nord*, Roma, Carocci, 2012.

11. Si fa qui riferimento a *Le dieci tesi per un'educazione linguistica democratica* elaborato nel 1975 il GISCEL (Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) in collaborazione e con la supervisione di Tullio De Mauro – in cui si sosteneva che era necessario garantire a tutti l'uso della lingua e che la cosiddetta «pedagogia linguistica tradizionale» aveva un effetto emarginante anziché inclusivo – e al suo volume: *Le parole e i fatti: cronache linguistiche degli anni Settanta*, Roma, Editori Riuniti, 1977 (in particolare: *Il discorso aperto dei ragazzi di Lodi*, pp. 339-342). Si consideri che a partire da queste riflessioni il noto linguista diverrà uno dei più stretti collaboratori della «Biblioteca di lavoro» fondata

Vi era negli ambienti popolari la percezione dello scarto esistente tra la «democrazia formale» instaurata nel nostro Paese all'indomani del crollo del fascismo e la «democrazia sostanziale» negata da una scuola classista e anti-democratica, avvertita come uno dei fattori della crescente disegualianza sociale.

Ciò derivava dalle profonde contraddizioni che attraversavano il sistema scolastico italiano in quel periodo, nel quale – da un lato – tra il 1962 e il 1963 si aboliva il ghetto della scuola di avviamento professionale e si varava la nuova scuola media unificata, obbligatoria per il ciclo dagli 11 ai 14 anni, e dall'altro non si riusciva ad arginare il fenomeno della dispersione scolastica, che – ancora nel 1965 – presentava cifre preoccupanti: il 25% di bocciature e il 5% di abbandoni nella prima classe della scuola media dell'obbligo (ossia 11 anni), l'85% dei quali erano figli di contadini e operai. Ciò significava che – ancora alla metà degli anni Sessanta – quasi mezzo milione di giovani, la maggior parte dei quali provenienti dalle classi popolari, abbandonavano ogni anno la scuola media e quindi non completavano l'obbligo scolastico (fissato ai 14 anni, appunto).

Non è un caso che don Milani contestasse alla scuola dell'obbligo proprio il suo essere luogo di selezione e di esclusione, anziché motore di inclusione. Si legge in un altro passaggio estremamente significativo di *Lettera a una professoressa*:

Voi dite di aver bocciato i cretini e gli svogliati. Allora sostenete che Dio fa nascere i cretini e gli svogliati nella casa dei poveri. Ma Dio non fa questi dispetti ai poveri. È più facile che i dispettosi siate voi. [...] Solo i figlioli degli altri qualche volta paiono cretini. I nostri no. Standogli accanto ci si accorge che non lo sono. E neppure svogliati. Allora è più onesto dire che tutti i ragazzi nascono eguali e se in seguito non lo sono più, è colpa nostra e dobbiamo rimediare¹².

La scuola di Barbiana era sorta proprio per rimediare alle colpe della scuola pubblica e per garantire a tutti il «diritto a imparare», ritenuto sacrosanto.

Vi erano alla base dell'impegno educativo di don Milani, così come della sua critica contro il sistema scolastico, alcune convinzioni profonde. La

dal gruppo sperimentale coordinato da Mario Lodi e edita dall'editore fiorentino Manzuoli, curando prima nel 1975 il fascicolo *Dialetti e lingua* e nel 1976 insieme a Francesco Tonucci *Prima dell'ABC*, raccolti in *Parlare in Italia*, e poi nel 1978 insieme a Mario Lodi *Dialetto e altre lingue*. Un anno più tardi, nel 1979, De Mauro scrisse anche la presentazione al fascicolo *Parole per giocare* di Gianni Rodari. Su questo tema, più in generale, cfr. la suggestiva ricostruzione fornita da: V. Roghi, *La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*, Roma-Bari, Laterza, 2017; e anche la copiosa documentazione raccolta in: T. De Mauro, *L'educazione linguistica democratica*, Bari-Roma, Laterza, 2018 (in particolare i paragrafi: *Passato e futuro dell'educazione linguistica* e *Dieci tesi nel loro contesto storico: linguistica, pedagogia e politica tra gli anni Sessanta e Settanta*, in cui si fa più volte riferimento a Barbiana e Vho).

12. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 60.

scuola, innanzitutto – e in particolare la scuola dell’obbligo – era un bene a servizio dell’umanizzazione delle persone; essa non era cioè semplicemente finalizzata all’apprendimento di alcune capacità e/o competenze specifiche, ma aveva il compito di promuovere la crescita umana, culturale e civile dei soggetti, al di là della loro condizione sociale di partenza. In secondo luogo, la scuola aveva il compito di inibire nei giovani l’esasperato individualismo indotto dalla nascente società dei consumi per educarli all’attenzione all’altro e alla responsabilità comune. Infine, la scuola era un bene di tutti e per tutti, non solo dunque per i migliori, i più bravi, ma anche per i più svogliati, per gli svantaggiati, per i meno capaci. Si legge – tra le altre cose – in *Lettera a una professoressa*: «La scuola ha il compito di salvaguardare l’autentica uguaglianza di tutti i ragazzi, perché non c’è nulla di più ingiusto che far le parti eguali fra soggetti diseguali»¹³.

La scuola – intesa in tal senso – diveniva strumento reale di emancipazione culturale e di inclusione sociale, in opposizione alla selezione sociale di stampo classista operata nella scuola dell’obbligo dagli insegnanti. Già nel 1964 i sociologi francesi Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron nel saggio *Les Héritiers*¹⁴ erano riusciti a dimostrare come la posizione sociale degli studenti francesi rispecchiasse quasi sempre quella dei propri genitori e fosse pertanto da ritenersi ereditaria. I risultati di questo studio – che sarebbe stato poi completato nel 1970 da *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d’enseignement*¹⁵ – riflettevano pienamente le complesse dinamiche socio-economiche soggiacenti alla composizione della popolazione scolastica italiana.

Nel loro libro, però, don Milani e gli alunni della scuola di Barbiana non si limitavano a criticare aspramente il sistema scolastico, così come la società che lo esprimeva, ma avanzano anche alcune proposte concrete per cambiare la scuola, come ad esempio quella di «non bocciare» o quella relativa all’istituzione della «scuola a tempo pieno» (proprio come quella di Barbiana, sempre aperta tutto l’anno), destinata a coloro che incontravano maggiori difficoltà, ritenuta necessaria al fine di garantire a tutti le stesse opportunità¹⁶. Una «scuola integrale», potremmo dire, che – riconoscendo il diritto dell’apprendimento anche agli «ultimi» – fosse in grado di generare sentimenti di cittadinanza e di divenire motore di inclusione democratica.

13. Ivi, p. 55.

14. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Les héritiers: les étudiants et la culture*, Parigi, Les Éditions de Minuit, 1964.

15. Idd., *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d’enseignement*, Parigi, Les Éditions de Minuit, 1970.

16. Questa tematica caratterizzerà il dibattito sulla scuola pubblica negli anni successivi, come hanno messo bene in luce il volume *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore* di Maria Luisa Tornesello (Pistoia, Petite Plaisance, 2006) e in tempi più recenti il numero monografico A. Boschiero, A. Lona, F.M. Paladini (a cura di), *La scuola delle 150 ore in Veneto*, «Venetica», n. 1, 2015.

Don Lorenzo morì praticamente all'indomani della pubblicazione di questa lettera, esplosiva nella forma e nei contenuti. Contenuti che continuarono a produrre i propri effetti. Non possiamo dimenticarci, infatti, come – anche sulla scia del suo esempio – altri preti come lui si sarebbero dedicati con profonda determinazione in quegli stessi anni così come anche negli anni successivi all'educazione popolare, intesa come espediente pastorale oltre che come adempimento civile e democratico. Si pensi al Villaggio scolastico di Corea, quartiere alla periferia di Livorno, fondato nel 1962 dall'Opera Madonnina del Grappa su iniziativa di don Alfredo Nesi (anch'egli fiorentino, non a caso compagno di seminario di don Milani)¹⁷. Ma si pensi anche alla Scuola 725 fondata nel 1968 da don Roberto Sardelli per i figli dei baraccati dell'Acquedotto Felice al quartiere Tuscolano a Roma¹⁸, o al doposcuola creato sempre quello stesso anno – il 1968, appunto – da don Sandro Lagomarsini nella parrocchia di Cassego, nell'entroterra ligure¹⁹.

3. La scuola democratica di Mario Lodi

Mario Lodi frequentò l'istituto magistrale «Sofonisba Anguissola» di Cremona²⁰ e ottenne l'abilitazione all'insegnamento il 10 giugno 1940, giorno dell'entrata in guerra dell'Italia. Lodi entrò però di fatto a scuola solo nel 1948, l'anno in cui fu emanata la Costituzione repubblicana, avvertendo tutto il peso del compito al quale era chiamato, ovvero quello di formare cittadini liberi e democratici.

Il suo impatto con l'insegnamento non fu certo dei migliori. In più di un'occasione, infatti, come mi ha recentemente ribadito anche Francesco

17. Su questa esperienza educativa, cfr. G. della Maggiore, R. Pompeo (a cura di), *Il villaggio scolastico di Corea: un'esperienza di eccellenza socio-educativa a Livorno*, Livorno, Fondazione Nesi, 2013 (uscito nella serie dei «Quaderni di Corea»).

18. Su questa esperienza educativa, cfr.: M.I. Macioti, K. Scannavini, *Il valore del sapere: l'esperienza della Scuola 725*, Roma, Provincia di Roma, 2011; R. Sardelli, *Vita di borgata: storia di una nuova umanità tra le baracche dell'Acquedotto Felice a Roma*, Martignano, Kurumuny, 2013. È interessante notare inoltre come anche la scuola 725 – come già la canonica di Barbiana – è stata fatta oggetto di un documentario cinematografico (*Non tacere*), diretto da Fabio Grimaldi e uscito nel 2007.

19. Cfr. S. Lagomarsini, *Ultimo banco: per una scuola che non produca scarti*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 2009.

20. Più in generale, sulla storia della scuola magistrale cremonese, cfr.: M. Ferrari, A. Ferrari, A. Lepore (a cura di), *Il prezioso acquisto della scienza e della virtù. La Scuola magistrale «Sofonisba Anguissola» di Cremona: uno studio di caso*, Pisa, ETS, 2014; più in particolare, sulla figura di Mario Lodi si è già soffermata in precedenza anche Anna Maria Colaci nel suo: *Mario Lodi: il progetto di un maestro*, in C. Betti, F. Cambi (a cura di) *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*, Milano, Unicopli, 2011, pp. 223-230.

Tonucci nel corso di un recente convegno²¹, Lodi dichiarò di essersi sentito fin da subito inadatto all'insegnamento. Fu forse proprio per questa sua insicurezza di fondo, che nel 1948 – quando egli iniziò ad insegnare nella scuola elementare di San Giovanni in Croce – entrò immediatamente in una crisi profonda. Non sapeva come approcciarsi ai propri allievi. Tentava di applicare in classe ciò che gli era stato insegnato all'istituto magistrale, con scarsi risultati, in quanto non riusciva a stabilire un rapporto diretto con i propri allievi.

Nell'intervista che gli feci nel 2008 in occasione del 60° anniversario della Costituzione della Repubblica Italiana (1948-2008), entrata a far parte del materiale di studio del corso di Storia dell'educazione che tenevo all'epoca presso il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Macerata, Lodi ricordava – a proposito delle sue prime lezioni di disegno – come si limitasse a disegnare alla lavagna e a far copiare quei disegni ai propri alunni, dando loro un buon voto se copiavano bene e rimproverandoli se invece non eseguivano il proprio compito correttamente. Questo almeno fino a quando un suo alunno di nome Attilio portò a scuola un cartoccio di colori dimenticati dagli imbianchini nella sua cascina e chiese di usarli in classe. Mario Lodi preparò i colori con acqua e gomma arabica e li usò per fare un quadro del padre che mungeva. Nell'intervista Lodi raccontava:

In quel momento tutta la mia pedagogia crollò. Pensai che Attilio era come Van Gogh, come gli impressionisti che dipingevano la realtà che li circondava. Capii che Attilio aveva qualcosa da raccontare, che i bambini avevano qualcosa da raccontare e che non era giusto fargli copiare pedissequamente quello che io decidevo di disegnare alla lavagna. Abbandonai per sempre i gessi e lasciai esprimere liberamente loro quello che stava li circondava²².

Ritengo questo passaggio fondamentale, perché fu forse proprio in quel momento che nacque il Mario Lodi maestro: non nella frequenza delle lezioni impartitegli all'istituto magistrale, non nell'abilitazione all'insegnamento, non nel difficile impatto con le sue prime classi negli anni successivi. Egli nacque dalla contraddizione profonda percepita tra il modello magistrale transmissivo inculcatogli nel corso della sua formazione e le esigenze espressive avanzate da Attilio e dagli altri bambini che gli stavano di fronte. Paradossalmente, egli divenne maestro nel momento in cui abbandonò le proprie certezze ed accettò di metterle in discussione ascoltando i propri alunni.

21. Si fa qui riferimento alla giornata di studi «Mario Lodi maestro: dalla scuola democratica alla difesa della Costituzione», tenutasi a Macerata il 16 settembre 2016; di questa iniziativa è stata pubblicata una dettagliata cronaca scientifica in: A. Ascenzi, J. Meda, *La scuola di Mario Lodi celebrata con una mostra e una giornata di studi (Macerata, 16 settembre 2016)*, «Rivista di storia dell'educazione», n. 2, dicembre 2016, pp. 190-194.

22. Intervista a Mario Lodi *L'educazione democratica nel pensiero e nell'opera di Mario Lodi, il «maestro della Costituzione»*, www.youtube.com/watch?v=sATUeBf4bdg (ultimo accesso: 27 gennaio 2020).

Fu proprio a causa di questa crisi che egli intraprese un proprio originale percorso di ricerca pedagogica, nel tentativo di superare gli ormai logori precetti inculcatigli durante la sua formazione. E fu nel corso di questa ricerca che si imbatté nel Movimento di Cooperazione Educativa (Mce), sviluppatosi a partire dal 1951 attorno ad alcune figure emblematiche, come il già citato Giuseppe Tamagnini, ma anche Aldo Pettini e Margherita Zoebeli²³.

Lodi entrò in contatto diretto col movimento per la prima volta nel 1955, in occasione del 4° Congresso nazionale dell'Mce a San Marino. L'incontro con la pedagogia freinetiana, applicata sperimentalmente in classe da alcuni maestri aderenti al movimento, costituì per Lodi la conferma che le sue intuizioni erano corrette. Egli iniziò ad applicare i principi di questa pedagogia nella piccola scuola elementare del Vho, frazione di Piadena, suo paese natale, dove era stato trasferito nel 1956 e dove sarebbe rimasto fino al 1978, quando avrebbe lasciato la scuola per raggiunti limiti di età.

Credo che per comprendere meglio il pensiero lodiano oggi possa essere utile leggere la raccolta antologica *Mario Lodi maestro*, curata da Carla Ida Salviati²⁴. Il volume mantiene la struttura diaristica del libro forse più noto di Mario Lodi, *C'è speranza se questo accade a Vho: pagine di diario*²⁵ (1963), connotandosi come una vera e propria antologia di brani tratti dall'opera, raggruppati tematicamente e introdotti da brevi commenti introduttivi, ma lasciati «parlare». Era lo stesso Lodi d'altronde a costruire il proprio raccon-

23. Già nei primi anni Cinquanta Aldo Pettini aveva iniziato a diffondere le tecniche didattiche utilizzate da Freinet (*Le tecniche Freinet*, Rimini, OdcU, 1952) e Giuseppe Tamagnini – allievo di Giuseppe Lombardo Radice a Roma – aveva scritto una introduzione alla prima traduzione italiana di *Naissance d'une pédagogie populaire* di Elise e Célestin Freinet (*Nascita di una pedagogia popolare*, Firenze, La Nuova Italia, 1955), che avrebbero costituito successivamente due riferimenti fondamentali per lo sviluppo della riflessione pedagogica all'interno del Movimento di Cooperazione Educativa. Più in generale, per una ricostruzione del freinetismo italiano e della genesi del Movimento di Cooperazione Educativa, si rimanda a: A. Pettini, *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia. Dalla CTS al MCE (1952-1958)*, Milano, Emme Edizioni, 1980; E. Catarsi (a cura di), *Freinet e la pedagogia popolare in Italia*, Firenze, La Nuova Italia, 1999; G. Bandini, *Pour une école coopérative et socialement engagée: diffusion et révision de l'œuvre de Célestin Freinet en Italie*, «History of Education & Children's Literature», vol. VIII, n. 2, 2013, pp. 357-376; M. D'Ascenzo, *Pedagogic Alternatives in Italy after the Second World War: the Experience of the Movimento di Cooperazione Educativa and Bruno Ciari's New School in Bologna*, «Espacio, Tiempo y Educación», vol. VII, n. 1, 2020, pp. 69-87.

24. C.I. Salviati (a cura di), *Mario Lodi maestro*, Firenze, Giunti, 2011 (poi rivista e integrata nel 2015). Sarà utile sottolineare come l'intervento di Carla Ida Salviati si è reso necessario in quanto l'ultima ristampa del noto «diario scolastico» di Mario Lodi risale al 1972 (*C'è speranza se questo accade al Vho*, Torino, Einaudi, 1972) e questo negli ultimi anni non ha certamente favorito la circolazione della riflessione pedagogica elaborata da Lodi prima lì e poi successivamente in *Il paese sbagliato: diario di un'esperienza didattica* (Torino, Einaudi, 1970), *Cominciare dal bambino: scritti didattici, pedagogici e teorici* (Torino, Einaudi, 1977) e *Guida al mestiere di maestro* (Roma, Editori Riuniti, 1982).

25. M. Lodi, *C'è speranza se questo accade al Vho: pagine di diario*, Milano, Edizioni «Avanti!», 1963.

to come una critica costante, una revisione coraggiosa di quanto già dato per assodato, una ricerca della verità senza pregiudizi. La sua era una specie di autobiografia professionale, che raccontava le competenze del maestro nel loro farsi nel corso dell'attività didattica stessa. Era il racconto di una sorta di mutazione avvenuta nell'aula.

Uno degli assi portanti di questo racconto – e della pedagogia lodiana – è la liberazione del bambino. Abbiamo già detto che Lodi entrò in crisi una prima volta alla scuola elementare di San Giovanni in Croce, notando come in classe i bambini opponessero una disciplina passiva, stando «fermi come statue, coi cervelli inerti»²⁶, mentre quando uscivano dalla scuola e stavano nel cortile o per strada dessero poi libero sfogo alla propria esuberanza e socialità naturale. Annotava nel 1951:

Se la scuola non deve soltanto istruire, ma anche e soprattutto educare, formando cioè il cittadino capace di inserirsi nella società col diritto di esporre le proprie idee e col dovere di ascoltare le opinioni degli altri, questa scuola fondata sull'autorità del maestro e la sottomissione dello scolaro non assolve al suo compito perché è staccata dalla vita²⁷.

È questa – nella metafora lodiana – la «scuola-prigione» (evocante le teorie foucaultiane sulle istituzioni educative come strumenti di controllo sociale²⁸), nella quale il maestro sviluppava poco a poco «l'anima del maresciallo» addetto al mantenimento dell'ordine, anche a suon di botte (cosa che i bambini si aspettavano, tanto che – dopo aver commesso una qualche marachella – si coprivano la testa, proprio come rilevava in quegli stessi anni Albino Bernardini nella scuola di un piccolo paesello dell'entroterra barbaricino²⁹). È questa – come avrebbe denunciato qualche anno dopo la scrittrice Lucia Tumiatei – la «scuola da bruciare»³⁰.

26. Id., *C'è speranza se questo accade al Vho*, cit., p. 9.

27. Ivi, p. 10.

28. Si fa qui riferimento a: M. Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Parigi, Gallimard, 1975. La natura classista e autoritaria della scuola italiana degli anni Sessanta – interpretata come una macchina organizzata per deprimere anziché sprigionare le energie intellettuali e le capacità espressive degli studenti e indurre atteggiamenti disciplinari di sottomissione all'autorità e di conformismo sociale – fu stigmatizzata da una folta serie di pubblicazioni elaborate nell'ambito di alcune componenti del movimento studentesco, tra cui: *Contro la scuola di classe. Le linee di lotta del movimento degli studenti medi*, Marsilio Editori, 1968; *Compagni di Potere operaio di Pisa, Relazione sulla scuola: contro la scuola della classe dominante*, Milano, Feltrinelli, 1968; *Potere Operaio, Contro la scuola*, Roma, Edizioni Politiche, 1973. Questo dato è stato efficacemente ribadito di recente dallo storico Antonio Gibelli nella ristampa di un opuscolo polemico da lui stesso scritto nel 1968 e successivamente stampato al ciclostile dai Gruppi di organizzazione studentesca (GOS) di Genova in alcune centinaia di copie (*La scuola come maneggio del sistema. Breve storia di un manifesto antiautoritario*, Genova, L'Amico Ritrovato, 2016).

29. Cfr. Bernardini, *Le bacchette di Lula*, cit.

30. Cfr. L. Tumiatei, *Una scuola da bruciare*, Padova, Marsilio, 1973 (che riportava al proprio interno una lettera di Mario Lodi).

Per ovviare a questo problema Lodi ricorse alla cooperazione educativa, scendendo dal predellino e affiancando il bambino nel proprio percorso formativo. La nuova organizzazione degli spazi scolastici della scuola del Vho esprimeva questa medesima necessità: la cattedra era addossata completamente al muro e invasa di materiali; i banchi dei bambini erano raggruppati, gli uni di fronte agli altri, pronti per le attività collettive. Nelle numerose fotografie conservate nel suo archivio, scattate in classe durante le sue lezioni, Lodi non era quasi mai posizionato di fronte ai bambini, ma più spesso in mezzo a loro, a osservare e ascoltare piuttosto che a parlare³¹. «Non c'è cattedra: per me una sedia è più che sufficiente», affermava ancora Lodi³². Tutto ciò era finalizzato a trasformare l'obbligo scolastico – al quale gli alunni si adattavano a malincuore – in volontà di apprendimento.

Significativo, in tal senso, il passo in cui – nel 1956 – Lodi descriveva con desolazione la tristezza dei locali scolastici che gli erano stati assegnati presso la nuova scuola del Vho, preoccupandosi che i suoi nuovi alunni potessero essere mortificati da quell'ambiente e venirne inibiti nelle proprie capacità di apprendimento e di espressione. Ne emergeva una dimensione estetica della didattica (educazione al bello) che sarà sempre una costante dell'attività di Lodi.

La liberazione del bambino non fu facile³³. Nelle pagine del diario di Lodi emerge spesso l'ostilità delle colleghe maestre avvezze ad una didattica trasmisiva più tradizionale e anche di alcune famiglie. La rinuncia alla disciplina canonica imposta nella scuola fu motivo di numerose accuse, da cui Lodi si difendeva così: «[La mia è] scuola attiva, scuola di duro lavoro liberamente scelto, piacevole sacrificio, non scuola anarchica, come qualche superiore ha voluto presentarla in un recente dibattito sui programmi»³⁴.

L'ostilità non era solo delle colleghe. Le famiglie non erano tutte ben disposte nei confronti di questo «maestro diverso». Sono state raccolte alcune testimonianze orali a Piadena che attestano come ci fossero alcune famiglie della frazione Vho che non volevano mandare i figli a scuola dal maestro

31. L'archivio di Mario Lodi è conservato presso la sede della Casa delle arti e del gioco – Mario Lodi di Drizzona ed è attualmente in fase di riordino e inventariazione a cura di Elena Lucca e Ombretta Primavori. Su questo archivio e sulla documentazione in esso conservata, cfr. J. Meda, *Un archivio fatto col lego. L'archivio didattico di Mario Lodi*, «Vita scolastica», n. 19, giugno 2002, pp. 89-92.

32. Lodi, *C'è speranza se questo accade al Vho*, cit., p. 248.

33. Si pensi che a distanza di alcuni anni nel 1978 Vittorio De Seta condusse per la Rai un'inchiesta televisiva intitolata *Quando la scuola cambia* (ideale continuazione del *Diario di un maestro*, girato nel 1972 e ispirato al libro autobiografico *Un anno a Pietralata* di Albino Bernardini), articolata in quattro documentari, di cui uno dedicato proprio all'esperienza educativa condotta da Mario Lodi nella scuola del Vho, all'interno del quale emergevano tutte le difficoltà incontrate dal maestro dentro e fuori la scuola per rimettere al centro il bambino e fare in modo che il processo di apprendimento prendesse sempre spunto dai suoi interessi spontanei.

34. Lodi, *C'è speranza se questo accade al Vho*, cit., pp. 96-97.

Lodi perché «faceva fare ai bambini un’infinità di disegni e li faceva studiare poco sui libri». Occorre pensare che erano quelli gli anni in cui veniva messa in atto un’opera di screditamento sistematico dell’attivismo pedagogico presso l’opinione pubblica, attraverso numerosi canali.

L’altro asse fondamentale della pedagogia lodiana era invece la spontaneità espressiva, la creatività. Nel 1952 annotava Lodi in *C’è speranza se questo accade a Vho*:

In questi due giorni ho notato un senso di smarrimento negli scolari perché il ragazzino-ripetitore-copiatore non riesce più a vedere coi propri occhi: se gli chiedete di raccontare un fatto della propria giornata vi dirà che non è accaduto nulla, che proprio nulla ha da dire³⁵.

Da qui discendeva l’adozione di tecniche che liberassero la spontaneità infantile. Tutto sembrava partire con le tempere di Attilio, che furono per il giovane maestro di San Giovanni in Croce una vera rivelazione. Fu così che negli anni successivi Mario Lodi introdusse la composizione scritta individuale o collettiva, con relativa discussione in classe (intesa come vero e proprio esercizio di democrazia diretta), il giornalino di classe stampato con un piccolo complesso tipografico sulla base del metodo freinetiano, la corrispondenza interscolastica (significativa da più punti di vista quella con i ragazzi di don Lorenzo Milani³⁶), il racconto libero e il disegno spontaneo. Nella sua scuola la creatività infantile era valorizzata al massimo³⁷. I bambini parlavano di sé, perché era solo ancorandosi alla loro esperienza diretta che le conoscenze potevano depositarsi saldamente nella loro persona, andando così, per dirla con parole sue, «in profondità verso la qualità della conoscenza, non in estensione verso una quantità di briciole inutili»³⁸.

L’ultimo asse del pensiero lodiano che desideriamo presentare, anche per offrire la possibilità di un confronto con quello già citato di don Milani, è quello della valutazione³⁹. In uno dei pannelli conclusivi della mostra *Il mae-*

35. Ivi, pp. 15-16.

36. La corrispondenza tra Lodi e don Milani è recentemente stata pubblicata: C. Lodi, F. Tonucci (a cura di), *L’arte dello scrivere: incontro fra Mario Lodi e don Lorenzo Milani*, Drizzona, Casa delle arti e del gioco – Mario Lodi, 2017.

37. Questa centralità della creatività infantile emerge ampiamente all’interno del recente volume: M. Bufano, T. Colombo, C. Lodi, A. Pallotti, E. Platè (a cura di), *A&B: la parola ai bambini. Storia e attualità di un giornale-progetto educativo ideato da Mario Lodi*, Drizzona, Casa delle Arti e del Gioco – Mario Lodi, 2019.

38. Lodi, *C’è speranza se questo accade al Vho*, cit., p. 12.

39. Si consideri che il nodo della valutazione era considerato centrale anche da don Milani, che in *Lettera a una professoressa* (cit., pp. 67-80) denunciava una scuola ancora fatta su misura per i figli dei ceti sociali più abbienti, nella quale la selezione colpiva con maggiore frequenza i figli delle classi popolari, i quali finivano coll’essere esclusi in quanto sprovvisti di quel patrimonio linguistico e culturale che era prerogativa dei primi e venivano sottoposti a

stro Mario Lodi⁴⁰, intitolato *Promossi in quinta*, è riportato il testo d'una relazione di lavoro presentata dal maestro del Vho ai genitori dopo una settimana di prima elementare. In essa Lodi affermava che gli alunni erano «tutti di normale intelligenza, pur rivelando [...] diversi livelli di maturazione, dovuti in gran parte alle situazioni ambientali in cui ogni bambino è cresciuto» e che pertanto erano tutti promossi sin da subito alla quinta elementare «con la garanzia del raggiungimento della preparazione minima richiesta dai programmi scolastici»⁴¹. Aggiungeva infine: «Se questo non si verificherà la responsabilità sarà del maestro e della scuola, per non aver messo in atto le tecniche educative adatte per sviluppare al massimo le attitudini naturali e l'intelligenza del bambino»⁴².

Era questa la scuola di Mario Lodi, nella quale il maestro si assumeva per iscritto le proprie responsabilità, stringendo un patto educativo con le famiglie che affidavano alle sue cure i propri figli e avvertendo il peso e la delicatezza dell'incarico che la collettività gli aveva assegnato, ovvero quello di formare cittadini consapevoli.

«Come si fa a definire con un numero un rapporto fra intelligenza, volontà e profitto?», si chiedeva Lodi nel suo diario⁴³. In base alla sua pluriennale esperienza, egli concludeva che non era in alcun modo possibile stabilire tale rapporto. Emblematico, in tal senso, un passaggio tratto dalla già citata intervista del 2008, in cui Mario Lodi riportava un episodio avvenuto nella scuola del Vho e si soffermava proprio sul concetto di valutazione, evidenziando la natura competitiva della valutazione scolastica – frutto di una concezione marcatamente individualistica della prestazione di studio e del successo scolastico tipica della società capitalistica – e proponendone una alternativa, confacente ai canoni della educazione democratica:

pesanti umiliazioni, che non facevano che innalzare il tasso di abbandono e di ripetenza. Don Milani a un certo punto ammetteva: «L'abbiamo visto anche noi che con loro la scuola diventa più difficile. Qualche volta viene la tentazione di levarseli di torno», ma subito contrattaccava: «Ma se si perde loro, la scuola non è più scuola. È un ospedale che cura i sani e respinge i malati» (ivi, p. 20). È per questa ragione che il prete di Barbiana – tra le riforme che proponeva coi suoi ragazzi a questa scuola classista e ingiusta – poneva coraggiosamente come «primo comandamento pedagogico»: *Non bocciare* (ivi, pp. 81-84). Sull'evoluzione storica del concetto di valutazione scolastica, più in generale, cfr. l'efficace seppur sintetica ricostruzione fornita in: M. Ferrari, M. Falanga, M. Morandi, *Valutazione scolastica: il concetto, la storia, la norma*, Brescia, La Scuola, 2018.

40. La mostra, realizzata dalla Casa delle arti e del gioco – Mario Lodi e curata da Cosetta Lodi con la supervisione scientifica di Francesco Tonucci, è stata esposta per la prima volta a Piacenza (13-28 giugno 2015) e poi a Firenze (5-25 ottobre 2015), Macerata (26 settembre - 9 ottobre 2016), Cremona (3-25 febbraio 2018) e Piacenza (28 settembre - 19 ottobre 2019), ottenendo uno straordinario successo in termini di pubblico.

41. *La scuola di Mario Lodi*. *Catalogo della mostra*, Drizzona, Casa delle arti e del gioco – Mario Lodi, 2017, p. 76.

42. *Ibid.*

43. Lodi, *C'è speranza se questo accade al Vho*, cit., p. 14.

C'era un gruppetto di bambini con cui noi andavamo al campo sportivo a passare un'oretta a fare educazione fisica. E portavamo sempre il materiale per fare il salto in alto, quello in lungo, eccetera. Allora a un certo momento ci fu una bambina che mi disse: «Posso stare qui a scuola intanto che voi andate al campo sportivo?». Io gli chiesi: «E perché?». E lei mi rispose: «Perché al campo sportivo non imparo niente. Vince sempre Sergio. Sergio saltava 127 cm, un bel salto. Ma io non ci arrivo mai. Ho fatto a casa delle prove. Salto 50 cm, al massimo sono arrivata a saltare 70 cm...». È stato lì che mi sono reso conto che lei aveva migliorato il proprio record, mentre Sergio era sempre fermo a 127 cm. Non aveva migliorato. Quella bambina era arrivata al massimo di quello che poteva fare e allora ho capito che non era giusto che vincessero sempre Sergio, ma che dovevano essere premiati anche quei bambini che – grazie all'allenamento – erano riusciti a migliorare se stessi. Sono entrato in difficoltà... Facemmo una tabella e ci accorgemmo che quelli che vincevano sempre erano quelli più statici nelle loro prestazioni, mentre gli altri si sforzavano tanto che le miglioravano sempre, pur non giungendo mai ai livelli di quelli più bravi. Da questo uscì una considerazione generale: una società deve mettere in competizione persone che sono fisicamente diverse? Non era giusto. Non si doveva eccellere per sconfiggere un avversario, quanto piuttosto per superare i propri limiti⁴⁴.

4. Conclusioni

Nel contributo pubblicato all'interno d'un volume collettaneo dedicato alla «scuola della parola» di don Lorenzo Milani, Roberto Sani invitava non indulgere nella facile tentazione di mitizzare la scuola di Barbiana e il suo animatore, in quanto tale tentazione presupponeva da un lato il rischio della banalizzazione del messaggio pedagogico originario e dall'altro quello dell'annientamento della portata rivoluzionaria di quell'esperienza⁴⁵. Questo medesimo discorso si applica anche alla scuola di Mario Lodi, la cui figura non può e non deve esaurirsi in una specie di «mito pedagogico», alternativo alla scuola reale, ma a un modello al quale la scuola reale deve guardare con consapevolezza, per non incorrere nel rischio di subire un processo involutivo, tornando a modelli trasmissivi che sarebbero oggi inaccettabili. In definitiva, è possibile affermare che la scuola inclusiva e democratica, organizzata in base ai principi sopra esposti, non è solamente un'etichetta ideologica, ma la «scuola serena» (il riferimento a Giuseppe Lombardo Radice non è casuale⁴⁶) indipendente e partecipata all'interno della quale credo che noi tutti vorremmo vivere la nostra esperienza educativa.

44. *L'educazione democratica nel pensiero e nell'opera di Mario Lodi, il «maestro della Costituzione»*, cit.

45. Cfr. R. Sani, D. Simeone (a cura di), *Don Lorenzo Milani e la scuola della parola: analisi storica e prospettive pedagogiche*, Macerata, EUM, 2011.

46. G. Lombardo Radice, *Athena fanciulla: scienza e poesia della scuola serena*, Firenze, Bemporad, 1925.

5. *Dall'università d'élite all'università di massa: luci e ombre sull'evoluzione dell'istruzione superiore nell'Italia del secondo Novecento*

di Luigiaurelio Pomante*

1. Dalla gestione «per via amministrativa» della Scuola e dell'Università al Piano decennale

Proprio nelle settimane calde in cui il suo ddl n. 2100 veniva presentato ufficialmente alla Camera dei Deputati senza tuttavia avere neppure l'onore della discussione parlamentare, il ministro Guido Gonella lasciava il dicastero della Pubblica Istruzione per dedicarsi interamente al nuovo incarico di segretario politico della DC¹. Alla guida della Minerva arrivava il democristiano Antonio Segni² che avviava una nuova stagione della politica scolastica che avrebbe contraddistinto quasi interamente gli anni Cinquanta. L'uscita di scena dell'uomo che aveva guidato la Pubblica Istruzione negli anni difficili della ricostruzione post-bellica, rappresentava infatti molto

* Università degli Studi di Macerata.

1. Sull'operato di Guido Gonella come ministro della Pubblica Istruzione cfr.: G. Chiosso, *Motivi pedagogici e politici nei lavori dell'inchiesta Gonella (1947-1949)*, «Pedagogia e Vita», a. VI, n. 3, 1983-1984, pp. 295-321; R. Sani, *Da De Gasperi a Fanfani: La civiltà cattolica e il mondo cattolico italiano nel secondo dopoguerra (1945-1962)*, Brescia, La Morcelliana, 1986; G. Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 1988; L. Pazzaglia, *Ideologie e scuola fra ricostruzione e sviluppo (1946-1958)*, in *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra (1945-1958)*, Brescia, La Scuola, 1988, pp. 495-543; S. Sani, *La politica scolastica del Centro-Sinistra (1962-1968)*, Perugia, Morlacchi, 2000, pp. 21-38; G. Bertagna *et al.* (a cura di), *Guido Gonella tra governo, parlamento e partito*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2007; M.R. Di Simone, *L'università italiana nella prima legislatura repubblicana: dibattiti, progetti, «leggine»*, «Annali di storia delle università italiane», a. XXII, n. 1, 2018, pp. 43-66; L. Pomante, *La politica universitaria del ministro Guido Gonella negli anni della ricostruzione postbellica: dall'Inchiesta per la riforma della scuola al D.D.L. n. 2100*, «Annali di storia delle università italiane», a. XXII, n. 1, 2018, pp. 67-92. Cfr. inoltre G. Gonella, *Cinque anni al Ministero della Pubblica Istruzione*, 3 voll., Milano, Giuffrè, 1981; G. Ignesti (a cura di), *Guido Gonella: discorsi parlamentari, 1946-1973*, Roma, Camera dei Deputati, 2005.

2. Su Segni cfr. P. Marica, *Antonio Segni*, Cagliari, Fossataro, 1964; *Antonio Segni: dall'uomo al presidente*, Sassari, J. Webber, 2003.

di più di un semplice avvicendamento ministeriale: con l'addio di Gonella veniva meno la stessa prospettiva di rinnovamento organico e globale della Scuola, da lui tenacemente coltivata e portata avanti, sia pure non senza incertezze e difficoltà, nel corso del suo lungo ministero. Il nuovo ministro, destinato a reggere il dicastero dell'istruzione nei due anni che mancavano alla conclusione della legislatura, fin dalle sue prime dichiarazioni ma anche dai suoi primi atti concreti, apparve particolarmente interessato a dedicarsi alla «buona amministrazione» e non ai destini del progetto di riforma scolastica tanto da preferire di far decantare la riforma e le polemiche che l'avevano accompagnata, con l'implicito avvertimento che nel corso del suo ministero non avrebbe certo vestito i panni del ministro riformatore³. L'atteggiamento di Segni, riproposto poi costantemente dai suoi successori, almeno fino all'ultima fase del decennio, può essere assunto a simbolo di quelle che furono le vicende scolastiche degli anni Cinquanta del Novecento. L'accresciuta conflittualità ideologica e politica che caratterizzò questo periodo, e, parallelamente, il ripiegamento su se stessi dei governi centristi, ormai lontani dai propositi riformatori che avevano caratterizzato la prima fase degasperiana, contribuirono, di fatto, ad alimentare «una politica della Scuola e dell'Università fatta di piccoli passi» e di provvedimenti settoriali, spesso slegati tra loro, attenta più che ad introdurre cambiamenti significativi, a dare principalmente soluzioni parziali ed episodiche alle tante piccole questioni emergenti. Era una politica scolastica priva di grandi slanci e di prospettive di largo respiro che rifiutava l'ipotesi di riforma generale della scuola per una normazione di tipo amministrativo, fatta di circolari ministeriali e di provvedimenti legislativi particolari e specifici⁴.

Tuttavia, proprio la frammentarietà di tali provvedimenti e, per converso, il contemporaneo acuirsi di alcuni problemi (si pensi ad esempio a quello della scuola per gli 11-14 anni o alla notevole e per lo più "incontrollata" espansione quantitativa dell'Università), finirono, soprattutto sul finire del decennio, per riproporre con forza l'urgenza di un rinnovamento del sistema formativo italiano attraverso un apposito intervento legislativo che si rivelasse organico e completo.

È in tale contesto che va collocato, da parte del II governo Fanfani, il cosiddetto *Piano per lo sviluppo della scuola nel decennio dal 1959 al 1969*⁵.

3. Sani, *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra (1944-1958)*, cit., p. 99.

4. Cfr. L. Pazzaglia, *La politica scolastica del Centro-sinistra*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 481-495 (in particolare pp. 481-484); Sani, *La politica scolastica del Centro-Sinistra (1962-1968)*, cit., pp. 38-39; F. Bonini, *Una riforma che non si (può) fa(re). Il sistema universitario e il «Piano Gui»*, in A. Breccia (a cura di), *Le istituzioni universitarie e il Sessantotto*, Bologna, Clueb, 2013, pp. 37-49 (in particolare pp. 37-38).

5. Sul *Piano decennale della scuola* cfr. T. Codignola, *Nascita e morte di un Piano*, Firenze, La Nuova Italia, 1962; L. Ambrosoli, *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*,

Tale provvedimento, presentato al Senato il 22 settembre 1958, prevedeva lo stanziamento di notevoli finanziamenti, finalizzati all'attuazione delle riforme e della ristrutturazione organizzativa di cui il sistema formativo necessitava. Accolto all'inizio con fiducia e moderato ottimismo da un po' tutti gli schieramenti politici, pur discostandosi largamente, per la natura e il tipo di approccio, dal progetto di riforma scolastica predisposto quasi un decennio prima dal ministro Gonella, il *Piano decennale* si poneva idealmente nella scia degli indirizzi e dei motivi ispiratori di quello, caldeggiando l'ipotesi di un organico intervento riformatore nel settore dell'istruzione⁶.

A necessitare in maniera particolare di tale opera di riforma complessiva ed organica era soprattutto il settore dell'istruzione superiore e dell'Università⁷. La già ricordata stagione ministeriale caratterizzata dalla gestione «per via amministrativa» della scuola e dell'Università aveva portato a provvedimenti parziali e di piccolo cabotaggio, al fine soprattutto di evitare le insidie di un confronto parlamentare i cui esiti apparivano tutt'altro che scontati. Tale *modus operandi*, se da un lato, aveva suscitato amarezza e sconcerto tra coloro che avevano condiviso e sostenuto le aspirazioni riformatrici della fase precedente, dall'altro però aveva ridato vigore alle spinte corporative e localistiche, sovente in netta controtendenza con le esigenze di un'espansione organica e razionale del sistema d'istruzione superiore italiano. Di qui, sia strettamente connessa alle pressioni politiche esercitate dalle classi dirigenti locali⁸, sia animata dalla volontà di affrontare, attraverso una politica di decentramento, il problema del sovraffollamento delle università maggiori che mal si conciliava con la particolare e singolare geografia accademica italiana, la preoccupazione che maggiormente ispirò i titolari del dicastero della Pubblica Istruzione nel corso degli anni Cinquanta si rivelò quella di concentrarsi sullo sviluppo, spesso selvaggio e irrazionale di nuove facoltà e soprattutto di nuove sedi universitarie lungo tutta la Penisola⁹.

Bologna, il Mulino, 1982, pp. 85-96; Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*, cit., pp. 185-193; Pazzaglia, *La politica scolastica del Centro-sinistra*, cit., pp. 481-485; Sani, *La politica scolastica del Centro-Sinistra (1962-1968)*, cit., pp. 51-74.

6. Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*, cit., p. 188.

7. U.M. Miozzi, *Lo sviluppo storico dell'Università italiana*, Firenze, Le Monnier, 1993, pp. 152-166.

8. Cfr. in proposito R. Semenza, *Una proliferazione eccessiva dell'offerta formativa?*, in M. Regini (a cura di), *Malata e denigrata. L'Università italiana a confronto con l'Europa*, Roma, Donzelli, 2009, pp. 19-30 (in particolare pp. 20-21).

9. Sulla geografia accademica italiana cfr. M. Moretti, *Sulla geografia accademica nell'Italia contemporanea (1859-1962)*, in L. Bianco, A. Giorgi, L. Mineo (a cura di), *Costruire un'Università. Le fonti documentarie per la storia dell'Università degli Studi di Trento (1962-1972)*, Bologna, il Mulino, 2011, pag. 59-100; L. Pomante, *Per una storia delle università minori nell'Italia contemporanea. Il caso dello Studium Generale Maceratense tra Otto e Novecento*, Macerata, EUM, 2013 (in particolare pp. 257-260). Sulla politica universitaria di questo periodo, oltre a quanto sin qui citato, cfr. anche G. Luzzatto, *L'Università*, in

Il quadro, tuttavia, era più complesso. I veri problemi dell'Università italiana, infatti, erano anche e soprattutto altri, per lo più di carattere strutturale e ben manifesti già da tempo. Con lo sviluppo postbellico della società italiana, soprattutto intorno alla fine degli anni Cinquanta, l'Università aveva palesato chiari segni di crisi, non riuscendo più a dare risposte adeguate né alle forti istanze di mobilità sociale emergenti nel Paese, né alle esigenze di svecchiamento dei saperi conseguenti alla rilevante crescita della cultura tecnico-scientifica e alla rapida industrializzazione di un Paese che, peraltro, aveva bisogno di un consistente numero di laureati, specialmente nei settori scientifici¹⁰. L'Università, forzata dagli eventi, finiva così per essere coinvolta in un processo di cambiamento in buona misura rapportabile al processo evolutivo che interessava una società in rapido quanto caotico sviluppo, secondo parametri complessi e talora anche contraddittori. Ciò faceva sì che regnasse negli atenei una sostanziale incertezza ben rappresentata, ad esempio, dalla debole ed ambigua legge 18 marzo 1958, n. 311, che oltre a ribadire la «libertà d'insegnamento e di ricerca scientifica», poneva per i professori l'obbligo (non sanzionato e quindi largamente disatteso) «ad impartire le lezioni settimanali in non meno di tre giorni distinti», senza tuttavia stabilire un impegno minimo di tempo per la didattica al di là di un volutamente generico «tante ore settimanali quante la natura e l'estensione dell'insegnamento stesso richiedano». L'Università italiana, come spiegano efficacemente le parole di Andrea Romano, si presentava come un coacervo di contraddizioni, incapace di fronteggiare le nuove sfide poste dalla società contemporanea:

Curricula ingessati e inadeguati alle diverse realtà, forme didattiche obsolete e scarsamente efficaci, strutture insufficienti, alto rapporto fra docenti e studenti, bassa frequenza e professori che spesso consideravano l'insegnamento (e talvolta anche la ricerca) un impegno marginale, seppure irrinunciabile perché di prestigio e implicante consistenti ricadute economiche o clientelari, rendevano il sistema universitario italiano, seppure eccellente in alcuni settori e in talune élites, globalmente insoddisfacente e scarsamente produttivo, come evidenziava, ad esempio, il rilevante numero di fuoricorso: ben il 37%

G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 153-198; G. Marsiglia, *L'Università di massa: espansione, crisi e trasformazione*, in S. Soldani, G. Turi, *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, 2 voll., Bologna, il Mulino, 1993, Vol. I, pp. 129-168; G. Luzzatto, *2001: l'odissea dell'università nuova*, Firenze, La Nuova Italia, 2001; A. Graziosi, *L'Università per tutti. Riforme e crisi del sistema universitario italiano*, Bologna, il Mulino, 2010; L. Pomante, «Fiducia nell'uomo e nell'intelligenza umana». *La Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI) dalle origini al '68*, Macerata, EUM, 2015, pp. 319-330.

10. Cfr. in proposito A. Romano, *A trent'anni dal '68. «Questione universitaria» e «riforma universitaria»*, «Annali di storia delle università italiane», a. II, 1998, pp. 9-35; M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, il Mulino, 1974; C. De Francesco, P. Trivellato, *La laurea e il posto. Istruzione superiore e mercato del lavoro in Italia e all'estero*, Bologna, il Mulino, 1978.

sul totale degli iscritti nell'anno accademico 1950-51, mentre il rapporto fra iscritti e laureati, nello stesso anno, era inferiore al 10%. Una selezione apparentemente spietata che non sempre trovava giustificazione nella qualità e nel giusto rigore degli studi¹¹.

Così, da un lato si registrava il rafforzamento della posizione di privilegio della corporazione dei professori (giustificata con un continuo ricorso alla libertà e all'autonomia della docenza e della ricerca universitaria), sempre più chiusi nella propria torre d'avorio e non curanti della mutata realtà sociale; dall'altro si acuiva la necessità di prendere coscienza dell'affermarsi in seno alla popolazione studentesca di una sempre più consistente propensione verso l'espansione, determinata dalla diffusa difficoltà per i giovani diplomati di trovare un'occupazione, dalla speranza di un miglioramento economico e di un più agevole accesso a professioni e uffici di prestigio, dal desiderio degli studenti di transito sociale.

Il senso di un diffuso disagio e l'esigenza sempre più impellente di un rapido e non superficiale cambiamento risultavano ben espressi, ad esempio, sia in documenti ufficiali, quali il rapporto del *Comitato di studio sui problemi dell'università italiana*, frutto del serrato dibattito sviluppatosi nel seminario promosso a Bologna da «il Mulino» e poi pubblicato nel 1961¹², come anche nei molteplici convegni e seminari organizzati sia al di fuori che all'interno della stessa Università o sulle pagine delle più diffuse e rilevanti riviste scolastiche-educative del tempo¹³.

Del resto ad essere in difficoltà e quindi bisognosa di un intervento riformatore non era la sola Università italiana. In Francia, ad esempio, il miglioramento consistente delle condizioni di vita della popolazione agli inizi degli anni Sessanta aveva determinato un sensibile aumento degli iscritti negli atenei a fronte tuttavia di campus impreparati a gestire un numero di studenti destinati a crescere costantemente (dal 1958 al 1968 si sarebbero quintuplicati): ciò avrebbe portato ad un dialogo nullo tra docenti e discenti, a strutture sovraffollate e poco ospitali e a un preoccupante fenomeno di abbandono. La stessa Germania viveva in quegli anni un periodo di forte crescita numerica degli studenti che avrebbe condotto il governo tedesco ad applicare il numero chiuso in alcune facoltà con la conseguente insofferenza di molti

11. Cfr. Romano, *A trent'anni dal '68. «Questione universitaria» e «riforma universitaria»*, cit.

12. Le problematiche connesse alla crisi dell'Università costituivano, ad esempio, oggetto di un serrato dibattito svoltosi sia all'interno dell'ANPUR che del «Comitato di studio dei problemi dell'Università italiana», che nel 1960 promuoveva con il Mulino un seminario a Bologna (atti editi, con il contributo della Fondazione Ford, in 5 volumi di *Studi sull'Università italiana*, Bologna, il Mulino, 1961).

13. Sempre nel 1960 il PSI pubblicava un opuscolo su *Politica scolastica ed amministrazioni locali*. Va notato che nel primo quinquennio degli anni '50 nascevano le attivissime riviste «Riforma della scuola» (di orientamento comunista) e «Scuola e città» (di orientamento socialista), sedi di vivaci dibattiti su tutta la *questione scolastica*, ivi compresa l'istruzione universitaria.

studenti che iniziarono sempre più a fare politica nelle aule universitarie. Adirittura nella Jugoslavia di Tito sul finire degli anni Cinquanta da più parti si lamentava una burocratizzazione inaccettabile del sistema universitario e soprattutto la necessità sempre più impellente di un disegno globale di riforma che rendesse l'intero sistema più snello¹⁴.

In Italia, proprio nell'ottica di un intervento di riforma complessivo dell'intero sistema formativo nazionale, come già ricordato, il 22 settembre 1958 il ministro della Pubblica Istruzione Aldo Moro presentò al Senato il *Piano decennale*. Come noto l'iniziale *iter* parlamentare del ddl n. 129 non incontrò seri ostacoli ma già a partire del mese di maggio 1960 il dibattito sul *Piano* subì una battuta d'arresto, in seguito alla grave crisi politica verificatasi all'indomani dell'approvazione del governo Tambroni, sostenuto con i voti della destra neofascista¹⁵. A causa di tali avvenimenti la discussione alla Camera del provvedimento poté riprendere soltanto nella primavera del 1961, in un contesto tuttavia profondamente mutato: a Tambroni, infatti, era succeduto il terzo gabinetto Fanfani che, archiviata la non felice collaborazione con le forze di destra, si proponeva come governo di transizione verso il centro-sinistra. Si stava di fatto inaugurando la cosiddetta politica delle *convergenze parallele*, ossia l'avvio di quel laborioso processo politico attraverso il quale il nuovo segretario della DC, Aldo Moro, avrebbe portato, di lì a poco tempo, il suo partito all'alleanza di governo con i socialisti di Pietro Nenni.

In questo quadro, il cammino del *Piano decennale* subì una decisa inversione di rotta. Alla ripresa del dibattito alla Camera nel 1961, infatti, i partiti di sinistra manifestarono nei riguardi del ddl un atteggiamento assai più rigido e polemico di quello tenuto precedentemente, «non mancando di sottolineare che un accordo in Parlamento tra maggioranza e opposizione sulla politica scolastica sarebbe stato possibile solo nel caso in cui il governo avesse proceduto al ritiro e all'accantonamento del provvedimento in discussione». A farsi portavoce di tale dura presa di posizione fu soprattutto il socialista Tristano Codignola, il quale il 25 maggio 1961 presentava alla Camera dei Deputati una lunga e puntuale relazione di minoranza, in cui demoliva il *Piano* punto per punto e analizzava, tra le altre cose, anche la deficitaria e delicata situazione dell'istruzione superiore in Italia, rinfacciando soprattutto alla classe politica italiana dell'ultimo decennio di essere stata messa

14. Sulle principali problematiche universitarie nei vari paesi europei degli anni Sessanta cfr. in particolare G. Statera, *Storia di una utopia. Ascesa e declino dei movimenti studenteschi europei*, Milano, Rizzoli, 1973; *La condizione studentesca*, Napoli, La Città del Sole, 1995; A. Chiappano (a cura di), *Il Sessantotto. Storia, documenti, testimonianze*, Milano, Einaudi, 2005; *Contro l'Università*, Milano, Mimesis, 2008. Molto utile anche la Bibliografia sistematica sul movimento studentesco, a cura di Paola Zanini, riprodotta in *Scuola. Sviluppo capitalistico. Alternativa operaia e studentesca*, Roma, Iter, 1970, pp. 197-207.

15. Cfr. G. Mammarella, *L'Italia contemporanea*, Bologna, il Mulino, 1993, pp. 261-274; Sani, *La politica scolastica del Centro-Sinistra (1962-1968)*, cit., p. 53.

al corrente di tale difficile condizione dell'istruzione superiore ma di averla fronteggiata solo per mezzo di provvedimenti che «portano impressi ovunque i segni dell'approssimazione e del pressappochismo, [...] dal carattere aleatorio e disorganico», e totalmente manchevoli di qualsiasi lungimirante prospettiva¹⁶.

2. I «reali bisogni» dell'istruzione superiore e i lavori della Commissione Ermini

Di fatto le numerose critiche e le riserve espresse nei riguardi del *Piano* dalle opposizioni di sinistra e da non pochi esponenti della stessa maggioranza di governo¹⁷, dimostravano ormai ampiamente che, così strutturato, esso non avrebbe potuto essere approvato dal Parlamento. La DC accantonò pertanto il provvedimento ma non rinunciò *in toto* al proprio disegno di riforma scolastica. L'originario *Piano decennale* fu pertanto trasformato in un più modesto provvedimento stralcio a carattere triennale, il cosiddetto *Piano Stralcio triennale*, che, dopo un ampio dibattito tra pedagogisti e uomini di scuola, fu convertito nella legge n. 1073 del 24 luglio 1962 concernente i *Provvedimenti per lo sviluppo della scuola nel triennio dal 1962 al 1965*¹⁸. Tale legge prevedeva consistenti interventi finanziari a sostegno dell'edilizia scolastica e universitaria, delle attrezzature didattiche e scientifiche, dell'assistenza agli studenti e a favore dell'incremento e dell'aggiornamento professionale del personale docente di ogni ordine e grado di scuola. Altresì esso stabiliva l'istituzione di una «Commissione d'indagine sullo stato e i bisogni della pubblica istruzione in Italia» alla quale era chiesto principalmente di mettere in luce le condizioni in cui versava il sistema scolastico nazionale e di individuare possibili interventi migliorativi da apportare.

Essa sarebbe stata costituita da 31 membri, individuati tra parlamentari, esperti in materia scolastica ed esperti in materie economiche e sociali con il presidente della Commissione individuato tra i membri designati dal Parla-

16. Atti Parlamentari, Camera dei Deputati, 13 giugno 1961, *Relazione della VIII Commissione Permanente sul disegno di legge approvato dal Senato della Repubblica nella seduta del 9 dicembre 1959, presentata alla presidenza il 25 maggio 1961 dal relatore di minoranza Tristano Codignola*, n. 1868 A bis. Molto interessante anche l'analisi dell'intervento di Codignola offerta in F. Catalano, *I movimenti studenteschi e la scuola in Italia (1938-1968)*, Milano, Mondadori, 1969, pp. 328-329.

17. In proposito cfr. L. Pedrazzi (a cura di), *Iniziative di governo e problemi della scuola secondaria*, Bologna, il Mulino, 1959 (che riproduce i contributi presentati al IV convegno degli amici e collaboratori de il Mulino, svoltosi a Bologna dal 29 al 30 novembre 1958); V. Sinistrero, *Il Piano decennale per la scuola*, «Orientamenti pedagogici», vol. VI, 1958, pp. 972-986; G. Giampietro, *La «battaglia» per la libertà della scuola*, «Docete», vol. IV, 1958-1959, pp. 207-211.

18. Il testo della legge è riprodotto in Ministero della Pubblica Istruzione, *L'istruzione pubblica in Italia. Bilancio di Legislatura 1958-1963*, Roma, Palombi, 1963.

mento (sarebbe stato scelto il democristiano Giuseppe Ermini). Ovviamente l'individuazione dei componenti sarebbe stata fatta in modo tale da assicurare la rappresentanza effettiva di tutte le forze politiche presenti in Parlamento, compresi i partiti dell'opposizione¹⁹.

A conclusione del suo operato la Commissione d'indagine avrebbe dovuto far pervenire al ministro della Pubblica Istruzione una dettagliata relazione sullo stato e sullo sviluppo della pubblica istruzione in Italia, sulla base della quale, poi, il titolare della Minerva, acquisiti i pareri consultivi del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI) e del Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro (CNEL), avrebbe dovuto portare in Parlamento una propria puntuale ulteriore relazione sullo stato della pubblica istruzione, nella quale avrebbe indicato le linee direttive di un *Piano di sviluppo pluriennale* della scuola per il periodo successivo al 30 giugno 1965. Solo a quel punto il ministro avrebbe presentato i relativi disegni di legge.

La Commissione Ermini si insediò ufficialmente l'8 ottobre 1962 e terminò i propri laboriosi lavori il 15 luglio 1963. Il 24 luglio successivo essa consegnava al ministro Gui la propria voluminosa e completa *Relazione della Commissione d'indagine sullo stato e sullo sviluppo della Pubblica Istruzione in Italia*²⁰.

Il documento della Commissione d'indagine offriva un quadro ampiamente articolato della realtà scolastica del Paese e avanzava una serie di proposte organiche in tema di edilizia scolastica, formazione degli insegnanti di ogni ordine e grado, istituzione della scuola materna statale, ammodernamento della scuola secondaria superiore all'insegna di un modello tripartito. Un'attenzione particolare era riservata dai membri della Commissione proprio al settore «Università e ricerca scientifica» che, non a caso, occupava la prima nonché la più consistente parte della *Relazione*²¹. L'istruzione superiore era individuata come il primo settore da sottoporre a riforma «non solo a causa dell'evidente inadeguatezza strutturale e didattica rispetto alla nuova popolazione studentesca e alle nuove dinamiche socio-economiche, ma anche perché si prevedeva di far discendere proprio dalla riforma dell'Università – preposta anche alla formazione degli insegnanti – gli interventi di rinnovamento di tutti gli altri ordini scolastici ed educativi»²².

19. Sulla composizione della Commissione Ermini cfr. Sani, *La politica scolastica del Centro-Sinistra (1962-1968)*, cit., pp. 72-74; V. Carini Dainotti, *La biblioteca pubblica in Italia tra cronaca e storia: 1947-1967: scritti, discorsi, documenti*, 2 voll., Firenze, Olschki, 1969, Vol. I, p. 119.

20. Ministero della Pubblica Istruzione, *Relazione della Commissione d'indagine sullo stato e sullo sviluppo della Pubblica Istruzione in Italia*, 2 voll., Roma, Palombi, 1963, Vol. I: *Testo della relazione presentata al Ministro della Pubblica Istruzione il 24 luglio 1963*.

21. La parte sull'Università occupava circa 130 delle 360 pagine complessive che costituivano la *Relazione*.

22. D. Gabusi, *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 2010, p. 266.

La Commissione sottolineava, quale necessaria considerazione preliminare, l'importanza dell'Università «non solo per la sua funzione di preparazione dei futuri dirigenti del paese, ma anche perché, quale strumento di formazione dei docenti, costituisce la sorgente stessa che condiziona lo sviluppo di tutte le strutture scolastiche». Ad un primo esame della situazione, tuttavia, emergeva chiaramente che il livello di efficienza degli studi e, in particolare, l'espansione dell'istruzione superiore nel Paese erano ancora fortemente insoddisfacenti.

Di qui quale primo obiettivo da raggiungere c'era quello di porre urgentemente rimedio ai problemi che impedivano il necessario sviluppo dell'Università italiana. La Commissione pertanto proponeva innanzitutto di

[...] agevolare con ogni mezzo ai capaci e meritevoli il libero accesso alle Università operando sul piano dell'assistenza, sì da consentire il superamento delle difficoltà economiche, istituendo scuole superiori secondarie ove manchino, avvicinando le Università alle regioni che ne sono più lontane²³.

La Commissione affermava quindi il principio in virtù del quale «tutti i licenziati da scuole secondarie superiori abbiano accesso all'Università», proponendo così di fatto la «quasi totale» liberalizzazione dell'accesso agli studi universitari ai diplomati di tutte le scuole secondarie superiori, previo tuttavia opportuno esame integrativo per coloro che avessero voluto iscriversi ad un corso di laurea non omogeneo all'indirizzo di studi svolto precedentemente.

Una delle più significative innovazioni in materia d'istruzione superiore era poi quella relativa ai titoli universitari. Sottolineando infatti come l'Università italiana rilasciasse normalmente un solo titolo di studio e cioè la laurea dottorale, la Commissione metteva in rilievo l'arretratezza del sistema universitario italiano rispetto ai sistemi esistenti in altre «nazioni socialmente progredite» dov'era invece riscontrabile la presenza di vari titoli universitari di studio. Per questo motivo si proponeva di colmare il *gap* esistente attraverso una più ampia articolazione e differenziazione dei livelli formativi universitari. Di qui una più evoluta e moderna strutturazione degli studi superiori su tre livelli: il primo, destinato a fornire un tipo di preparazione a carattere essenzialmente professionale e incentrato su un corso biennale o triennale di formazione, avrebbe dato la possibilità di conseguire un diploma universitario (per professioni ad esempio che necessitavano di personale tecnico con una specializzazione superiore, come bibliotecari, archivisti, assistenti sociali, paramedici, tecnici di laboratorio); il secondo livello, equivalente ai tradizionali corsi di laurea, si sarebbe connotato per un'impostazione al tempo stesso scientifica e professionale; il terzo livello, infine, di natura

23. Ministero della Pubblica Istruzione, *Relazione della Commissione d'indagine*, cit., p. 25.

esclusivamente scientifica, avrebbe consentito il conseguimento del cosiddetto dottorato di ricerca²⁴.

Senza dubbio, tuttavia, la novità più rilevante che la Commissione ministeriale suggeriva di introdurre nel sistema universitario italiano era quella relativa all'istituzione *ex novo* di istituti policattedra e soprattutto dei dipartimenti, ritenuti

gli strumenti più idonei per consentire al corpo docente di orientare, con più efficacia, gli studenti agli indirizzi didattici più consoni alle singole capacità attitudinali e per guidarli nello svolgimento dei piani di studio, nonché per una più impegnativa ed efficiente collaborazione tra i docenti di discipline similari nella impostazione delle ricerche²⁵.

Il Dipartimento, di derivazione chiaramente anglosassone, avrebbe dovuto costituire una più ampia e articolata unità didattico-scientifica all'interno delle singole facoltà, ed eventualmente estendersi a cattedre di facoltà diverse, ma sempre relative a discipline affini, o comunque attinenti a specialità e indirizzi di studio legati ad un determinato corso di laurea²⁶.

Avanzata una serie di articolate proposte anche sul fronte dei meccanismi di reclutamento e di immissione in ruolo dei docenti universitari²⁷, e dopo aver suggerito addirittura l'introduzione di una nuova figura di docente, il professore aggregato – da collocare tra gli assistenti e gli ordinari –, al fine di aumentare gli organici e rendere così più efficace e funzionale la didattica oltre che contribuire ad accrescere le possibilità di avanzamento nella carriera sia degli assistenti sia dei docenti incaricati²⁸, la Commissione non mancava di denunciare il manifestarsi di un «innegabile deterioramento del costume universitario», con i docenti sempre meno attenti ad adempiere i propri doveri didattici e istituzionali connessi con la propria funzione.

Molto complessa in tal senso era la questione legata a quei docenti che, all'insegnamento universitario, affiancavano, spesso anche come lavoro predominante, la libera professione. Sulla soluzione da dare a tale annoso problema, la maggioranza (non l'unanimità) ritenne opportuno introdurre anche nel nostro paese il sistema contrattuale già sperimentato con successo all'estero, offrendo ai docenti universitari la possibilità di scegliere tra due differenti forme d'impiego, alle quali sarebbe corrisposto un diverso trattamento economico e giuridico: quello *full-time* e quello *part-time*, con «possibilità di passaggio, a scadenze periodiche, da una forma all'altra»²⁹.

24. Ivi, p. 28.

25. Ivi, p. 63.

26. Cfr. Sani, *La politica scolastica del Centro-Sinistra (1962-1968)*, cit., p. 100.

27. Ministero della Pubblica Istruzione, *Relazione della Commissione d'indagine*, cit., pp. 74-76.

28. Ivi, pp. 76-77.

29. Ivi, p. 82.

La Commissione Ermini, dunque, nel suo ampio e dettagliato lavoro aveva avuto il doppio merito non solo di aver fornito un ampio e articolato quadro della situazione esistente, ma anche di aver cercato di individuare, in maniera quanto più possibile puntuale e organica, le soluzioni più idonee ai tanti e gravi problemi, che impedivano l'ammodernamento e lo sviluppo organizzativo, culturale e didattico dell'Università e, più in generale, quello del sistema economico e produttivo del paese, che da essa traeva le sue forze lavoro.

3. Luigi Gui e il tentativo di riforma dell'Università italiana

Quando nel luglio 1963 la Commissione d'indagine presentò la propria *Relazione sullo stato e sullo sviluppo della Pubblica Istruzione in Italia* la situazione politica del Paese non era sicuramente tra le più felici. Nella primavera di quell'anno si erano infatti svolte le elezioni politiche, in occasione delle quali la Democrazia Cristiana aveva fatto registrare un sensibile calo dei consensi a favore delle destre. Dimessosi il governo Fanfani il 25 maggio 1963, il presidente della Repubblica Antonio Segni aveva assegnato ad Aldo Moro il compito di formare il nuovo esecutivo. La maggioranza sia della DC che del PSI sembrava orientata a riproporre la formula di centro sinistra (DC, PSDI, PRI) con l'appoggio esterno dei socialisti. I due maggiori partiti, tuttavia, non concordavano sul programma del futuro governo. Dopo lunghe e affannose trattative, quando sembrava profilarsi la possibilità di un accordo tra i due partiti, la situazione si aggravò improvvisamente: il 16 giugno, infatti, il Comitato centrale del PSI decise di non confermare gli accordi presi nelle settimane precedenti da Pietro Nenni con i democristiani e così il presidente Aldo Moro fu costretto a rinunciare al proprio mandato. Fallito il tentativo di Moro, l'incarico di formare il nuovo esecutivo fu affidato all'on. Giovanni Leone, presidente della Camera dei deputati, il quale il 21 giugno costituì un governo monocolore di transizione, che ottenne l'approvazione parlamentare l'11 luglio anche grazie alla garanzia dello stesso Leone di voler rimanere in carica soltanto per il tempo necessario a far approvare il bilancio economico e a consentire ai vertici democristiani e socialisti di ripristinare una loro unità interna al fine di riprendere le trattative per l'avvio di un accordo organico che portasse ad un governo duraturo. Nei pochi mesi in cui rimase in carica il governo Leone contribuì senza dubbio a placare quelle polemiche che avevano animato i mesi precedenti e a creare un clima di maggiore distensione, in virtù del quale il PSI arrivò alla decisione – peraltro non condivisa all'unanimità da tutti i suoi esponenti – di entrare a far parte, a pieno titolo, della maggioranza di governo accanto alla DC e agli altri partiti laici minori (PSDI e PRI)³⁰.

30. Sulle vicende politiche di questo periodo cfr. i sempre validi lavori: G. Tamburrano, *Storia e cronaca del centro-sinistra*, Milano, Feltrinelli, 1971, pp. 205-211; N. Kogan, *L'Italia del dopoguerra. Storia politica dal 1945 al 1966*, Roma-Bari, Laterza, 1977, pp. 237-238.

Il 6 novembre 1963 Giovanni Leone si dimise pertanto dall'incarico di presidente del Consiglio e Aldo Moro iniziò le trattative per formare una coalizione quadripartita (DC, PSI, PRI, PSDI). A distanza di un mese, il 4 dicembre, si presentò in Parlamento il primo governo organico di centro-sinistra, che vedeva Moro alla presidenza del Consiglio e il segretario del PSI Pietro Nenni alla vicepresidenza³¹.

Quale ministro della Pubblica Istruzione del I governo Moro fu confermato Luigi Gui, il quale, dopo aver ricevuto nell'estate precedente la *Relazione sullo stato e sullo sviluppo della Pubblica Istruzione in Italia* da parte della Commissione Ermini, era ora chiamato, sulla base di quanto stabilito dalla più volte ricordata legge n. 1073 del 24 luglio 1962, ad acquisire i pareri consultivi del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI) e del Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro (CNEL) in merito, e quindi a presentare al Parlamento una propria puntuale ulteriore relazione sullo stato della pubblica istruzione, nella quale avrebbe indicato le linee direttive di un *Piano di sviluppo pluriennale* della scuola per il periodo successivo al 30 giugno 1965.

I pareri del Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro (CNEL) e del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI) sui contenuti della *Relazione* redatta dalla Commissione Ermini furono fatti pervenire al titolare della Minerva rispettivamente il 4 e il 12 febbraio 1964 e non lesinarono affatto dure critiche nei confronti delle proposte avanzate dai commissari³².

In linea generale il giudizio espresso sull'operato della Commissione d'indagine fu positivo ma entrambi gli organi manifestarono non poche perplessità nei confronti delle proposte della Commissione Ermini, la quale, a giudizio dei due organi consultivi, nell'ansiosa ricerca di soluzioni adeguate», si era lasciata in molti casi «prendere la mano dallo spirito innovatore», accogliendo e facendo proprie, in particolare per il settore universitario, indicazioni e prospettive di rinnovamento talora «assai sconvolgenti». Quello del CSPI e del CNEL erano stati dunque pareri fortemente conservatori in un preciso periodo storico, i primi mesi del 1964, in cui le università italiane si stavano mostrando già particolarmente “irrequiete” e desiderose di radicali cambiamenti. La necessità di democratizzare l'Università appariva infatti come un'esigenza ormai da più parti avvertita e ritenuta improrogabile.

31. Tale governo rimase in carica dal 4 dicembre 1963 al 23 luglio 1964. Esso era presieduto da Aldo Moro e formato da esponenti della Democrazia Cristiana, del Partito Socialista Italiano, del Partito Socialista Democratico Italiano e del Partito Repubblicano Italiano.

32. I due pareri fatti pervenire dal CSPI e dal CNEL sono stati pubblicati rispettivamente in Ministero della Pubblica Istruzione – Segreteria del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, *Osservazioni del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione alla relazione della Commissione parlamentare d'indagine sullo stato e sullo sviluppo della Pubblica Istruzione in Italia*, Roma, Palombi, 1964 e in Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro, *Schema di parere sulla relazione presentata dalla Commissione d'indagine sullo stato e sullo sviluppo della pubblica istruzione in Italia*, Roma, CNEL, 1963.

Nel gennaio 1964, ben prima dunque che esplodesse la vera contestazione studentesca di fine decennio, si susseguirono infatti in numerosi atenei della Penisola manifestazioni e assemblee di studenti che rivendicavano una generale riforma del sistema, «all'insegna, prima di tutto, del coinvolgimento della componente studentesca nei processi decisionali»³³. Le prime agitazioni iniziarono all'Università di Pisa a metà del mese con l'occupazione della sede centrale dell'Ateneo: le richieste riguardavano soprattutto la partecipazione degli studenti agli organi universitari e la concreta messa in atto di una riforma globale dell'Università³⁴. Il 23 gennaio fu indetta addirittura una giornata nazionale di astensione dalle lezioni, promossa dall'UNURI, che teneva insieme al suo interno studenti laici e cattolici³⁵, con il supporto di non pochi esponenti delle organizzazioni che raccoglievano rispettivamente docenti incaricati (UNPUI) e assistenti (UNAU): al centro delle rivendicazioni vi erano la richiesta di un reale diritto allo studio, una modifica dell'insegnamento basata sui seminari, la questione del tempo pieno dei docenti, l'autonomia e l'autogoverno delle università. Sui medesimi temi si tennero assemblee negli atenei di Milano, Torino, Genova, Bologna e altre sedi; un corteo attraversò le vie del centro di Trento mentre a Firenze veniva occupata la Facoltà di Lettere.

Tale fermento era destinato a non passare inosservato. Le agitazioni universitarie di quell'inverno, infatti, se da un lato finirono per sfumare lentamente e non produssero concreti stravolgimenti immediati nell'Università italiana, dall'altro lasciarono sottotraccia tutti i nodi tematici che erano stati sollevati e che presto si sarebbero riproposti in maniera più prepotente.

Anche il ministro Luigi Gui, tuttavia, non aveva alcuna intenzione di mostrarsi sordo davanti alle richieste del mondo universitario, consapevole già da tempo della necessità di una riforma dell'intero sistema dell'istruzione ed in particolar modo di quella superiore. Il 31 marzo 1964 egli presentò la sua *Relazione sullo stato della Pubblica Istruzione in Italia* mentre il 2 ottobre dello stesso anno il titolare della Minerva portò alle Camere le *Linee direttive* nelle quali palesava la propria ferma intenzione di accogliere i numerosi

33. Breccia (a cura di), *Le istituzioni universitarie e il Sessantotto*, cit., p. 142. Sulle contestazioni sviluppatesi nelle università italiane nel 1964 cfr., oltre ad alcuni articoli coevi di giornali quali *Le Università ferme per la giornata di agitazione*, «L'Unità», 24 gennaio 1964 e *Un inviato del ministro della P.I. Gui a Pisa per una mediazione tra studenti e professori*, «Il Messaggero», 22 gennaio 1964, anche C. Oliva, A. Rendi, *Il Movimento studentesco e le sue lotte*, Milano, Feltrinelli, 1969, pp. 14-17; G. Consonni, *Il '68 di Milano-Architettura. Tutti i giorni per oltre un decennio*, in Breccia (a cura di), *Le istituzioni universitarie e il Sessantotto*, cit., pp. 95-106; G. Crainz, *Storia del miracolo italiano: culture, identità, trasformazioni fra anni Cinquanta e Sessanta*, Roma, Donzelli, 2005, pp. 247-249.

34. A. Breccia, *La conflittualità studentesca all'alba del «lungo Sessantotto»*. Pisa 1967-1968, «Annali di storia delle università italiane», a. XX, vol. 2, 2016, pp. 155-182.

35. Sulle associazioni studentesche cfr. l'ottimo lavoro di M. Busani, *Gioventù studentesca: storia di un movimento cattolico dalla ricostruzione alla contestazione*, Roma, Studium, 2016.

ed innovativi suggerimenti avanzati dalla Commissione Ermini, adottando tuttavia in alcuni passaggi un atteggiamento più “prudente” rispetto a quello riscontrabile nella *Relazione* del marzo precedente, con ogni probabilità dettato dalla volontà di tenere in considerazione anche le già analizzate riserve manifestate nei pareri consultivi di CSPI e CNEL³⁶.

Nonostante gli evidenti intenti riformatori del ministro e le sue manifeste “aperture” anche nei confronti di proposte molte innovative avanzate dalla Commissione d’indagine, le sue *Linee direttive* suscitavano reazioni decisamente negative, non solo da parte dell’opposizione comunista ma anche all’interno della stessa maggioranza di governo, nella quale non mancarono personalità di spicco d’ispirazione socialista (si pensi in particolare a Tristano Codignola) e laica che mossero dure critiche all’indirizzo delle scelte effettuate da Gui, accusato principalmente di aver scelto la via della mediazione «fra [la] Commissione d’indagine e [i] suoi detrattori», una scelta che, lungi dal consentire un reale passo avanti verso il rinnovamento e la democratizzazione della scuola italiana, aveva prodotto, a giudizio di chi criticava Gui, un unico risultato: quello «di non contentare nessuno, e di scorlorire i momenti più salienti della riforma proposta»³⁷.

Le critiche, anche autorevoli, mosse da più parti e le contestazioni studentesche sviluppatasi in non pochi atenei italiani (Roma, Torino e Pisa in testa)³⁸ tra l’inverno e la primavera del 1965 con l’obiettivo degli studenti «di essere accettati dal governo come partner di trattative e di discussione costruttiva»³⁹, non frenarono gli intenti riformatori del ministro della Pubblica Istruzione. Nell’aprile del 1965, infatti, dopo ben quattro giorni di sciopero indetti il 28 marzo nelle varie università italiane da studenti e docenti per protestare contro il *Piano Gui*, il titolare della Minerva riusciva a far approvare in Consiglio dei ministri il suo ddl n. 2314, rubricato con il titolo *Modifiche all’ordinamento universitario*, e poi presentato in Parlamento dallo stesso ministro il successivo 4 maggio 1965⁴⁰. L’obiettivo primario del ddl era:

36. Cfr. Sani, *La politica scolastica del Centro-Sinistra (1962-1968)*, cit., pp. 164-165.

37. T. Codignola, *Ragioni di una critica*, «Scuola e Città», vol. XVI, n. 1, gennaio 1965, pp. 1-9 (l’intero fascicolo della rivista era dedicato all’esame delle *Linee direttive* e comprendeva articoli di A. Santoni Rugiu, R. Laporta e F. Isabella, nonché documenti ufficiali elaborate dalla F.N.I.S.M. e dalla A.D.E.SS.P.I.). Più in generale su consensi e critiche all’indirizzo delle *Linee direttive* presentate dal ministro Gui cfr. in particolare Sani, *La politica scolastica del Centro-Sinistra (1962-1968)*, cit., pp. 192-203 e Bonini, *Una riforma che non si (può) fare*, cit., pp. 44-45.

38. Crainz, *Storia del miracolo italiano: culture, identità, trasformazioni fra anni Cinquanta e Sessanta*, cit., p. 249.

39. Oliva, Rendi, *Il Movimento studentesco e le sue lotte*, cit., p. 16.

40. Atti Parlamentari, Camera dei Deputati, 9 maggio 1966. *Modifiche all’ordinamento universitario, disegno di legge presentato dal ministro della Pubblica Istruzione (Gui) di concerto col ministro del Tesoro (Colombo Emilio)*, n. 2314. Il testo integrale del ddl è altresì riprodotto in «Scuola e Città», vol. XIX, n. 3, marzo 1965, pp. 151-154.

[...] rendere attuale nell'Università non tanto lo spirito e la dialettica democratici, antichi di secoli, sempre rinnovanti per virtù di maestri e allievi, quanto l'operare in senso democratico, secondo i principi della Costituzione, ed assicurare così a tutti i componenti del mondo universitario la possibilità di partecipare responsabilmente e costruttivamente alla vita di esso⁴¹.

Tale disegno di legge, tuttavia, non pretendeva affatto di presentarsi come «la riforma [dell'Università]», ma certamente mirava «a provocare una riforma»; ossia «stabilire le condizioni necessarie, perché la riforma non rimanga sulla carta, ma si effettui in concreto, plasmandosi, se necessario, alle mutevoli esigenze del progredire sociale». Esso si sarebbe limitato a proporre degli indirizzi generali di rinnovamento dell'istituzione universitaria, lasciando poi ai singoli atenei il compito di attuarli «attraverso deliberazioni responsabili dei propri organi rinnovati», nel pieno «rispetto del programma nazionale» e secondo le proprie particolari esigenze.

A livello di innovazioni tuttavia il provvedimento ne introduceva di significative, destinate a modificare sensibilmente, se fossero entrate in vigore, il volto stesso dell'Università italiana. Innanzitutto erano differenziati per durata, contenuti e prospettive professionali i titoli di studio con la previsione di tre livelli rilasciati al termine dei corsi universitari (diploma, laurea e dottorato); quindi erano istituiti *ex novo* dei dipartimenti, la cui creazione era tuttavia assolutamente facoltativa e in base alla libera scelta dei singoli atenei, e che avrebbero assolto al compito di coordinare «l'attività di ricerca scientifica di più Istituti ed anche di singole cattedre di insegnamento, eventualmente appartenenti a diverse Facoltà, di discipline interessate allo studio di comuni settori di ricerca scientifica». Seppur riservandogli soltanto funzioni di ricerca e non didattiche, il ministro Gui, prevedendo l'istituzione di tali nuove strutture universitarie, sarebbe riuscito a soddisfare le «richieste dei migliori scienziati italiani, che guardavano all'esperienza americana e volevano sostituire gli asfittici istituti con grandi centri di ricerca»⁴². Il ddl presentato da Gui prevedeva inoltre un'ampia partecipazione ai vari organi universitari – quali il Corpo accademico, il Consiglio di amministrazione, i consigli di facoltà, di istituto e di dipartimento – di rappresentanti di tutte le categorie universitarie (compresa anche quella nuova dei professori aggregati), inclusi, per taluni di tali organi, gli stessi studenti, seppur con voto consultivo e non deliberativo.

Pur dunque attenuando in parte la carica innovativa di alcune proposte della Commissione d'indagine nel 1963 (si pensi, ad esempio, alla parte relativa agli accessi universitari e al ruolo più ampio riservato originaria-

41. *Modifiche all'ordinamento universitario, disegno di legge presentato dal ministro della Pubblica Istruzione (Gui) di concerto col ministro del Tesoro (Colombo Emilio)*, cit., p. 1.

42. Graziosi, *L'Università per tutti. Riforme e crisi del sistema universitario italiano*, cit., p. 48.

mente ai nascituri dipartimenti), al ministro Gui era ascrivibile l'innegabile merito di aver offerto all'arretrato sistema universitario italiano concrete e sostanziali prospettive di rinnovamento nonché una reale possibilità di riforma e di ammodernamento delle strutture e degli ordinamenti. Tutto ciò, però, non fu recepito in maniera adeguata né dalle forze politiche (compresi alcuni settori della stessa maggioranza che sosteneva il governo Moro), né dal mondo universitario nel suo insieme, tutt'altro che convinto della bontà dei cambiamenti che il ddl n. 2314 avrebbe introdotto nella vita degli atenei italiani.

4. Il fallimentare destino del ddl n. 2314 e la contestazione studentesca

Sin da subito, infatti, il ddl 2314 suscitò una vasta eco nell'opinione pubblica e un notevole dibattito sulla carta stampata. Le associazioni degli studenti, anche quelle cattoliche come la FUCI, e le associazioni dei docenti assistenti e incaricati espressero immediatamente il proprio disappunto nei confronti della riforma, contestando al ministro di aver avuto «scarso coraggio nelle scelte compiute», ma, nel contempo, mostrandosi disponibili ad un confronto finalizzato ad apportare eventuali sostanziosi ritocchi migliorativi⁴³.

Tuttavia a tale immediata, costruttiva e illusoria prospettiva riformista, che senza dubbio era da collegare alla cruciale e sentita questione della modernizzazione del Paese, finirono poi per sostituirsi critiche scarsamente propositive e spesso aprioristiche, forme di palese ostruzionismo e soprattutto pericolosi periodi di stallo e di immobilismo che certamente non giovarono alle sorti della proposta avanzata dal ministro Gui⁴⁴.

Un primo secco e autorevole giudizio negativo nei confronti del ddl presentato da Gui arrivò nel settembre 1965, addirittura in occasione della Conferenza permanente dei rettori delle università italiane, luogo simbolo per eccellenza del potere accademico. In poche ma trancianti espressioni la proposta di Gui, nonostante i quasi tre anni di gestazione, era sonoramente bocciata e liquidata in maniera categorica come una riforma partorita troppo rapidamente e senza la giusta dose di riflessione. Il ministro pertanto era invitato a provvedere esclusivamente a sanare le situazioni di emergenza e a ricominciare da capo il suo discorso di riforma complessiva⁴⁵.

43. Cfr. in proposito Gabusi, *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra*, cit., pp. 272-275; Pomante, «Fiducia nell'uomo e nell'intelligenza umana». *La Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI) dalle origini al '68*, cit., pp. 331-334.

44. L. Pedrazzi, *Prime considerazioni sullo schema del disegno di legge concernente modifiche dell'ordinamento universitario*, «il Mulino», vol. XV, n. 6, giugno 1965, pp. 581-595.

45. Cfr. Conferenza permanente dei Rettori delle Università Italiane, *La riforma dell'Università*, Roma, CRUI, 1965.

Il ddl n. 2314 suscitò poi nelle forze politiche del tempo innumerevoli critiche e non poche riserve non solo da parte delle forze politiche dell'opposizione, ma anche all'interno della stessa maggioranza di governo, e, in particolare, da parte dei socialisti. Se tuttavia i comunisti, dal canto loro, fecero la scelta coraggiosa di avanzare la contro proposta di un compiuto disegno di legge alternativo, come quello presentato l'8 ottobre 1965 a firma di Luigi Berlinguer e Rossana Rossanda Banfi, focalizzato sulla centralità del dipartimento e ispirato a norme assai vincolanti per i docenti in materia di tempo pieno e ad una larga apertura dell'Università anche a coloro che, privi di titolo di studio, avessero compiuto il ventunesimo anno di età⁴⁶, l'atteggiamento dei socialisti al governo fu invece molto ambiguo. Questi ultimi, pur non soddisfatti del progetto predisposto da Gui, non lo respinsero palesemente ma fecero in modo di ritardarne la presentazione in aula, adducendo come pretesto la preoccupazione che, discutendo il ddl sull'Università prima di quello sulla nuova legge elettorale per le Regioni, si sarebbe potuta dare l'impressione di trascurare i problemi di queste ultime.

I socialisti, comunque, riuscirono nel proprio intento. La proposta di legge Gui, infatti, rimase nelle commissioni preposte all'Istruzione della Camera e del Senato per ben due anni. Molto amareggiato per tale situazione il ministro, che nel frattempo nel luglio 1966 aveva comunque fatto approvare una legge per l'istituzione del nuovo ruolo dei professori aggregati e che di lì a poco avrebbe altresì favorito l'immissione in ruolo di ben 1.100 nuovi docenti per il triennio successivo⁴⁷, nel dicembre 1966 scrisse una lettera riservata al presidente del Consiglio Aldo Moro, esprimendo il suo forte rammarico per il rallentamento dei lavori sulla riforma universitaria e non poche perplessità sull'atteggiamento assunto dai socialisti in materia di politica scolastica:

Noi abbiamo presentato con tanta urgenza il disegno di legge di riforma degli ordinamenti [universitari] per venire incontro alle richieste dei socialisti; per lo stesso motivo e nella medesima materia abbiamo presentato altre numerose leggi particolari, tra le quali importante quella sugli organici universitari con alcune norme volute dai socialisti, ma per noi di dubbio valore, sulla disciplina degli incarichi e sugli assistenti volontari; così pure abbiamo condotto all'approvazione il ddl sui professori aggregati che è stato in parte storpiato durante la discussione in Parlamento per le modifiche che, al solito, nonostante gli accordi, i socialisti hanno voluto introdurre. Ebbene, il risultato di tutte queste concessioni è che i socialisti ributtano tutto all'aria, articolo per articolo, sul disegno di legge

46. Sulla contro proposta avanzate dai comunisti ma anche sulle proposte di altri schieramenti politici cfr. in particolare F. Bonini, *La politica universitaria nell'Italia repubblicana*, in G.P. Brizzi, P. Del Negro, A. Romano (a cura di), *Storia delle Università in Italia*, 3 voll., Messina, Sicania, 2007, Vol. I, p. 438.

47. Gabusi, *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra*, cit., p. 276.

per la riforma degli ordinamenti ed abbiamo le università in rivoluzione per le agitazioni dei professori di ruolo, degli incaricati, degli assistenti e degli studenti. Politica, dunque, controproducente e sterile⁴⁸.

La proposta dunque arrivò in Parlamento nel 1967 ma per tutto il corso dell'anno l'assemblea di Montecitorio fu ulteriormente impegnata nel dibattito sul *Piano Pieraccini* di programmazione economica, riguardo al quale i socialisti non soltanto pretesero una discussione ampia e articolata, ma vollero che si procedesse alla verifica anche delle voci e dei capitoli di spesa più marginali. Nonostante l'accurato e reiterato sollecito di numerosi deputati⁴⁹, soltanto il 5 dicembre 1967 il ddl poté essere finalmente sottoposto all'esame dell'assemblea, accompagnato da commenti, osservazioni e critiche sugli organi di stampa⁵⁰.

Il dibattito in Parlamento fu particolarmente «vivace e serrato», su un tema che lo stesso relatore Giuseppe Ermini riconobbe «delicato in sommo grado e controverso»⁵¹. Nel breve periodo in cui il provvedimento fu discusso non mancarono ovviamente critiche e obiezioni su diversi punti di esso, alcune delle quali, per la verità, sono destinate, ancora oggi, a suscitare non poche perplessità. Si pensi, solo per citare un esempio, alle riserve espresse dall'opposizione di sinistra riguardo alla creazione degli istituti aggregati: un'innovazione che era stata proposta dalla Commissione d'indagine, all'interno della quale aveva riscosso il plauso degli stessi commissari comunisti, divenuti poi inspiegabilmente critici.

Il dibattito si protrasse anche nelle prime settimane del 1968 e più precisamente fino all'8 febbraio 1968, quando finalmente si passò alla votazione dei singoli articoli del provvedimento. Arrivati a questo punto, tuttavia, per il sopraggiungere della fine della IV legislatura, la Camera riuscì ad approvare soltanto i primi otto articoli del disegno di legge, peraltro opportunamente corretti ed emendati secondo le indicazioni emerse dalla discussione. Con la conclusione della legislatura, pertanto, il progetto di legge, presentato dal ministro Gui ben tre anni prima, finì per decadere automaticamente, vittima, a giudizio di Francesco Bonini, del più classico degli «insabbiamenti politici»⁵².

Sarebbe tuttavia inesatto attribuire il fallimento della riforma universitaria soltanto all'ostruzionismo di alcune forze politiche e quindi ai conseguenti

48. Archivio per la storia dell'educazione in Italia (Brescia), Fondo *Luigi Gui*, b. 3, f. 20, «Dissensi tra socialisti e Gui», *Lettera dattiloscritta di Luigi Gui al presidente Aldo Moro*.

49. A. Gaiotti, *I deputati Dc sollecitano la riforma universitaria*, «L'Avvenire d'Italia», 18 novembre 1967.

50. Gabusi, *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra*, cit., pp. 277-278.

51. Bonini, *Una riforma che non si (può) fa(re)*, cit., p. 42.

52. *Ibid.*

problemi di tempo a disposizione per l'approvazione del progetto di riforma. Per cogliere appieno le ragioni del suo epilogo negativo, infatti, non si può ignorare che tale ddl dovette fare i conti con almeno altri due fattori di non secondaria importanza ma ugualmente determinanti per il suo definitivo accantonamento e sui quali vale la pena di soffermarsi con una certa attenzione: l'ostracismo dei docenti universitari in Parlamento e la contestazione studentesca.

Innanzitutto a rendere più irto e difficoltoso il cammino parlamentare della riforma contribuirono le resistenze frapposte al provvedimento, in modo più o meno esplicito, dalla stessa categoria – largamente rappresentata all'interno del Parlamento – dei professori ordinari, preoccupati principalmente del fatto che il processo di «democratizzazione» degli organi gestionali e della vita degli atenei, la questione del tempo pieno, le nuove disposizioni concernenti i meccanismi concorsuali e la regolamentazione più rigorosa dell'attività didattica e di ricerca finissero per indebolire la loro funzione e per rimettere improvvisamente in discussione gli equilibri accademici e le posizioni di potere faticosamente costruiti⁵³.

Lo stesso ministro Gui, a riforma ormai accantonata, avrebbe individuato nell'opposizione esercitata da alcune fazioni politiche, nella colpevole passività dei socialisti e nelle resistenze dei parlamentari-professori le principali cause del fallimento della sua riforma:

La discussione fu lunga e molto approfondita nella Commissione Istruzione e ritardò – per l'opposizione comunista e di destra e la passività socialista, nonché per le resistenze diffuse di docenti universitari (che vi vedevano diminuita la loro assoluta autorità accademica) – l'arrivo in aula del testo riveduto con le modifiche introdotte.

Gui, nella sua lucida analisi, aggiungeva tuttavia un'ultima concausa, che sicuramente aveva contribuito a determinare l'infausto destino del suo progetto di legge: la contestazione studentesca.

Non c'è dubbio che il partito comunista, le destre e i docenti universitari refrattari, nel contrastare il cammino della '2314', si avvalsero pure delle agitazioni studentesche, che non furono però determinanti⁵⁴.

Seppur «non determinanti» a giudizio del ministro Gui, a nostro parere appare comunque innegabile che anche i movimenti studenteschi di protesta e di contestazione che agitarono, e non poco, gli atenei italiani tra il 1966

53. Sulle resistenze e opposizioni “baronali” alla riforma universitaria cfr.: G. Canestri, G. Ricuperati, *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Torino, Loescher, 1972, p. 273; Gabusi, *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra*, cit., pp. 281-282.

54. L. Gui, *Autobiografia: cinquant'anni da ripensare, 1943-1993*, Brescia, Morcelliana, 2005, pp. 83-86.

ed il 1968⁵⁵, ebbero un ruolo rilevante nel contribuire al fallimento della riforma universitaria, se non altro per un triplice ordine di motivi. Innanzitutto per il fatto che il periodo della discussione e dell'avvio della votazione sui singoli articoli del ddl n. 2314 coincise proprio con il «momento caldo» delle agitazioni e delle occupazioni degli atenei – con le conseguenti ed inevitabili forme di repressione autoritarie ad esse connesse – e ciò contribuì a rendere il clima sicuramente molto più “pesante” e meno favorevole ad ogni forma di dialogo. In secondo luogo perché fu proprio la contestazione studentesca ad esasperare i contrasti ideologico-politici nel Paese tanto che talune delle istanze più radicali del movimento di protesta finirono poi per essere assunte dai comunisti in chiara funzione antigovernativa. Infine, appare evidente come fu proprio l'esplosione della contestazione negli atenei italiani ad accrescere ulteriormente in alcune forze politiche, anche non estremiste (si pensi ai socialisti in particolare), quell'atteggiamento di disagio e di progressivo disimpegno nei riguardi del progetto di riforma dell'Università, peraltro, come visto, già presente da tempo ma non palesemente manifestato.

Luigi Gui, dunque, che pur nel suo progetto di legge sembrava aver compreso alcune esigenze e le necessità fondamentali dell'Università italiana, sia dal punto di vista quantitativo (nuove sedi, nuove attrezzature), sia da quello qualitativo (l'aggiornamento della didattica e dei metodi di ricerca in base agli standard europei), prevedendo addirittura l'ingresso di rappresentanze studentesche in alcuni organi universitari, dovette necessariamente, a causa del ritardo con cui il documento era arrivato e discusso in Parlamento, fare i conti con la contestazione studentesca che avrebbe bollato la sua opera riform-

55. Per un quadro complessivo sulla contestazione studentesca nelle università italiane e straniere, oltre al validissimo lavoro già ricordato di Breccia (a cura di), *Le istituzioni universitarie e il Sessantotto*, cit., e ai numerosi contributi già citati nel presente saggio, cfr. altresì M. Barone (a cura di), *Libro bianco sul movimento studentesco*, Roma, Galileo, 1968; *Università '68: documenti di una crisi*, Firenze, Tip. Giuntina, 1968; Movimento Studentesco (a cura di), *Documenti della rivolta universitaria*, Roma-Bari, Laterza, 1968; G. Chiarante, *La rivolta degli studenti*, Roma, Editori riuniti, 1968; L. Cortese (a cura di), *Movimento studentesco: storia e documenti*, Milano, Bompiani, 1973; E. Canettieri, *Il movimento studentesco (1966-1968). Germania, Italia, Francia*, Messina-Firenze, D'Anna, 1975; G. Quazza, *Sessantotto, scuola e politica*, in Id., *Scuola e politica dall'Unità ad oggi*, Torino, Stampatori, 1977, pp. 151-182; P. Ortoleva, *Saggio sui movimenti del 1968 in Europa e in America*, Roma, Editori riuniti, 1988; A. Agosti, L. Passerini, N. Tranfaglia (a cura di), *La cultura e i luoghi del '68*, Milano, FrancoAngeli, 1991; N. Fasano, M. Renosio (a cura di), *I giovani e la politica: il lungo '68*, Torino, Ega, 2002; A. De Bernardi, M. Flores, *Il Sessantotto*, Bologna, il Mulino, 2003; G. Orsina, G. Quagliariello (a cura di), *La crisi del sistema politico italiano e il Sessantotto*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2005; C. Betti, F. Cambi (a cura di), *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*, Milano, Unicopli, 2011. Sul '68, infine, si segnalano le sempre utili rassegne storiografiche di A. De Bernardi, *Il Sessantotto e la storiografia italiana. Una rassegna*, «Annali di storia delle università italiane», vol. II, 1998, pp. 233-238 e di S. Urso, *Un lungo '68? Una rassegna ragionata*, «Storia in Lombardia», vol. XIX, n. 2, 1999, n. 2, pp. 123-140.

matrice come «un provvedimento ormai anacronistico, quando non addirittura la premessa di un arretramento reazionario»⁵⁶.

Come ben noto già nella primavera del 1966 la ripresa delle aggressioni neo fasciste all'Università di Roma e la morte dello studente Paolo Rossi nel 1966 rappresentarono «gli inneschi domestici»⁵⁷ di una prima serie di lotte⁵⁸ che via via si sarebbero collegate sempre più chiaramente ai già “esplosi” movimenti mondiali, che scatenatisi inizialmente negli Stati Uniti (da Berkeley alla Columbia University), avrebbero poi raggiunto buona parte dell'Europa, toccando paesi molto progrediti come la Germania e la Francia (il «maggio francese» era legato anch'esso, come in Italia, al malcontento studentesco nei confronti di una riforma universitaria, quella promossa dal ministro gaullista Christian Fouchet e nota come *piano Fouchet* che prevedeva una forte selezione alla fine degli studi secondari al fine di ridurre gli accessi all'università di circa il 30%), società industriali a regime neo capitalistico come la Gran Bretagna, la Svezia e l'Olanda, ma anche paesi sottosviluppati come la Spagna e la Turchia o addirittura paesi a regime socialista Polonia e Cecoslovacchia – e interessato in maniera molto intensa anche l'Italia nel «biennio caldo» '67-'68.

Proprio nel corso del 1967, infatti, si susseguirono in tutta la Penisola le occupazioni degli atenei e si diffuse sempre più ampiamente la contestazione alla società e al sistema scolastico. Le istanze di cambiamento invocate dal mondo studentesco a livello globale erano sostenute da una trasversale ideologia egualitaria e interessavano più ambiti: dall'opposizione alla guerra americana in Vietnam alla condanna dell'imperialismo, del sistema capitalistico e della società del benessere; dalla presa di coscienza dell'esistenza di un “sistema” giudicato oppressivo alla totale messa sotto accusa delle istituzioni, dalla famiglia allo Stato senza tralasciare ovviamente il sistema scolastico che, a giudizio dei contestatori, era ancora impostato secondo criteri selettivi, elitari e antidemocratici.

L'Università dunque rappresentava per la contestazione studentesca il luogo deputato per eccellenza nel quale far sentire la propria voce e inneggiare ad un nuovo sistema formativo che, non più solamente preoccupato di adeguare le strutture e gli ordinamenti alle esigenze del mercato del lavoro e della produzione oltre che alla domanda di mobilità, servisse principalmente alla promozione della partecipazione popolare e alla democratizzazione delle strutture⁵⁹. Nel mirino della contestazione studentesca entravano il concetto stesso di Università che era ritenuta, a giudizio dei sessantottini,

56. Gabusi, *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra*, cit., p. 291.

57. Quazza, *Sessantotto, scuola e politica*, cit., p. 152.

58. A. Sensini, *Sciopero in atto nelle università: aule deserte, la polizia sorveglia*, «Corriere d'Informazione», 2 e 3 maggio 1966.

59. Pazzaglia, *La politica scolastica del Centro-sinistra*, cit., p. 492.

[...] strumento di manipolazione ideologica e politica teso ad instillare in essi [gli studenti] uno spirito di subordinazione rispetto al potere (qualsiasi esso sia) ed a cancellare, nella struttura psichica e mentale di ciascuno di essi, la dimensione collettiva delle esigenze personali e la capacità di avere dei rapporti con il prossimo che non siano puramente di carattere competitivo⁶⁰.

Come messo in rilievo da Mario Capanna, a lungo portavoce del Movimento Studentesco prima all'Università Cattolica di Milano e poi alla Statale di Milano⁶¹, a spingere gli studenti ad entrare in azione furono proprio

[...] la crisi dell'Università tradizionale, incapace non solo di far fronte ai compiti culturali e scientifici, ma anche di avviarsi sulla via del proprio rinnovamento, il disagio sempre crescente della popolazione studentesca, che è sola a pagare i conti degli errori altrui, [nonché] il rifiuto continuato da parte dei gruppi che occupano il potere di affrontare i problemi reali dell'Università.⁶²

Dopo i primi prodromi della contestazione, in prevalenza legati a problematiche specifiche e peculiari dei singoli atenei, e che agitarono le sedi universitarie italiane durante l'intero anno 1966 e nella primavera del 1967, fu con il nuovo anno accademico 1967-1968 che si registrò nella coscienza contestativa degli studenti quello che Carlo Oliva e Aloisio Rendi hanno definito un vero e proprio «balzo qualitativo»⁶³, con l'avvio deciso e quanto mai incisivo delle agitazioni.

La prima è Trento, dove fin dall'inizio di novembre la facoltà è bloccata da uno 'sciopero attivo' con assemblee, conferenze e 'sit-ins', cui si aggiunge un'altrettanto avanzata analisi, nel rifiuto della cogestione e nella contestazione dell'autoritarismo. [...] Segue poi nella successione delle mobilitazioni un'altra sede universitaria per altri motivi non omogenea alla problematica nazionale, l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. [...] La scintilla che potenzia l'agitazione è quanto mai prosaica: un massiccio aumento delle tasse di frequenza. [...] Con l'inizio dell'anno accademico parte per prima la sede di Torino, una città tranquilla, piena di ideologi di sinistra, su un motivo qualsiasi, 'efficientistico' o riformistico' che sia, la difesa dell'unità delle strutture universitarie di fronte all'intenzione del Consiglio di Amministrazione di trasferire le facoltà scientifiche a La Mandria: un motivo purchessia, su cui inizia l'agitazione il 20 novembre; una settimana dopo è l'occupazione delle facoltà umanistiche, della sede di Palazzo Campana, mentre si è rafforzata la base ideologica con la denuncia dell'autoritarismo dei docenti, e dei contenuti dell'insegnamento. Dietro Torino si muoveranno, per una bizzarra coincidenza, tutte le province sarde; il 29 Genova, con una motivazione assai avanzata, per cui oltre la legge Gui vengono condannate le vessazioni del ministro contro gli studenti greci in Italia. [...] Anche a Pavia vengono occupate due facoltà, Lettere e Fisica, mentre riprendono le agitazioni a Napoli⁶⁴.

60. *Contro l'Università*, cit., p. 77.

61. *Ivi*, p. 12.

62. *Ivi*, pp. 133-134.

63. Oliva, Rendi, *Il Movimento studentesco e le sue lotte*, cit., p. 20.

64. *Ibid.*

Agli studenti in lotta, che avrebbero fatto del «potere studentesco» il loro vessillo, il compito di sovvertire una situazione non più sostenibile, rivendicando nuove strutture universitarie, un nuovo ruolo al loro interno per la componente studentesca e, non da ultima, una nuova didattica, quale arma di un'auspicata «rivoluzione culturale». Di qui la lotta contro l'oggettività dei programmi, contro la lezione cattedratica, contro i libri di testo e le dispense imposte a priori dal docente, contro il voto come arma di selezione di classe e come ostacolo del diritto allo studio, a sostegno invece di un'organizzazione dello studio «che sviluppi al massimo la capacità di valutazione critica dello studente»⁶⁵.

Come visto, l'esplosione vera e propria della contestazione universitaria in Italia coincise cronologicamente con il ritardato avvio del dibattito parlamentare sul ddl n. 2314. Gui e il suo progetto di legge, come prevedibile, furono sin da subito vittime di duri attacchi da parte del mondo universitario, sia studentesco che docente⁶⁶. Alla legge Gui, apostrofata quale «l'autoritaria legge dei padroni per la scuola»⁶⁷, si contestava innanzitutto di aver deluso le attese e di non aver tenuto in alcuna considerazione le istanze realmente riformatrici più volte manifestate dalle diverse componenti studentesche. Oggetto di particolare critica era soprattutto l'introduzione di tre titoli di studio (diploma, laurea e dottorato) che, a giudizio dei contestatori, avrebbe comportato, non meno delle previste limitazioni d'accesso all'università, una grave differenziazione fra gli studenti dei vari ceti, laddove invece sarebbe stato molto più urgente e auspicabile abbattere ogni sorta di sperequazione introdotta dalla società capitalistica⁶⁸. Inaccettabile, inoltre, risultava agli occhi dei sessantottini la debolezza dimostrata dal ministro al cospetto dei professori di ruolo, «gli interessi baronali» dei quali, anche grazie alla mancata introduzione di un vero regime di tempo pieno, erano stati preservati a discapito di incaricati e assistenti⁶⁹.

Il titolare della Minerva, preso atto di quanto stesse drammaticamente accadendo negli atenei italiani, non aveva intenzione di rimanere inerte. Tuttavia, settimana dopo settimana, la situazione negli atenei italiani non accennava a placarsi e si faceva, anzi, sempre più rovente e di difficile controllo. Proprio per questo motivo il 3 febbraio, a fronte delle difficoltà riscontrate nella maggioranza e dell'ostilità incontrata dal suo disegno di legge, e deciso a dare un segnale forte al mondo della contestazione studentesca, il ministro scriveva un'accorata lettera al presidente del Consiglio Aldo

65. Quazza, *Sessantotto, scuola e politica*, cit., p. 156-157. Cfr. anche G.A. Maccacaro, *Introduzione*, in L. Cortese (a cura di), *Movimento studentesco: storia e documenti*, cit., pp. 5-13.

66. Catalano, *I movimenti studenteschi e la scuola in Italia (1938-1968)*, cit., pp. 388-389.

67. Barone (a cura di), *Libro bianco sul movimento studentesco*, cit., p. 45.

68. Pazzaglia, *La politica scolastica del Centro-sinistra*, cit., p. 492.

69. Catalano, *I movimenti studenteschi e la scuola in Italia (1938-1968)*, cit., p. 394.

Moro nella quale denunciava la «frustrazione generale» che si era diffusa al ministero in seguito agli atteggiamenti ambigui dei socialisti e ipotizzava le sue dimissioni.

Se si doveva non farla approvare [la legge di riforma dell'Università] era meglio che non si iniziasse neppure la discussione in aula. Questa era infatti la mia posizione allora, ma provocare in tutte le università questa baraonda degli studenti e farmi diventare l'uomo più esecrato d'Italia (senza che mai nessuno mi difenda e tanto meno del Partito) per non concludere nulla, mi sembra sotto ogni aspetto disastroso [...]»⁷⁰.

Il giorno successivo, il 4 febbraio 1968, Gui, a seguito di un colloquio privato avuto con il pontefice, inviava allo stesso Paolo VI un lungo e articolato promemoria *Sulle agitazioni degli studenti universitari italiani*⁷¹ con la precisa intenzione di condividere con il Papa, da sempre particolarmente interessato alle sorti degli studenti universitari, anche in virtù del suo incarico passato di assistente ecclesiastico nella FUCI⁷², il delicato momento vissuto dagli atenei italiani. Nell'interessante documento il titolare della Minerva sembrava riuscire a cogliere meglio di altri le reali caratteristiche della contestazione sessantottina e la *ratio* di fondo che l'animava. Il ministro rilevava infatti che, rispetto alle prime agitazioni studentesche della metà degli anni Sessanta, in quel preciso momento

[...] le organizzazioni universitarie [erano] state sostituite ormai largamente da posizioni e strutture nettamente diverse, aventi un carattere, non più categoriale, ma rivoluzionario [...] contro il sistema universitario in primo luogo, ma mediamente anche sociale italiano.

Con una certa amarezza, quindi, il ministro democristiano osservava che, in realtà, il bersaglio preferito della contestazione, il suo ddl n. 2314, se fosse stato realmente compreso dai manifestanti e non faziosamente interpretato in maniera distorta da alcune «forze politiche che cavalcano il movimento di protesta» (evidente era il riferimento ai comunisti), avrebbe potuto soddisfare molte delle istanze avanzate dagli studenti stessi.

70. Archivio per la storia dell'educazione in Italia (Brescia), Fondo *Luigi Gui*, b. 3, f. 25, «Legge universitaria. Discussione», *Lettera di Luigi Gui del 3 febbraio 1968*. Sul tema cfr. A. Giorgi, L. Mineo, «Grazie ad un lavoro costante e capillare». *Fonti documentarie per lo studio del Sessantotto (1966-1970)*, in Breccia (a cura di), *Le istituzioni universitarie e il Sessantotto*, cit., pp. 231-266.

71. Archivio per la storia dell'educazione in Italia (Brescia), Fondo *Luigi Gui*, b. 10, f. 111, «Contatti con autorità ecclesiastiche», *Sulle agitazioni degli studenti universitari italiani*. Su questo documento cfr. l'eccellente analisi presente in Gabusi, *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra*, cit., pp. 295-298.

72. Sul ruolo di Giovanni Battista Montini (futuro papa Paolo VI) quale assistente della FUCI cfr. Pomante, «Fiducia nell'uomo e nell'intelligenza umana». *La Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI) dalle origini al '68*, cit., pp. 67-118.

Intanto, con il passare dei giorni, le occupazioni e le agitazioni interessarono tutti gli atenei della Penisola fino al tragico 1° marzo 1968, quando si sarebbe tenuta quella che è tristemente conosciuta come la «battaglia di Valle Giulia» tra manifestanti universitari e polizia, con centinaia di feriti e che avrebbe sancito «in qualche maniera ‘la perdita dell’innocenza’ del movimento»⁷³.

5. Conclusioni

In tale clima, il già difficile tentativo di dare un nuovo ordinamento alle istituzioni universitarie, diventò addirittura impossibile e il ddl n. 2314 decadde definitivamente al pari di tutti i provvedimenti che non erano riusciti a concludere il loro *iter* parlamentare. Purtroppo il mondo accademico, il mondo politico e l’opinione pubblica avevano più volte dimostrato di concordare sull’urgenza di una seria riforma universitaria ma, nel contempo, ne avevano temuto la portata innovatrice. Probabilmente, seppur non «rivoluzionari», i ritocchi prospettati dalla Commissione Ermini, poi in gran parte confluiti nel ddl n. 2314, «se immediatamente attuati, sarebbero stati abbastanza efficaci e avrebbero evitato il deterioramento ulteriore della situazione»⁷⁴.

Il mondo accademico, in particolare, non aveva colto dunque l’occasione offerta anche grazie al movimento di contestazione del ’68, per porre mano ad una seria riforma del sistema universitario italiano e, paradossalmente, proprio nel momento in cui nel paese vi erano le energie, la volontà e il denaro necessari a mutamenti sostanziali, era stato affossato il più serio disegno riformatore, pur con i suoi limiti, prodotto in quegli anni, ovvero il progetto Gui. Di contro, «veniva innescato un processo di ‘dequalificazione’ del sistema universitario, in parte inarrestabile, alleviato solo dall’illusione di una sola promessa ‘prossima riforma’ e da una disordinata serie di interventi adottati d’urgenza e ‘sotto il segno della congiuntura’»⁷⁵.

Infatti, sia durante il II governo Leone che nei due successivi governi Rumor, i propositi riformatori degli anni precedenti si spensero progressivamente e rapidamente per cedere il passo ad una politica dell’istruzione fondata su provvedimenti tampone, «il cui intento sembrava rispondere più alle preoccupazioni di contenere, con timide e contraddittorie concessioni,

73. Gabusi, *La svolta democratica nell’istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra*, cit., pp. 295-298. Sulla battaglia di Valle Giulia cfr., oltre ai testi sul ’68 già ricordati, anche G. Crainz, *Il paese mancato: dal miracolo economico agli anni Ottanta*, Roma, Donzelli, 2003, pp. 260-271.

74. Ambrosoli, *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, cit., p. 163.

75. Romano, *A trent’anni dal ’68. «Questione universitaria» e «riforma universitaria»*, cit., pp. 15-16.

i sussulti contestativi che non a un coerente sforzo per promuovere, finalmente, una trasformazione reale della scuola e dell'Università»⁷⁶. Si tornava di fatto nuovamente alla logica per via amministrativa che aveva contraddistinto i dicasteri della Pubblica Istruzione già nel corso dei primi anni Cinquanta, all'indomani del definitivo accantonamento della riforma proposta da Guido Gonella. A tale periodo storico e a tale precisa politica ministeriale possono essere infatti ascritte, mediante la legge n. 910 dell'11 dicembre 1969 più comunemente nota con il nome di legge Codignola (dal nome del deputato socialista che la propose, appunto Tristano Codignola)⁷⁷, sia l'apertura indiscriminata degli accessi alle facoltà universitarie (senza tuttavia una preventiva riforma dell'istruzione superiore capace di fornire a tutti gli strumenti per accedere proficuamente all'Università), sia la parziale riforma degli ordinamenti didattici con la possibilità per gli studenti di produrre piani di studio individuali (che in molti casi finiva per allineare verso il basso la docenza, premiando gli insegnamenti ritenuti più facili senza fare emergere *curricula* realmente innovativi). Entrambi i provvedimenti introdotti dalla legge Codignola in via sperimentale «fino all'attuazione della riforma universitaria», strizzando l'occhio alle istanze più democratiche e progressiste della contestazione studentesca, finirono di fatto per acuire nella vita degli atenei il già ben diffuso stato di confusione. In concreto con la liberalizzazione non programmata degli accessi si dava vita ad un'Università chiamata ad assolvere ad una “funzione sociale” «ovvero assicurare un servizio di rifugio e parcheggio per giovani disoccupati dei quali si allungava lo stato adolescenziale, mentre finiva per affermarsi e prevalere il valore d'uso della condizione studentesca in quanto tale».

Fu proprio questo il momento in cui in Italia

[...] in una colpevole collusione fra interessi di una potente minoranza di baroni della cattedra, spesso impegnati in ben più lucrative occupazioni al di fuori dell'università, interessi di politici affannati a non turbare gli equilibri sociali garantiti dalla partitocrazia e interessi di una moltitudine di studenti disillusi e attenti solo al facile conseguimento di un titolo di studio, maturava la finzione dell'università di massa, che sarebbe esplosa fragorosamente solo se tutti gli studenti avessero deciso di partecipare ai meccanismi di apprendimento frequentando, a migliaia, corsi tenuti da un solo professore in aule dotate di poche decine di posti⁷⁸.

76. Pazzaglia, *La politica scolastica del Centro-sinistra*, cit., p. 493. In proposito cfr. M. Gattullo, *La politica scolastica del centro-sinistra negli anni 1968-1972*, «Rivista di storia contemporanea», vol. II, n. 1, 1973, pp. 74-113.

77. Legge 11 dicembre 1960 n. 910, *Provvedimenti urgenti per l'Università*, «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», n. 314, 13 dicembre 1969. Su tali provvedimenti cfr. in particolare Canestri, Ricuperati, *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, cit., pp. 293-296.

78. Romano, *A trent'anni dal '68. «Questione universitaria» e «riforma universitaria»*, cit., p. 18.

Nel quinquennio fra il 1970 e il 1975 il numero degli studenti universitari sarebbe cresciuto del 45% e nell'anno accademico 1980-1981 il numero degli iscritti avrebbe superato il milione, con una disarmante percentuale di fuoricorso, pari al 27%, e con circa il 17% di abbandoni.

Ne risultava, nel complesso, un'Università dal ridotto tasso di efficienza e, comunque, sempre più disordinata "area di parcheggio" o di "consolazione" di una massa di giovani (spesso orientati nella scelta solo dalle mode e dalle illusioni) frustrati nell'aspettativa di un lavoro che ormai neppure la laurea riusciva a procurare. Un'Università la cui funzione essenziale diventava sempre più quella di rilasciare titoli di studio aventi valore legale ovvero dei "tesserini abilitanti" per l'inserimento nelle professioni. All'ampliamento della popolazione studentesca non faceva infatti riscontro (e non sempre per serie motivazioni economiche) né l'adeguamento delle strutture, né quello degli organici.

Paradossalmente, però, nel «nuovo» modello di Università delineatosi nella Penisola a partire dalla contestazione studentesca sessantottina, a fungere da unico e vero indirizzo generale di orientamento di riforma, sarebbe stato proprio negli anni a venire il ddl n. 2314 (il Piano Gui per intenderci), i cui innovativi contenuti (si pensi all'istituzione del dottorato di ricerca e dei dipartimenti) avrebbero trovato concreta attuazione nei più significativi provvedimenti legislativi in materia d'istruzione superiore emanati in Italia negli anni Settanta e Ottanta del Novecento⁷⁹.

79. Sui provvedimenti legislativi in materia d'istruzione superiore emanate negli anni Settanta e Ottanta del Novecento cfr. in particolare: Romano, *A trent'anni dal '68. «Questione universitaria» e «riforma universitaria»*, cit., pp. 19-24; Bonini, *La politica universitaria nell'Italia repubblicana*, cit., pp. 440-450.

Seconda Sessione

**La discriminante di genere
e le sue ricadute sulla scuola
e sui processi formativi**

6. *La pregiudiziale di genere e il diritto negato: le donne e l'accesso all'istruzione nell'Italia unita*

di Carmela Covato*

1. Premessa

Grazie alle innovazioni storiografiche maturate negli ultimi decenni, agli impulsi conoscitivi scaturiti dai movimenti femministi, alle ricerche sviluppatesi all'interno degli studi storico-educativi è, oggi, possibile affrontare il tema del contrastato rapporto fra le donne, l'istruzione e il sapere – che qui sarà preso in esame con particolare attenzione alla realtà dell'Italia post-unitaria – in una prospettiva culturale e sociale in grado di andare oltre una lettura del fenomeno a volte riduttivamente risolta nell'analisi delle istituzioni scolastiche o nella descrizione di leggi e regolamenti che ne hanno scandito l'andamento formale.

Per comprendere a fondo la lunga durata del pregiudizio di genere nei confronti del rapporto fra donne, istruzione e sapere, in alcune rappresentazioni letterarie è possibile rinvenire una linea interpretativa che consente di dare voce alla dimensione simbolica e identitaria di una questione che va ben oltre i confini scolastici o le trattazioni esclusivamente pedagogiche del fenomeno.

Capovolgendo uno stereotipo a lungo dominante in una concezione delle donne come idoli di bontà in *Quando lei era buona*¹, un romanzo del 1965, Philip Roth ha sostenuto, ad esempio, che, quando *lei era buona*, le cose non andavano poi così bene; né per lei né per chi la circondava. Il racconto, infatti, si snoda nella narrazione di una vicenda familiare assai dolorosa e complessa. La provocatoria tesi dell'autore vuole dimostrare che è proprio l'insistita e quasi ossessiva volontà della protagonista, Lucy Nelson, di es-

* Università degli Studi di Roma Tre.

1. Ph. Roth, *When she was Good*, New York, Random House, 1967, [trad. it., *Quando lei era buona*, Torino, Einaudi, 2012]. Ho affrontato alcuni aspetti di questa tematica, in una forma più ampia in C. Covato, *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2014.

sere buona con tutti e a tutti i costi, a rendere le cose più complicate se non addirittura catastrofiche per sé stessa e i suoi familiari. Alle ferite dovute ad una infanzia molto infelice, a causa soprattutto di una figura paterna irrisolta, marginale e aggressiva, in un contesto familiare degradato, Lucy reagisce con un moralismo ostinato e con il tentativo – destinato al fallimento – di redimere tutti gli uomini che la circondano.

Roth capovolge così, sebbene solo sul piano letterario, un imperativo che appariva ineludibile per il genere femminile. L'eccesso di bontà paradossalmente si rivela, infatti, causa di disordine e di ulteriore sofferenza!

Per le donne, in una storia del costume sociale dalla tradizione secolare, suffragata da un'ampia precettistica educativa, l'imperativo della bontà, insieme a quello della docilità, dell'obbedienza, dell'oblatività e del silenzio è stato iscritto nei dispositivi pedagogici, religiosi e morali a loro destinati, anche in contesti storici e sociali assai lontani e differenti fra di loro.

Già nel secolo dei Lumi, che, secondo Michelle Perrot, concesse alle donne solo *lumi smorzati*, Jean-Jacques Rousseau, aveva così delineato il ruolo della figura femminile, in *Emilio o dell'educazione* (1762):

Così tutta l'educazione delle donne deve essere in funzione degli uomini. Piacere e rendersi utile a loro, farsene amare e onorare, allevarli da piccoli, averne cura da grandi, consigliarli, consolarli, rendere loro la vita piacevole e dolce: ecco i doveri delle donne in ogni età della vita e questo si deve insegnare loro fin dall'infanzia. Finché l'educazione femminile non partirà da questo principio, si discosterà dal suo vero fine e i precetti impartiti alle donne non goveranno né alla nostra felicità né alla nostra².

Si tratta, in sostanza, di quella *mistica della femminilità*, secondo la felice espressione coniata nel 1963 da Betty Friedan, che ha avuto come obiettivo quello di sublimare la condizione di subalternità sociale delle donne nel culto di una astratta idealizzazione³.

Allo stereotipo delle donne intese come *idoli di bontà* si contrappone in forma speculare l'icona delle donne pensate come *idoli di perversità*. Ambedue i modelli sono espressione di un immaginario, prevalentemente maschile, egemone nella cultura dominante in un lungo arco di secoli. Si deve a Bram Dijkstra, nel suo libro dal titolo *Idoli di perversità*, una suggestiva e importante analisi del ruolo svolto dalla figura femminile nell'immaginario artistico, filosofico e letterario fra Otto e Novecento⁴.

In esso si sostiene che l'immagine pittorica, letteraria e filosofica della

2. J.-J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, Parigi, 1762, [trad. it., *Emilio o dell'educazione*, Milano, Mondadori, 2003, p. 506].

3. B. Friedan, *The Feminine Mystique*, New York, W.W. Norton, 1963, [trad. it., *La mistica della femminilità*, Roma, Castelvecchi, 2013].

4. B. Dijkstra, *Idols of perversity. Fantasies of Feminine Evil in Fin-De-Siecle Culture*, Oxford, Oxford University Press, 1986, [trad. it., *Idoli di perversità. La donna nell'immaginario artistico, filosofico e scientifico fra Otto e Novecento*, Milano, Garzanti, 1988]. Su questo

donna perversa, diffusasi in quegli anni nella cultura europea, va di pari passo – a patto però di esserne rigidamente disgiunta – con la visione edulcorata e retorica della donna “angelo del focolare”, moglie e madre esemplare.

Buona o perversa dunque? Entrambe le rappresentazioni, per certi versi talmente interrelate da apparire inestricabili, non ci permettono nemmeno di sfiorare la realtà del mondo femminile, ma solo l’immaginario della cultura dominante su di esso, sempre tendente ad arginare i pericoli derivanti da un possibile protagonismo delle donne fuori dalla sfera della vita privata, percepito come possibile sovvertimento degli assetti simbolici e delle gerarchie sociali.

I dispositivi educativi formali e informali hanno contribuito, nel tempo, a rafforzare questa antinomia finendo con l’imporre un percorso pedagogico teso a conformare le donne all’imperativo del silenzio e della ritiratezza.

*Chi ti credi di essere?*⁵, è la domanda che Rose, protagonista del romanzo di Alice Munro – premio Nobel per la letteratura del 2013 – si è sentita rivolgere più volte a partire dalla sua infanzia fino all’età adulta. A quella domanda Rose cercò di rispondere – coraggiosamente ma disperatamente – ribellandosi, leggendo, fuggendo, studiando per capire lei stessa chi fosse davvero.

Andando oltre il caso di Rose, chi si credono oggi di essere le donne? Quale rappresentazione di loro stesse sono divenute in grado di elaborare andando oltre i modelli dominanti imposti da un sistema simbolico ancora profondamente coercitivo?

Solo la loro capacità di “prendere la parola”, di conquistare gli spazi della vita pubblica, di scrivere su loro stesse, in virtù di quella che Hobsbawm⁶ ha definito l’unica rivoluzione compiuta nel Novecento, ha consentito attraverso esperienze di ribellione ed emancipazione individuale e collettiva, di aprire le porte di una prigione non solo simbolica.

Scopo della mia relazione, alla luce delle più recenti indagini storiografiche, è quello di prendere in esame la funzione svolta dai dispositivi pedagogici fondati sul genere come norma di comportamento, nell’ambito dei quali l’istruzione e il sapere hanno svolto a lungo un ruolo davvero secondario.

Fuori dal contesto pedagogico, una testimonianza significativa, a proposito di una radicale critica culturale di insidiosi stereotipi a lungo dominanti, si deve a Virginia Woolf che, interpellata nel 1928 sul tema «la donna e il romanzo», affronta la più ampia questione del rapporto fra donne

tema, cfr. anche F. Borruso, *Donne destini e educativi. Intrecci educativi nel teatro di Ibsen, Čechov e Strindberg*, Milano, Unicopli, 2008.

5. A. Munro, *Who Do You Think You Are*, Canada, Macmillan publishing, 1978, [trad. it., *Chi ti credi di essere?*, Torino, Einaudi, 2013].

6. E. Hobsbawm, *The Age of Extremes: The Short Twentieth Century, 1914-1991*, United Kingdom, Vintage Books, 1994, [trad. it., *Il secolo breve*, Milano, Rizzoli, 1995].

e cultura evitando ogni pericolo di accademismo o di astratta erudizione e sviluppando, al contrario, una esemplare riflessione personale sulla scrittura come possibile strumento di autorappresentazione, sottratta alle insidie di proiezioni simboliche costruite da altri. Virginia Woolf manifesta questa sua intenzione con una affermazione provocatoria, dichiarando, cioè, di poter fornire al pubblico soltanto un'opinione su una questione piuttosto secondaria: «una donna, se vuole scrivere romanzi, deve avere soldi e una stanza tutta per sé, una stanza propria; il che come vedete lascia insoluto il grosso problema della vera natura della donna e della vera natura del romanzo»⁷.

Molto spesso Virginia Woolf amava rispondere ricorrendo al paradosso o al capovolgimento semantico... Come rivela, ad esempio, la sua tesi, che definirei rivoluzionaria, quando, interpellata dal suo amico Ernest Forster, animatore di un comitato antifascista (nel quale, come lui stesso le aveva precisato, le donne non sarebbero state ammesse) alle soglie del secondo conflitto mondiale nel 1938, su come fosse possibile prevenire la guerra ed arginare il diffondersi del nazifascismo, in *Le tre ghinee*, nel denunciare il rapporto fra patriarcato e fascismo, individua *solo* nella radicale trasformazione paritaria del rapporto fra i sessi, la possibilità di prevenire la guerra e destina una ghinea alla edificazione di un college femminile a patto che vi si insegnasse la musica, la matematica, la letteratura e la medicina e non «l'arte di uccidere e di accumulare terre e capitale», una seconda ad una associazione che avrebbe dovuto promuovere l'ingresso delle donne nelle libere professioni, una terza alle associazioni pacifiste maschili e femminili⁸.

Nel girovagare all'interno del *British Museum* di Londra, una delle tappe del suo "viaggio" intellettuale, Woolf si domanda: «Come farò a trovare quei pochi grani di verità nascosti sotto questa massa di carta?»⁹. La sua polemica nei confronti dell'immensa saggistica che si è a lungo cimentata sul tema *donna* – «l'animale più studiato dell'universo» – smonta quel pregiudizio biologico che, rielaborato in una dimensione etico-esortativa, è stato alla base di una insistita e pervasiva costruzione simbolica dell'idea di femminilità circoscritta in una preziosa funzione salvifica, estranea alla vita pubblica, sebbene custode della morale, del costume, della pacifica convivenza tra gli uomini. Solo negli ultimi decenni, la possibilità, da parte delle donne, di scrivere su loro stesse (e anche sugli uomini, dunque sulla storia), ha acquistato un significato diverso, legato al cammino compiuto verso un'autonomia culturale e sociale mai sperimentata nei secoli precedenti. Nell'ambito dei percorsi conoscitivi sviluppatasi in molti campi del sapere, l'approccio

7. V. Woolf, *A Room of One's Own*, London, Hogarth Press, 1929, [trad. it., *Una stanza tutta per sé*, Milano, SE, 1991, pp. 13-14].

8. Ead., *Three Guineas*, London, Hogarth Press, 1938, [trad. it., *Le tre ghinee*, Milano, Feltrinelli, 2014].

9. Woolf, *Una stanza tutta per sé*, cit., p. 44.

storiografico è stato fra i più sensibili nel cogliere le potenzialità innovatrici di ricerche orientate a ridefinire la presenza delle donne nella storia. I mutamenti di grande rilievo teorico e metodologico verificatisi nel Novecento, oltre a modificare l'idea stessa di memoria storica, hanno favorito, infatti, l'individuazione di terreni di indagine del tutto ignorati dalla storia politica di ispirazione più tradizionale. Ma, ancora oggi, la storia delle donne resta certamente una «questione di confine», come molto opportunamente l'ha definita Gianna Pomata in un importante saggio del 1983¹⁰, sia perché pone l'esigenza di una interrelazione costante fra discipline diverse sia perché solleva di fatto la necessità di una critica radicale delle categorie dominanti in quelle scienze sociali che si sono a lungo basate su un'idea di neutralità ambigua e solo apparente e sulla tendenza a relegare le donne in una dimensione lontana dai confini della storia. Ridare voce a soggetti confinati in un silenzio protrattosi per secoli, e, dunque, sottrarre la soggettività femminile a una neutralità che maschera l'accettazione acritica del predominio del soggetto maschile, così come esso si è andato affermando a livello politico e giuridico soprattutto in età moderna, è il tratto più comune e significativo di un insieme di ricerche che sfiorano temi, spazi temporali, categorie disciplinari molto diverse fra di loro.

Il tema del recupero della soggettività femminile è stato ripreso successivamente da Georges Duby e Michelle Perrot nell'introduzione ai cinque volumi collettanei sulla Storia delle donne, editi dalla casa editrice Laterza¹¹. Il nesso logico che unisce l'insieme, assai variegato, dei contributi raccolti in quei volumi risiede, infatti, nella critica a un immaginario iscritto nei modelli culturali dominanti, stratificatosi nel tempo, che ha proiettato sulle donne, in modo prescrittivo, modelli comportamentali e precise aspettative sociali.

Che cosa significa, allora, scrivere la loro storia?

Filosofi, teologi, giuristi, medici, moralisti, pedagoghi [...] dicono instancabilmente che cosa siano le donne e soprattutto che cosa debbano fare. Uno spesso mantello di immagini ha ricoperto il loro mondo e mascherato il loro viso. Le tracce esilissime lasciate da loro – *perché non so nulla né mai lessi una lettera* – provengono non tanto da esse stesse quanto dagli uomini che governano le città, ne costruiscono la memoria e ne amministrano gli archivi¹².

L'ascolto diretto della loro voce dipende, tuttavia, dal loro accesso ai mezzi espressivi:

10. G. Pomata, *La storia delle donne: una questione di confine*, in N. Tranfaglia (a cura di) *Il mondo contemporaneo. Vol. X: Gli strumenti della ricerca*, Firenze, La Nuova Italia, 1983, tomo III, p. 1434.

11. G. Duby, M. Perrot (a cura di), *Storia delle donne*, 5 voll., Roma-Bari, Laterza, 1990-1992.

12. Duby, Perrot, *Introduzione*, in *ibid.*, Vol. I, p. VII.

[...] il gesto, la parola e la scrittura. Questione di alfabetizzazione, certamente, che abitualmente segue quella degli uomini, ma che localmente può precederla; più ancora questione di penetrazione in un dominio sacro e sempre segnato dalle frontiere fluttuanti del permesso e del vietato¹³.

2. Educazione e istruzione

Fatte queste premesse, è opportuno prendere in esame cosa è avvenuto nella storia di rapporti educativi e nell'ambito dell' acceso dibattito sul rapporto fra le donne e il sapere. Scrive, a riguardo, Aristide Gabelli, ministro dell'istruzione di ispirazione positivista ma profondamente conservatore dal punto di vista politico e sociale, come ha ben messo in luce Roberto Sani nella sua relazione introduttiva ai lavori del Convegno dal quale questo volume trae spunto, su «La Nuova Antologia», nel 1870:

Il bisogno di procacciare alle fanciulle un'istruzione che vada al di là del leggere e dello scrivere, che serva a svilupparne l'intelligenza, che dia loro coscienza di sé medesime, che valga ad educarle non è sentito comunemente [...]. L'istruzione della donna è riguardata tuttavia come qualche cosa che debba distrarla dal suo vero ufficio e poco meno che farle perdere la sua natura. Le si concede di saper leggere ma a condizione che di solito non legga, poiché in questo caso prenderebbe a schifo le cure modeste della famiglia, nelle quali soltanto deve trovare ogni diletto e porre la sua compiacenza. Una donna con un libro in mano, nella fantasia di non pochi, è una donna che lascia di fare quello che dovrebbe, e rende la stessa immagine di un uomo che dipanasse una matassa di refe, filasse lino o facesse calze¹⁴.

In ragione di questo antichissimo pregiudizio, a lungo, le donne sono state educate a non istruirsi. All'interno di una prassi formativa decisamente predominante nella storia dei rapporti educativi, lo spazio destinato all'istruzione femminile ha svolto un ruolo decisamente marginale. Al contrario, la convinzione assai diffusa della necessità di educare le donne sulla base di contenuti a loro specificamente destinati ha origini molto antiche ed è stata oggetto, nel tempo, di una grande e costante attenzione.

Ne è una testimonianza il dibattito che si è andato svolgendo nel corso dei secoli su questo tema e che ha coinvolto, in diverse epoche storiche, le più varie correnti filosofiche, pedagogiche, etiche e scientifiche, quasi sempre concordi nell'individuare proprio nell'educazione della donna a un preciso modello di comportamento remissivo e oblativo, iscritto nella indiscussa inferiorità intellettuale e sociale, un insostituibile fattore di coesione sociale.

13. Ivi, p. IX.

14. A. Gabelli, *L'Italia e l'istruzione femminile*, «Nuova Antologia», vol. XV, n. 9, 1870, p. 148.

«Lo fanciullo lo si vuole tener bene netto e caldo», affermava perentoriamente Paolo da Certaldo sul finire del XIV secolo nel suo *Libro dei buoni costumi*,

[...] e spesso provederlo tutto membro a membro [...] E poi, ne' sei o sette anni, pollo a leggere, e poi, o fallo studiare o pollo a quell'arte che gli è più diletta: e verranno buono maestro [...]. E sell'è femina, polla a cuscire e none a leggere, che non istà troppo bene a una femina sapere leggere se già no la volessi fare monaca. Se la vuoi fare monaca, mettila nel munisterio anzi eh' abbia la malizia di conoscere la vanità del mondo, e là entro imparerà a leggere [...]¹⁵.

Molti secoli dopo, leggiamo in un trattato pedagogico del 1874: «Dalla educazione dipende la bontà o la tristizia della Donna, per questo la bontà o la tristizia dell'uomo, quindi la felicità o infelicità del genere umano»¹⁶.

In queste brevi righe, tratte da un manuale del 1874, è contenuta, in sintesi, una «verità» di antica tradizione, fondata sull'importanza del rapporto fra l'educazione della donna e il buon andamento della convivenza fra gli uomini; una convinzione alimentata dal sapere pedagogico, ma presente soprattutto nel senso comune dominante. E questa «verità», come ha messo in luce la più recente indagine storiografica, è apparsa a lungo legata in modo indissolubile a una altra diffusa certezza, relativa alle finalità dell'intervento educativo:

Contenete il più possibile il loro desiderio di sapere nei limiti della norma, e insegnate ad esse che il loro sesso deve avere nei riguardi della scienza un pudore delicato, quasi simile a quello che ispira l'orrore del vizio¹⁷.

È quanto aveva affermato François Fénelon nel suo famoso saggio *Éducation des filles* (1687). Egli disvelava così, in modo assai significativo, un atteggiamento, diffusamente presente nella storia della nostra cultura, tendente a ostacolare l'istruzione femminile negandone l'opportunità etica e l'utilità sociale. Affermazioni di questo genere sono, infatti, molto frequenti nell'ambito di quella sconfinata letteratura che, con singolare ripetitività argomentativa, tenuto conto dell'estrema varietà delle situazioni storiche e sociali, ha avuto come oggetto di analisi il tema dell'educabilità della donna: un'istanza pedagogica che viene connessa al destino dell'intero genere umano.

Da un punto di vista storico, dunque, l'educazione delle donne, affidata prevalentemente alla semplice trasmissione orale di modelli comporta-

15. P. da Certaldo, *Libro dei buoni costumi* (1360 circa), cit. in M.L. Lenzi, *Donne e madonne*, Torino, Loescher, 1982, p. 25.

16. G. Maneglia Massari, *La donna e la sua educazione*, snt, 1874, p. 11.

17. F. Fénelon, *Éducation des filles*, Parigi, Flammarion, 1687, p. 81 (la traduzione è dell'autrice).

mentali, si colloca in una posizione conflittuale rispetto all'istruzione, che si riteneva doveroso escludere o limitare il più possibile nell'itinerario formativo a loro destinato. La loro educazione, considerata un problema non solo pedagogico, ma anche etico, religioso, di costume, precede di gran lunga nel tempo, dunque, l'affermarsi, in termini socialmente significativi, la problematica relativa all'istruzione femminile, che si svilupperà, seppure in forme contraddittorie e incerte, soltanto a partire dagli ultimi decenni dell'Ottocento. Nell'ambito della realtà europea, infatti, il lento e diseguale cammino della scolarizzazione femminile va inquadrato nel contesto dell'impegno dei vari Stati nazionali nei confronti del superamento dell'analfabetismo popolare che registrava un po' ovunque cifre particolarmente allarmanti.

Anche l'istruzione delle donne, pur connotata da problematiche specifiche, si inserisce cioè in una realtà più generale connessa a molteplici fenomeni culturali e sociali, dai rapporti fra Stato e Chiesa nell'ambito delle istituzioni formative alla politica scolastica dei ceti dirigenti liberali, alle caratteristiche dello sviluppo industriale e alle sue ripercussioni nel tessuto della convivenza civile. Nella storia della scolarizzazione femminile la seconda metà dell'800 rappresenta, per molti paesi europei e anche per l'Italia, una significativa fase di transizione da un modello educativo fondato sulla trasmissione orale di codici comportamentali al lento avvio di un processo di alfabetizzazione all'interno delle nuove strutture scolastiche pubbliche, ma anche in quelle private gestite dalle congregazioni religiose. Mi riferisco alle conseguenze dell'introduzione dell'obbligo scolastico con l'estensione della legge Casati, dopo il 1861, all'intero territorio nazionale.

Lo ha messo in luce, negli ultimi decenni, un lavoro storiografico erede del rinnovamento novecentesco verificatosi nei modelli interpretativi del passato ma anche stimolato dall'attenzione (maturata in ambito storico-educativo) nei confronti dei vissuti educativi di soggetti, come ad esempio le donne, ritenuti a lungo marginali e periferici.

Di fronte alla complessa sfida nei confronti del superamento degli alti tassi di analfabetismo popolare, agita dai ceti dirigenti liberali, all'interno di una strategia tendente a contenere i rudimenti dell'istruzione in un confine che ne impedisse il divenire un ascensore sociale («istruire il popolo quanto basta educarlo più che si può»), le cifre testimoniano che l'analfabetismo femminile ottocentesco registra un indiscutibile ritardo delle donne rispetto agli uomini¹⁸. Come ha affermato Daniele Marchesini in una documentata analisi del fenomeno, questo dato

18. Per approfondire il complesso legame fra educazione, scuola e società nell'Italia post-unitaria, cfr. il recente e significativo volume di R. Sani, *Education, school and cultural process in contemporary Italy*, Macerata, EUM, 2018. Importanti piste di ricerca sono contenute anche in Id., *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*, Macerata, EUM, 2011.

[...] è riscontrabile in svariate situazioni: in ciascuna regione, nei tradizionali raggruppamenti territoriali nord-centro-sud, nelle città, in campagna ecc. Ma limitandosi a passare semplicemente in rassegna i numeri dell'analfabetismo femminile, anche se variamente disaggregati, si rischia di restare prigionieri di un descrittivismo che stenta a percepire i più rilevanti nodi del fenomeno in questione¹⁹.

Oppure, afferma ancora Marchesini «di convincersi ottimisticamente dell'inarrestabilità di un quasi fatale progresso verso tassi di alfabetismo sempre più velocemente adeguati al rango di paese *civile*²⁰». Così come per il popolo, seppure con argomentazioni diverse, è soprattutto il proseguimento degli studi a livello secondario e superiore ad essere oggetto fra Otto e Novecento, di una vivace polemica alimentata da vecchi e nuovi pregiudizi presenti non soltanto nel senso comune dominante, ma anche in ambienti scientifici (si pensi alle posizioni di Cesare Lombroso, sostenuto da un'ampia schiera di antropologici positivisti sull'inferiorità intellettuale delle donne suffragata dal metodo della comparazione anatomica) nel mondo giuridico (legge Morelli) e politico e nel circuito della cultura cattolica ma non solo.

A questo proposito Eugenio Garin ha affermato, con grande acume, che nell'Italia degli ultimi decenni dell'Ottocento si consolida un fronte composto ma assai compatto (liberali, cattolici, ecc.) nel contrastare ogni forma di autentica emancipazione femminile²¹.

E un simile contesto lo ha messo ben in rilievo Anna Ascenzi, quando ha affermato nell'assai significativo volume *Il Plutarco delle donne* che,

[...] pur in presenza di una radicale contrapposizione sui principi ideali e di una altrettanto profonda diversità di interessi e di prospettive in ordine all'evoluzione della comunità civile e sociale, la cultura cattolica e quella di matrice laico-liberale erano destinate ad avallare – ciascuna sulla base di finalità proprie e non assimilabili – un progetto che attribuiva alla donna, totalmente identificata nel ruolo di sposa e di madre, fulcro della vita domestica e dell'educazione della prole e della salvaguardia della moralità familiare, una funzione centrale e per molti aspetti strategica nel nuovo ordine sociale e politico dalla Rivoluzione francese e dalle profonde trasformazioni economico-sociali, del costume e delle mentalità, intervenute nel corso del XVIII secolo²².

19. D. Marchesini, *L'analfabetismo femminile nell'Italia dell'Ottocento: caratteristiche e dinamiche*, in S. Soldani (a cura di) *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, FrancoAngeli, p. 39.

20. *Ibid.*

21. E. Garin, *La questione femminile nelle varie correnti ideologiche degli ultimi cento anni*, in Società Umanitaria (a cura di), *L'emancipazione femminile in Italia. Un secolo di discussioni (1861-1961)*, Firenze, La Nuova Italia, 1964, pp. 19-44.

22. A. Ascenzi, *Il Plutarco delle donne. Repertorio della pubblicistica educativa e scolastica della letteratura amena destinate al mondo femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Macerata, EUM, 2009, p. 28.

Non si può non ricordare, in proposito, che la prima donna laureatasi in Giurisprudenza Lydia Pöet, nel 1881, e più tardi anche Teresa Labriola si videro negata l'iscrizione all'Albo degli Avvocati con sentenze della Corte di Cassazione che facevano riferimento alla fragilità delle loro fibre.

Solo con la legge sulla parità giuridica del 1919 (della quale quest'anno si celebra il centenario...) questo ostacolo verrà poi superato.

In un articolo sul femminismo cristiano pubblicato nel marzo del 1901 dalla rivista «Cultura sociale» si legge, ad esempio:

Vi è chi si allarma che la donna istruita possa fare concorrenza all'uomo; ma se si tolgono quelle che non giungeranno al termine degli studi, quelle che dopo qualche anno di insegnamento abbracceranno la vita coniugale, quelle che studieranno soltanto per l'ambizione di un titolo, le rimanenti, per ora almeno, saranno poche e non potranno rendere più gravi all'uomo le condizioni della lotta per l'esistenza²³.

Questa presa di posizione, pur appartenendo a un settore del pensiero cattolico tendenzialmente favorevole a una partecipazione più attiva della donna alla vita sociale, costituisce una testimonianza significativa del perdurare dei pregiudizi nei confronti dell'istruzione femminile pubblica, che, come opportunamente sottolineato da Garin, apparteneva ad un senso comune assai diffuso e trasversale ai diversi orientamenti ideologici.

Se ne deduce, inoltre, un atteggiamento che potremmo definire corporativo da parte maschile, legato a una temuta competitività che deriverebbe dalla crescita della professionalità e della cultura femminile come minaccia alle possibilità occupazionali dell'uomo capofamiglia; argomentazione questa ricorrente nelle discussioni sorte, sul finire del secolo, anche a proposito del diritto al voto e al lavoro.

Ma le motivazioni di tipo corporativo mostrano soltanto la superficie di una problematica più profonda, legata a una cultura che ha considerato per secoli la donna come inevitabilmente esclusa dal potere ma custode del costume, investendola di una funzione etica che prevedeva la sua esclusione dagli studi come momento della più generale esclusione dalla dinamica della vita sociale.

La storia invisibile di questo investimento simbolico slegato dalla prassi reale, ma ad essa strettamente connesso, si manifesta in termini spesso invariati anche nell'ambito di concezioni del mondo e sistemi di pensiero fra di loro eterogenei ed è frequentemente collegato alla tendenza ad attribuire alla donna, in virtù della sua diversità biologica che la destina al governo della casa, una funzione pedagogica ed educativa che va oltre i confini della maternità. La donna, infatti, in molte teorie filosofiche, etiche, religiose e mediche è pacificatrice, consolatrice, confortatrice. Da lei dipende non soltanto la serenità della famiglia, ma anche il benessere dell'intera collettività sociale.

23. A. Cantono, *Femminismo sociale*, «Cultura sociale», vol. III, n. 1, 1901, p. 69.

È necessario, allora, educarla a questo compito, educarla soprattutto moralmente; anche l'istruzione e gli studi infatti – nel caso in cui siano previsti all'interno di un itinerario formativo a lei destinato – devono essere funzionali a conformarla adeguatamente all'adempimento di questa missione.

Anche nella letteratura pedagogica minore se ne trovano molti esempi. Come afferma ad esempio Maneglia Massari, bisogna

[...] sollevare la Donna, farle sentire la sua missione, renderla capace di compierla adeguatamente, ecco il compito dell'uomo e della società moderna. L'educazione, dunque, che dona ordine e saggezza, forma la felicità dell'uomo, quindi la felicità della nazione²⁴.

Nella cultura dell'800, il destino educativo della donna viene ribadito con insistenza e ripetitività. La straordinaria enfaticizzazione di questo potere morale e simbolico attribuito alla donna appare ancora più sorprendente se messo in relazione con l'evidente esclusione femminile dalla vita sociale, dal diritto di voto al lavoro, dall'istruzione all'esercizio di numerose funzioni pubbliche; una esclusione che trova anch'essa la sua giustificazione nell'ambito dell'argomentazione relativa alla diversità biologica ideologicamente interpretata: «La grazia, l'amore stesso della donna sta nella sua dipendenza, la sua forza nella sua debolezza, la sua potenza nel suo diritto ad avere protezione. Più in là sarebbe regresso non progresso alle donne»²⁵.

Questa diffusa rappresentazione collettiva dell'identità femminile dominante, sebbene in modo non univoco nel clima culturale dell'800, si ripropone anche nell'ambito delle discussioni sorte intorno agli studi delle donne. Se il diritto a una istruzione elementare viene universalmente riconosciuto, almeno sul piano dei principi, il proseguimento degli studi a livello secondario e superiore continua per alcuni decenni a suscitare perplessità, resistenze, obiezioni e timori.

3. All'indomani dell'Unità

Ciò che avviene in questo settore nell'Italia dei primi decenni post-unitari è davvero significativo e va ricollegato a una situazione molto complessa dal punto di vista politico e sociale, segnata dalle conseguenze della multiforme eredità pre-unitaria che differenzia fortemente le singole realtà locali anche dal punto di vista del funzionamento delle istituzioni pubbliche e private.

Cristina di Belgioioso scriveva nel 1866: «Si educino e si istruiscano senza ostentazione quelle donne che per la natura del loro ingegno, e per il loro stato, sentono il bisogno di una intellettuale cultura e possono procac-

24. G. Maneglia Massari, *La donna e la sua educazione*, snt, 1874, p. 69.

25. Ivi, p. 22.

ciarsela»²⁶. Certamente, però, non sfuggiva nemmeno a lei, che aveva dovuto affrontare in prima persona l'ostilità maschile nei confronti delle donne colte, la molteplicità degli ostacoli che si frapponevano a un reale ingresso delle donne nel mondo della cultura e della scuola.

Nel già citato studio dedicato all'analfabetismo femminile nell'Italia dell'800 e fondato sull'analisi dei dati statistici disponibili, Daniele Marchesini ha sostenuto che

[...] il dato generale e sostanziale che emerge all'interno di un quadro pur contrassegnato dalla diffusione sempre più larga di un alfabetismo anche solo elementare è il concentrarsi dell'analfabetismo all'altezza di alcuni precisi 'soggetti' o 'zone' della società italiana: il meridione, le classi d'età più anziane e, appunto, le donne... Le donne si potrebbero definire, dunque, l'*anello debole* della catena alfabetica, a dispetto delle tante altre qualità e caratteristiche che hanno fatto rimarcare la forte e vitale centralità della figura femminile nella società contadina²⁷.

Il riconoscimento ufficiale del diritto all'istruzione di ogni tipo, e quindi il potenziale diritto all'esercizio di ogni professione, fu conquistato, come osserva Dina Bertoni Jovine, «nel periodo di poco più di dieci anni che va dal 1874, quando il regolamento Bonghi ammise che le donne potessero frequentare l'Università, al 1883, quando fu riconosciuto alle fanciulle il diritto di frequentare i ginnasi-licei e gli istituti tecnici»²⁸.

Nei fatti, il proseguimento degli studi a livello secondario e superiore continuava a essere oggetto, nell'opinione pubblica, di allarme, perplessità e ostruzionismo. Viceversa, l'istruzione elementare, obbligatoria per maschi e femmine nelle prime due classi secondo le norme previste dalla legge Casati e precisate poi dalla legge Coppino nel 1877, sebbene impartita in classi distinte per sesso e con un'incidenza fortemente differenziata sul piano quantitativo, rappresentava l'avvio del lento superamento di un pregiudizio per cui, con motivazioni diverse, l'alfabeto veniva considerato pericoloso per il popolo e le donne, non solo negli ambienti ecclesiastici, ma anche in molti settori del mondo laico.

D'altra parte, all'indomani dell'Unità, il problema dell'istruzione secondaria si presenta strettamente connesso alla formazione culturale della futura classe dirigente e alla necessità, da parte dello Stato, di intervenire in un ambito tradizionalmente gestito dalle strutture ecclesiastiche. Nella legge Casati del 1859, l'istruzione secondaria risultava chiaramente distinta in due rami, il classico ed il tecnico, nettamente differenziati per finalità e con-

26. C. di Belgioioso, *Il 1848 a Milano e Venezia*, Milano, Feltrinelli, 1977, p. 184.

27. Marchesini, *L'analfabetismo femminile nell'Italia dell'Ottocento: caratteristiche e dinamiche*, cit., p. 43.

28. D. Bertoni Jovine, *Funzione emancipatrice della scuola e contributo delle donne all'attività educativa*, in Società umanitaria (a cura di), *L'emancipazione femminile in Italia. Un secolo di discussioni (1861-1961)*, Firenze, La Nuova Italia, 1964, p. 249.

tenuti. Se ne deduce che, come è stato osservato da più parti, l'unico canale che consentisse l'accesso all'università è il liceo classico che rimarrà ancora per molti decenni appannaggio di una popolazione studentesca circoscritta ed elitaria.

Ma accanto a questi problemi si afferma una nuova centralità della questione sociale, attorno alla quale si andavano sviluppando posizioni diverse ora disponibili a criteri di apertura ora legate a posizioni di assoluta intransigenza. Scriveva ad esempio Ferdinando Martini nel 1886: «Ora io credo che per rinvigorire la scuola classica sia necessario sfollarla [...]. Noi abbiamo infatti dimenticato uno dei canoni precipui della pedagogia, che la scuola cioè deve restituire l'alluno alla classe sociale dalla quale lo ha tratto»²⁹.

È ovvio che, in questo contesto, il ginnasio e il liceo erano considerati assolutamente inadatti alle donne.

Non manca tuttavia, in quegli anni, nella riflessione portata avanti da alcuni gruppi emancipazionisti, la consapevolezza dei pericoli legati ad un ampliamento della scolarizzazione femminile, confinata in un itinerario differenziato e, in quanto tale, inevitabilmente segregante.

Anna Maria Mozzoni, che rappresenta indubbiamente l'espressione più significativa del femminismo emancipazionista, condannava duramente questa tendenza in uno scritto comparso su «L'Italia del popolo» del 23-25 aprile 1870, dal titolo inequivocabile *Lasciate che le ragazze vadano al liceo con i ragazzi*, affermando, fra l'altro:

Lo sviluppo dell'educazione superiore delle donne è frenato dalle difficoltà che accompagnano la loro ammissione ai ginnasi, che dipende direttamente dalla buona volontà dei professori. Dovetti fare uno sforzo personale per assicurare la loro ammissione al ginnasio di Milano³⁰.

Ma anche in questo campo, la situazione risulta fortemente differenziata nell'ambito del territorio nazionale. Se ne discute in Parlamento, in seguito a un quesito presentato nel 1879 che avvia un dibattito protrattosi fino al 1883. A questo proposito, è molto significativa la circolare inviata nel 1883 dal Ministero della Pubblica Istruzione ai presidi e ai direttori di ginnasi con l'obiettivo di verificare il numero delle richieste di iscrizione da parte delle donne, in cui, fra l'altro, si chiedeva «[...] se e quante abbiano dato motivi di lagnanze alla Direzione dell'Istituto per ragioni di simpatie da parte di condiscipoli e anche di professori»³¹.

29. T. Tomasi, *La scuola secondaria nella politica scolastica dall'unità ai nostri giorni*, in T. Tomasi, G. Genovesi, C. Catarsi, D. Ragazzini, G. Lombardi (a cura di), *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978, p. 6.

30. F. Pieroni Bortolotti, *Socialismo e questione femminile in Italia (1982-1922)*, Milano, Mazzotta, 1964, p. 55.

31. Bertoni Jovine, *Funzione emancipatrice della scuola e contributo delle donne all'attività educativa*, cit., p. 239.

Se il permesso ufficiale dato dal Ministero alle fanciulle di iscriversi ai ginnasi risale al 1883, solo a partire dal 1889-1890 le statistiche delle frequenze nelle scuole secondarie cominciano a registrare anche il numero delle donne.

Scopriamo, dunque, che in quell'anno «i licei avevano un totale di 8.326 alunni di cui 44 donne», mentre le statistiche del 1900 «registrano 287 donne nei licei, 1.778 nei ginnasi, 148 negli istituti tecnici; 3.900 nelle scuole tecniche»³².

E intanto l'acceso dibattito sui fini e sui modi di un'istruzione femminile superiore a quella elementare non accennava a placarsi o a sdrammatizzarsi. Anzi,

verso la fine del secolo, quando declina la tradizione che vuole la donna analfabeta o provvista di una cultura del tutto ornamentale, Coppino e poi Nasi presentano progetti di legge (che non hanno alcun seguito) volti all'istituzione di una sorta di 'liceo femminile' almeno nelle maggiori città³³.

L'istruzione femminile superiore all'elementare, tuttavia, in anni in cui trionfa il modello culturale della donna madre e educatrice, segue, di fatto, altre vie. Coerentemente con gli atteggiamenti più diffusi nel senso comune, la scuola normale triennale, maschile e femminile, istituita dalla legge Casati, parve rappresentare la destinazione ovvia e naturale per alunne che intendevano proseguire gli studi, preparandosi a esercitare la professione di maestro elementare. Si trattava però di un settore del sistema scolastico che, incluso dalla Casati nel ramo dell'istruzione primaria, fu a lungo trascurato dallo Stato dal punto di vista dei contenuti e delle strutture, cosicché delle scuole normali si poteva dire che pochissime di numero, affidate ad insegnanti tutt'altro che preparati, accogliessero in genere nelle sezioni maschili alunni di modestissima condizione sociale oppure falliti in altre carriere e nelle femminili un numero crescente di ragazze che aspiravano ad una "cultura" superiore a quella elementare e non avevano la possibilità di procurarsela in costosi educandati o da precettori domestici.

Fra gli allievi della scuola normale, la prevalenza femminile fu ben presto netta. Nel 1861-1862, 947 maschi e 2.795 femmine; nel 1875-1876, rispettivamente 1.248 e 5.227; nel 1881-1882, 1.383 e 7.482, fino all'ultimo anno scolastico del secolo, in cui i maschi erano 1.323 e le femmine 19.864³⁴.

32. *Ibid.*

33. Tomasi, *La scuola secondaria nella politica scolastica dall'unità ai nostri giorni*, cit., p. 76.

34. Cfr., a questo proposito, C. Covato, A.M. Sorge (a cura di), *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali – Ufficio centrale per i beni archivistici, 1994. Per un'analisi delle fonti letterarie, cfr. il saggio di L. Cantatore, *La «poesia nella scuola». Miseria e nobiltà di maestre e maestri nella letteratura italiana fra Otto e Novecento*, in G. Marrone (a cura di), *Maestre e maestri d'Italia in 150 anni di storia della scuola*, Roma, Edizione Conoscenza, 2012, pp. 45-90.

Dietro questo fenomeno, oltre all'enfatizzazione della missione educativa presente in una sterminata letteratura pedagogica, c'era anche la maggiore disponibilità femminile, determinata da fattori economici e sociali, ad accettare condizioni di lavoro disagiati e mal retribuite. D'altronde, fin dalla loro costituzione, le scuole normali prevedevano programmi differenziati per sesso. I lavori donneschi, presenti nelle scuole femminili, erano di tipo spiccatamente tradizionale e tali, come si scriveva ancora nel 1899 a proposito del loro insegnamento, da non dover sviare la donna dal culto della casa e dagli affetti della famiglia.

D'altra parte, la convinzione che il destino naturale della donna fosse quello di casalinga o di educatrice era condiviso, come si è detto, non soltanto dai settori più tradizionali, ma anche, in una certa misura, dagli ambienti progressisti, come dimostrarono alcuni rappresentanti della cultura laica e positivista.

Eugenio Garin ha ricordato, in proposito, una affermazione del giurista positivista Giuseppe D'Aguanno che nel 1890 sulla «Rivista di filosofia scientifica» dopo aver misurato crani e bacini, comparato barbe e capelli, concludeva che la missione naturale della donna è di crescere i figli, onde va educata sì, ma alla vita domestica, perché «un'educazione che devii la donna dalla sua naturale missione può essere feconda di mali peggiori»³⁵.

Da queste affermazioni D'Aguanno faceva derivare un elenco di lavori, «scientificamente» individuati, che si adattavano, secondo il suo parere, alle donne: maestre, istitutrici e direttrici di scuole e di collegi femminili, e magari insegnanti nelle scuole elementari maschili purché solo nei primi anni di studio e, infine, «le professioni in cui si tratti di servizi speciali da prestarsi alle donne, come quella di medico di donne»³⁶.

4. Una scuola adatta alle donne

Le scuole normali erano quelle più vicine alle aspettative del ceto popolare e piccolo-borghese³⁷.

Esisteva però il problema di un vuoto determinatosi nell'ambito dell'istruzione pubblica fra la scuola elementare e la scuola normale, alla quale le fanciulle potevano accedere solo all'età di quindici anni. Si cercò di rimediare a questa carenza con l'istituzione delle cosiddette scuole superiori femminili, in realtà semplici post-elementari, la cui gestione era affidata ai

35. E. Garin, *La questione femminile nelle varie correnti ideologiche degli ultimi cento anni*, in Società Umanitaria (a cura di), *L'emancipazione femminile in Italia*, cit., p. 31.

36. G. D'Aguanno, *La missione sociale della donna secondo i dati dell'antropologia e della sociologia*, «Rivista di filosofia scientifica», n. 5, 1980, p. 461.

37. Sulla condizione esistenziale e professionale delle maestre nell'Italia dell'Ottocento cfr. A. Ascenzi, *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, Macerata, EUM, 2012.

Comuni e alle Province. La prima fu fondata a Milano nel 1861 e la seconda pochi anni più tardi a Torino. Era a questi due modelli che il Ministro dell'Istruzione faceva riferimento quando, con una circolare del 1869, prometteva aiuti a quei Comuni che avessero aperto scuole analoghe, le quali in sostanza prevedevano l'insegnamento delle lingue straniere, lettere italiane, scienze, arti, lavori domestici sempre con l'obiettivo di preparare la donna alla sua missione di madre e di sposa.

Soltanto pochi Comuni, però, risposero a questo tipo di sollecitazione apprezzata da alcuni settori della media borghesia, ma ancora lontana dalla possibilità dei ceti popolari e dagli orientamenti dei gruppi aristocratici e alto-borghesi, tendenti a privilegiare l'educazione nel collegio o addirittura in famiglia. Tuttavia, queste scuole rappresentarono senza dubbio un elemento di novità nel confuso quadro istituzionale dell'istruzione femminile, soprattutto in quanto strutture pubbliche e per questo osteggiate dalla Chiesa che ne temeva una possibile concorrenzialità.

L'istituzione di queste scuole, d'altronde, poneva nuovamente il problema di una diversificazione dell'istruzione maschile e femminile, sulla cui opportunità non tutti concordavano. Il carattere ambiguo e tendenzialmente subalterno di un itinerario scolastico pensato per le donne, si evidenziò nettamente anche nel caso degli Istituti Superiori di Magistero femminile, aperti a Firenze e a Roma in seguito a una iniziativa presa dal Ministro dell'Istruzione Francesco De Sanctis (R.D. 1878), con l'intenzione di offrire una opportunità di proseguimento degli studi a livello superiore a quelle donne che non intendevano fermarsi alla scuola normale.

Secondo Dina Bertoni Jovine essi, nella sostanza, furono

[...] scuole di grado nettamente inferiore all'università: avevano la durata di quattro anni, ma vi si entrava con la sola licenza normale, senza l'obbligo di studi classici, avevano programmi frammentari sia per le materie letterarie sia per quelle scientifiche³⁸.

Fu proprio sul «grado» di questi istituti che si accese una forte polemica nel corso del dibattito parlamentare che precedette la loro istituzione e che durò quasi dieci anni continuando anche successivamente alla emanazione della legge.

Lo scontro verteva sull'opportunità di assimilare gli Ismf all'ordinamento delle scuole secondarie superiori o a quello dell'università e, nei fatti, predominò la tendenza a non considerarli a pieno Istituti Superiori. Gli Istituti prevedevano un biennio di carattere generale e un secondo biennio più specifico.

Nel primo decennio di vita dei due Istituti si verificò il più alto numero di iscrizioni. Presso l'Istituto di Roma dal 1882 al 1889 vennero conferiti

38. D. Bertoni Jovine, *Funzione emancipatrice della scuola e contributo delle donne all'attività educativa*, in Società umanitaria (a cura di), *L'emancipazione femminile in Italia*, cit., p. 249.

108 diplomi, a Firenze dal 1883 al 1888. Complessivamente, le diplomate dei due Istituti furono 351, di cui 163 in Letteratura, 109 in Pedagogia e Morale, 79 in Storia e Geografia³⁹.

Nonostante il consenso con cui l'opinione pubblica accolse questa nuova istituzione, così tranquillizzante per le famiglie piccolo-borghesi desiderose di permettere alle proprie figlie di migliorare, ma non troppo, la loro formazione culturale, e, soprattutto, di non sottoporle a situazioni di promiscuità, ad essa vennero rivolte molte critiche. Le perplessità si riferivano soprattutto alla genericità dei contenuti culturali, ai problemi derivanti dalla nascita di una nuova concorrenza per gli uomini sul piano professionale e alle resistenze, meno corporative ma più esplicitamente conservatrici, circa l'opportunità, di un proseguimento degli studi femminili a livello superiore. Non si doveva dimenticare che da questi Istituti sarebbero uscite nuove insegnanti, alle quali si continuava a chiedere soprattutto di essere delle buone madri.

Giuseppe Filippo Aioli, già direttore del Corso complementare di Firenze, assai reticente di fronte alla trasformazione voluta dalla legge del suo istituto, nel lodare l'esempio francese, che denominava, a suo avviso, più opportunamente la corrispondente scuola di formazione per maestre «École normale supérieure d'institutrices», sostenne questa tesi:

Qui invece si vollero chiamare Istituti Superiori di Magistero femminile, perché meglio corrispondessero all'idea di scuole universitarie. L'idea di università, fatta di maestre elementari, poteva venir fuori da uno spirito bizzarro, amante di logomachie, il quale avesse voluto suscitare per poco l'ilarità del mondo scolastico; ma metterla innanzi sul serio, e pretendere di imporla altrui, era oltre che imprudente, la cosa più pazza del mondo⁴⁰.

Queste posizioni sono l'espressione di un forte contrasto maturato in quegli anni fra le aspirazioni di alcuni settori più avanzati della società civile e un clima culturale complessivo che, pur concedendo alla donna lavoratrice una oggettiva individualità sociale, restava ancorato sul piano ideologico a uno stereotipo femminile vincolato alle norme della tradizione e del costume dominante.

Con la Riforma Gentile del 1923 nasce, com'è noto, l'istituto magistrale, destinato a prendere definitivamente il posto della scuola normale, nella formazione dei maestri. La sua fisionomia istituzionale prevede una accentuazione in senso umanistico degli studi e una attenuazione dei contenuti scientifici e metodologici.

Ormai tramontate le richieste di una maggiore professionalità, espresse dai maestri nei primi anni del secolo, grazie soprattutto allo sviluppo dell'associazionismo magistrale e sindacale, è necessario fare i conti con una ideologia,

39. Cfr. G.F. Aioli, *Gli Istituti Superiori di Magistero femminile*, Firenze, Tipografia Cooperativa, 1884, p. 17.

40. Ivi, p. 7.

quella del regime, che vuole trasformare il ruolo dei maestri in una sorta di apostolato laico finalizzato a formare le nuove generazioni allo spirito fascista.

In questo contesto, si cerca in tutti i modi di favorire i maestri maschi, al fine, come si diceva allora, di “virilizzare” l’insegnamento. Per invogliare gli uomini alla carriera magistrale vengono addirittura individuati particolari incentivi, come l’esonero dalle tasse scolastiche, le borse di studio, i sussidi e le graduatorie concorsuali distinte per sesso, che favorivano quelle maschili⁴¹.

Nonostante questo tentativo, il numero delle maestre, probabilmente a causa del permanere della precarietà salariale e sociale della professione, resta sensibilmente più alto. Infatti, «nonostante la propaganda fascista che tendeva a scoraggiare le donne e a incoraggiare invece gli uomini nei confronti dell’insegnamento elementare, questa era la proporzione dei sessi nel 1936-’37: maestre 88.111, maestri 22.435»⁴².

Va, inoltre, segnalata l’istituzione con la Riforma Gentile di un liceo femminile, semplificato nei contenuti e dal quale, pur ottenendo il relativo titolo, non si poteva tuttavia iscriversi all’Università. Si profilava dunque come un ulteriore tentativo di segregazione dell’istruzione femminile che tuttavia fallì rapidamente per una sostanziale mancanza di iscritte.

Un regio decreto del 1926 stabilisce l’esclusione delle donne dai concorsi a cattedra di lettere, latino e greco, storia, filosofia, economia politica nei Licei e dai concorsi a cattedra di italiano e storia negli Istituti tecnici, col pretesto che la donna non era in grado di «infondere negli allievi lo spirito della romanità». Inoltre, accanto ad una capillare propaganda che cercava in tutti i modi di scoraggiare le donne dall’intraprendere studi superiori, nel 1928 viene stabilito per legge che le studentesse iscritte alla scuola secondaria e all’Università debbano pagare il doppio delle tasse pagate dagli studenti.

Con il Regio decreto del 28 settembre 1934, n. 1680, le donne vengono escluse dalla nomina a Preside e Direttore dei Regi istituti e delle Regie scuole d’istruzione media e tecnica.

L’articolo 6 prevede, infatti, che

[...] i presidi e i direttori delle Regie scuole e dei Regi istituti d’istruzione tecnica sono nominati dal ministro per l’educazione nazionale fra i professori ordinari delle Regie scuole e dei Regi istituti di istruzione media tecnica appartenenti al Partito Nazionale Fascista [...]. Dalla scelta sono escluse le donne, tranne che per le scuole professionali femminili e le scuole di magistero professionale per la donna [...]⁴³.

41. Cfr. su questo tema E. De Fort, *I maestri elementari italiani dai primi del primo Novecento alla caduta del fascismo*, «Nuova Rivista Storica», vol. LVVIII, n. 5-6, 1984, pp. 527-528.

42. Ivi, p. 541.

43. Presidenza del Consiglio dei Ministri, *Commissione Nazionale per la realizzazione delle Pari Opportunità fra Uomo e Donna*, Roma, Istituto poligrafico dello Stato, 1988, Vol. II, p. 1642.

Inoltre, con la legge 1° luglio 1940, n. 899 sull'istituzione della scuola media si delibera, nell'art. 9, che: «a capo di ogni Scuola media è un preside che osserva e fa osservare le leggi e gli ordini delle superiori autorità [...]. Dall'ufficio di preside della Scuola media sono escluse le donne»⁴⁴.

L'ostruzionismo nei confronti dell'impegno intellettuale e professionale delle donne si fa sempre più aspro. Non a caso, proprio nel 1935, si assiste all'autoscioglimento della Federazione Italiana Laureate degli Istituti Superiori (FILDIS), che, sulla scia dell'associazionismo femminile nato fra '800 e '900, aveva svolto un ruolo significativo nella rivendicazione, da parte delle donne laureate, dell'importanza sociale di un lavoro femminile extra-domestico di carattere elevato⁴⁵.

Gli anni in cui si registrano le più rilevanti restrizioni all'autonomia professionale delle donne sono gli stessi in cui Mussolini esalta la funzione educatrice, materna e oblativa della missione femminile, come valore portante del regime e tutela della salute morale e fisica delle nuove generazioni.

Le parole del duce alle donne fasciste, in un discorso tenuto a Roma in occasione dell'inaugurazione della Mostra delle Colonie estive dell'Assistenza all'infanzia (riportate sul «Corriere delle Maestre» del 25 giugno 1937), suonano così:

Voi dovete dare con la vostra vigilante attenzione, col vostro indefettibile amore, la prima impronta alla prole che noi vogliamo numerosa e gagliarda... (la moltitudine grida ancora appassionatamente Sì, Sì). Le generazioni dei soldati, dei pionieri necessarie per difendere l'Impero, saranno quali voi le farete. Ora io vi domando: l'educazione che darete sarà romana e fascista? (Sì, Sì). Questa è la risposta che io mi attendevo da voi⁴⁶.

Un impegno importante si chiede con enfasi alle donne educatrici. Esso comporta però lo stare nell'ombra, in una subordinata ritiratezza che escluda qualsiasi forma di protagonismo, di assunzione di cariche direttive, di rivendicazione dei diritti. Questo impegno comporta il silenzio, come quello cui dovette piegarsi, in quegli anni, insieme a tante altre, Elvira Mancuso.

Per concludere, vorrei fare un riferimento alla lunga durata e al permanere di forme di segregazione della realtà femminile anche nella scuola italiana del secondo dopoguerra come evidenza la difficile attuazione della scuola media unica nell'Italia degli anni Sessanta, ostacolata, una volta varata la legge nel 1962, da pregiudizi di classe e di genere spesso veicolati dagli atteggiamenti delle insegnanti, *fedeli vestali della classe media*⁴⁷.

44. Ivi, pp. 1494-1945.

45. Cfr. F. Taricone, *Una tessera del mosaico. Storia della Federazione Italiana Laureate e diplomate degli Istituti Superiori*, Pavia, Antares, pp. 26-27.

46. B. Mussolini, *Le parole del duce alle donne fasciste*, «Corriere delle Maestre», vol. XL, n. 30, giugno 1937, p. 1.

47. Com'è noto, l'espressione è di Marzio Barbagli (cfr. Id., *Le vestali della classe media*, Bologna, il Mulino, 1969).

Ne è un esempio la piccola Lenù (Elena), protagonista di una recente trasposizione televisiva di un noto romanzo di Elena Ferrante⁴⁸, che si segnala, soprattutto nella prima puntata, per una efficace rappresentazione della realtà della scuola elementare in una Napoli periferica e socialmente deprivata degli anni Cinquanta. Lila, l'inseparabile amica di Lenù, non potrà proseguire gli studi dopo la scuola elementare, ostacolata dalle difficoltà economiche della famiglia, ma anche da aspettative di "genere" di impronta patriarcale, verdetto implacabile emanato come legge non detta dal padre e dalla madre nonostante le esortazioni di una maestra incantata dalla bravura della bambina.

Ancora oggi, al di là delle discriminazioni segnate dal permanere di nuove forme di differenze e di esclusione, in tempi di conquistata parità numerica nell'accesso all'istruzione, resta da approfondire l'inventario di quelle interne contraddizioni, interiori e sociali, che sono alla base del fenomeno dell'auto-segregazione formativa presente nella scelta degli indirizzi a livello secondario e universitario in base alla quale una donna ingegnere è ancora una rarità e, per dirla con Gabelli, nell'affermazione qui già citata, nella fantasia di non pochi, è una donna che lascia di fare quello che dovrebbe, e rende la stessa immagine di un uomo che dipanasse una matassa di refe, filasse lino o facesse calze.

48. E. Ferrante, *L'amica geniale*, Roma, E/O 2011. La serie televisiva italo-statunitense, curata e diretta da Saverio Costanzo, *L'amica geniale* è del 2018.

7. *Italia Donati e le altre: la «Via Crucis» delle maestre elementari nell'Italia liberale tra retorica paternalistica borghese ed esperienze di marginalità e discriminazione*

di Anna Ascenzi*

1. «Il suicidio di una maestra calunniata»

Nell'edizione del 5-6 giugno 1886 del «Corriere della Sera», una corrispondenza da Pistoia dal titolo *Gravissimo fatto. Il suicidio d'una maestra calunniata* portava alla ribalta nazionale un'oscura vicenda di soprusi, maldicenze e ricatti avvenuta in un piccolo centro rurale della Toscana, Porciano, e conclusasi poi con il disperato suicidio della povera protagonista.

Si trattava della prima e ancora provvisoria ricostruzione di una vicenda – quella della maestra Italia Donati – destinata a tenere banco sulle pagine del «Corriere della Sera» per diversi mesi e che, come notava nella parte finale l'estensore dell'articolo avrebbe portato all'attenzione dei grandi organi di stampa nazionali, primo fra tutti il quotidiano milanese, le vicissitudini e i drammi del mondo magistrale femminile, fino a quel momento confinati negli occasionali resoconti della stampa locale o nelle apposite rubriche di denuncia delle condizioni di vita di maestre e maestri contenute nei periodici scolastici e magistrali¹.

Di lì a qualche giorno, sull'onda del clamoroso interesse suscitato nell'opinione pubblica dalla vicenda, il «Corriere della Sera» tornava ad occuparsi della maestra suicida con un ampio e circostanziato articolo, nel quale il «redattore viaggiante» Carlo Paladini² dava conto dei primi risultati dell'indagine avviata dalle forze dell'ordine e degli importanti sviluppi del caso³.

* Università degli Studi di Macerata.

1. Cfr. R. Sani, *Accanto ai maestri. Edmondo De Amicis, l'istruzione primaria e la questione magistrale*, in Id., *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*, Macerata, EUM, 2011, pp. 363-367.

2. Su Carlo Paladini, giornalista, scrittore e docente universitario di Letteratura inglese, cfr. R. Giglio, *Matilde Serao e il «Corriere di Roma illustrato»*, in A.R. Pupino (a cura di), *Matilde Serao: le opere e i giorni. Atti del Convegno di studi (Napoli, 1-4 dicembre 2004)*, Napoli, Liguori, 2006, pp. 167-169.

3. C. Paladini, *Il suicidio d'una maestrina calunniata*, «Corriere della Sera», 9-10 giugno 1886.

Sulla scia dei dati e delle informazioni di prima mano raccolte nel corso del suo «pellegrinaggio» sui luoghi del «martirio di Italia Donati», infatti, Paladini ricostruiva con dovizia di particolari la «fosca storia» culminata con il suicidio della maestra di Porciano. In particolare, l'ultimo periodo di vita di Italia Donati, il suo ingenuo e fragile tentativo di ottenere giustizia attraverso la legge e, infine, il sopraggiungere di un nemico per certi aspetti ancora più violento e pernicioso delle *avances* e dei continui ricatti sessuali subiti dal sindaco del Paese: il dispiegarsi di un atteggiamento collettivo di sostanziale rifiuto della verità e di condanna della giovane che ha osato ribellarsi e porsi contro la mentalità corrente, il senso comune, le logiche che da sempre presiedono alla vita e ai destini del piccolo mondo di Porciano.

Era il caso, tuttavia, di domandarsi, ed il seguito dell'articolo del «Corriere della Sera» apriva uno spiraglio in tal senso, se la vicenda della povera maestra Italia Donati poteva essere imputata solo ed esclusivamente alla «naturale malvagità e codardia degli animi» che popolavano quel «paesello di gente rozza» denominato Porciano o se, più verosimilmente, il drammatico episodio occorso a Porciano rappresentasse null'altro che la manifestazione emblematica della più generale condizione riservata alla donna – e, in specie, a quella donna che per molteplici ragioni «non ha un padre, un fratello o un marito che la difenda» – da una società solo apparentemente civile, evoluta, animata da principi morali e sentimenti di giustizia.

Carlo Paladini, a questo proposito, non lesinava critiche e riserve riguardo a determinati tratti del «carattere nazionale» che, a suo avviso, rappresentavano ancora un vero e proprio ostacolo all'incivilimento del paese.

E tuttavia, lo spunto sociologico offerto dall'autore, lungi dal produrre un'analisi serrata della mentalità e delle subculture che ancora contrassegnavano tante plaghe del Belpaese e, più in generale, delle ragioni del persistere – nella civile e ridente Toscana, e non solo – di una sì profonda e inquietante condizione di arretratezza umana e sociale, finiva viceversa per sfociare in una sorta di riproposizione della vecchia e un po' abusata diatriba sulla necessità di agire con polso di ferro nei confronti di quella «canaglia plebea», di quel mondo contadino carico di pulsioni ancestrali e di patologica violenza che sembrava refrattario e impermeabile ad ogni sforzo di *dirozzamento* e di elevazione civile e comunitaria.

Un punto di vista, quello espresso da Carlo Paladini, che rifletteva nella sostanza le ansie di quella borghesia laica e illuminata dell'industria e del commercio che popolava i grandi centri urbani e che proprio sulle pagine del «Corriere della Sera» misurava quotidianamente la distanza tra il paese civile e proiettato in una prospettiva europea da essa auspicato e la ben più prosaica, e a tratti volgare e violenta concretezza di un'Italia reale nei cui angoli più remoti e marginali si annidavano sacche di arretratezza e di profonda inciviltà.

Sotto questo profilo, la pur efficace e brillante analisi del «redattore viaggiante» finiva per portare acqua al mulino dei tanti *benpensanti* lettori del

«Corriere della Sera», la cui commozione per la triste vicenda della sventurata maestra di Porciano appariva tanto più convinta e profonda, quanto più la giovane suicida veniva presentata come una sorta di “martire laica” dell’ordine morale borghese, la quale aveva pagato con la vita la sua fedeltà agli ideali della illibatezza e della purezza virgine femmine.

Indubbiamente, nata dallo sdegno suscitato dal gravissimo fatto avvenuto nel piccolo centro rurale della Toscana, l’inchiesta pubblicata a puntate sul «Corriere della Sera» da Carlo Paladini⁴ aveva via via assunto i toni e le movenze di un appassionante racconto popolare, nel quale i personaggi che si erano avvicendati sulla scena avevano finito per rappresentare metaforicamente due Italie contrapposte: quella onesta e laboriosa, saldamente animata dal senso del dovere e fedele ai vincoli familiari e ai valori dell’istruzione e del progresso civile, incarnata idealmente dalla povera maestra di Porciano Italia Donati; e quella amorale e ancora animata dalle pulsioni e dagli istinti più bestiali, la cui estraneità ai principi che presiedono alla vita comunitaria e la cui indifferenza nei riguardi delle più elementari norme del vivere civile si manifestano in modo dirompente non solo nello stile di vita e nel *modus operandi* del sindaco, ma anche nell’atteggiamento compiacente e tollerante dell’intera comunità porcianese, che sembra davvero caratterizzarsi come “un mondo a parte”, refrattario ad ogni forma di civilizzazione, dal quale non scaturisce neppure un segno di umana comprensione e di consapevole, seppure tardiva, respicenza.

Un’Italia, quest’ultima, che sembra essere retaggio di un mondo arretrato e oscurantista, altrove gradualmente cancellato dall’avvento del progresso e dalla civilizzazione dei tempi nuovi, il quale, tuttavia, come i lettori del «Corriere della Sera» dovevano apprendere dall’appassionata indagine di Carlo Paladini, sopravviveva ancora in qualche plaga dell’Italia rurale e produceva i suoi orribili misfatti a danno di povere «operaie dell’alfabeto», di giovani maestre fautrici, con il loro umile ma fondamentale operato, della crescita civile e culturale del paese.

Una visione indubbiamente manichea e un po’ semplicistica, in sostanza, quella offerta dall’inchiesta del «Corriere della Sera», la quale, non a caso, finiva per concludersi con una sorta di peana alle opere di carità, additando ai lettori il compito della beneficenza a sostegno delle misere condizioni in cui si trovava la «povera famigliola» della «misera Italia Donati».

4. Cfr. anche: C. Paladini, *La maestra calunniata*, «Corriere della Sera», 10-11 giugno 1886 (in appendice all’articolo era pubblicato il testo integrale della lettera di Italia Donati indirizzata al fratello Italiano Donati, datata maggio 1886); Id., *Le sventure di Italia Donati*, «Corriere della Sera», 12-13 giugno 1886; Id., *Il trasporto della salma d’Italia Donati*, «Corriere della Sera», 7-8 luglio 1886.

2. Il trionfo della morale piccolo borghese

Sulla scia del successo riscosso presso i lettori dai vivaci e appassionati resoconti del «redattore viaggiante» Carlo Paladini, fin dalla fine del mese giugno, il «Corriere della Sera» avviava una serie di inchieste sulla condizione magistratale femminile e su taluni episodi di soprusi e di ricatti sessuali – assai simili a quello occorso a Italia Donati – che avevano coinvolto maestre di varie parti della penisola e lo faceva secondo gli schemi ben noti e collaudati della cronaca, narrando, cioè, ai lettori l'ennesimo episodio di una persecuzione a sfondo sessuale intentata ai danni di una maestra da parte di uno dei tanti sindaci dei piccoli borghi della penisola.

Una scelta, quest'ultima, destinata ancora una volta a rivelarsi vincente, come dimostra il fatto che – al pari di quanto si era registrato con il caso di Italia Donati –, sulla scia del crescente interesse dei lettori, anche la narrazione di questa vicenda si sarebbe trascinata per diverse puntate infiammando via via sempre di più l'opinione pubblica. E ciò in quanto la vicenda da narrare presentava davvero tutte le caratteristiche e le peculiarità del caso, collocata com'era in uno sperduto paesino, Biscari, di una remota provincia siciliana, Siracusa, quasi un altro mondo, e non solo dal punto di vista geografico, visto da Milano.

Il 16-17 luglio 1886 il «Corriere della Sera», con un titolo sensazionale in prima pagina: *Il sindaco persecutore di una maestra*, forniva un primo succinto resoconto «delle persecuzioni di un sindaco contro una maestra elementare», tale Filomena Mauro; un fatto, come veniva sottolineato, «che, senza la conclusione tragica, ricorda quello della povera Italia Donati», e, aggiungeremmo noi, ricalcava i tanti episodi di cui era costellata l'esperienza delle maestre elementari nei piccoli borghi della penisola.

Ora, se il primo articolo del «Corriere della Sera» insisteva soprattutto sul fatto che, in certi contesti geografici e culturali, in talune plaghe della nazione la virtù calunniata e ingiustamente accusata era destinata a soccombere e, per converso, la giustizia nei confronti del reo era ben lungi dall'affermarsi, assai più sorprendente – e per certi versi assolutamente sconcertante – era il successivo articolo dedicato, di lì a qualche settimana, dal quotidiano milanese alla ormai popolare e straziante vicenda della maestra di Biscari.

In esso, infatti, il *romanzo di una povera maestra* cessava di solleticare il sentimentalismo e l'afflato compassionevole dei benpensanti, di coinvolgere emotivamente i lettori attorno ai casi umani di povere donne sole e indifese.

A conferma – chissà? – della sotterranea ma efficace opera di depistaggio e diffamazione perpetrata ai danni di Filomena Mauro, il 9-10 agosto 1886 il «Corriere della Sera» era finalmente in grado di rettificare – anzi di rovesciare completamente – l'intera versione fino a quel momento accreditata dei fatti⁵.

5. Cfr. prima *La via dolorosa della maestra di Biscari*, «Corriere della Sera», 1-2 agosto 1886; poi *La verità sulla maestra di Biscari. Amore e politica*, «Corriere della Sera», 9-10 agosto 1886.

E *La verità sulla maestra di Biscari* appariva indubbiamente esplosiva, dal momento che non soltanto si rovesciavano le parti in commedia e l'accusatrice era costretta finalmente a salire sul banco degli imputati, ma il «povero sindaco», ingiustamente diffamato di fronte all'opinione pubblica locale e nazionale, vedeva riabilitati i suoi comportamenti; la *politica*, poi, diveniva il vero elemento catalizzatore dell'intera vicenda, con buona pace delle vicissitudini delle povere maestre.

La sostanziale assenza di virginali trascorsi e, per converso, l'imbarazzante scoperta di qualche "errore" di troppo commesso in passato da Filomena Mauro disponevano già il lettore da un lato a separarne nettamente il destino rispetto all'innocente e virtuosa Italia Donati, dall'altro a nutrire il sospetto che qualcosa di ancora più torbido giungesse ad inficiare inesorabilmente la credibilità della maestra di Biscari.

Tutto ciò a conferma del fatto che le maestre dei villaggi, ancorché vesate e umiliate, non erano tutte uguali, e che, per vedere riconosciuti pubblicamente un sopruso, una violenza o almeno una minaccia al proprio diritto ad un'esistenza dignitosa, era quantomeno necessario, da parte loro, poter esibire un *curriculum vitae* immacolato, un passato privo di ombre o anche solo di semplici sospetti.

La nuova versione dei fatti brillantemente ricostruita dal «Corriere della Sera», impegnato ora ad accreditare l'impostura della maestra Mauro e a svelare i retroscena di quella che appariva una vera e propria montatura politica architettata ai danni del sindaco da una schiera di politicanti locali dell'opposizione, sembrava mettere la parola fine non solo alla losca strumentalizzazione politica e, parimenti, alle "pretese" risarcitorie della militante maestra di Biscari, ma anche, se si vuole, all'eventuale eccesso di passione e di commozione dell'opinione pubblica nei riguardi delle tante analoghe vicende di soprusi, angherie, ricatti a sfondo sessuale subiti dalle maestre in tanti luoghi della penisola e balzati inopinatamente all'attenzione delle cronache nazionali.

In altre parole, sembrava quasi che, dopo avere a bella posta alimentato questa sorta di moderna e laica *passio magistrarum* attraverso la vicenda dell'infelice Italia Donati e di altre sue meno note compagne di sventura, il «Corriere della Sera» si preoccupasse di ricondurre entro ben delimitati e precisi confini queste storie di maestre, nel timore che l'onda emotiva da esse suscitata finisse per insinuare nel lettore la pericolosa persuasione di un dramma collettivo a sfondo sociale, destinato addirittura ad assumere le valenze di una *questione magistrale* e a rimettere in discussione l'ordine morale borghese.

Un rischio non da poco, se ci si pensa. E se la vicenda di Italia Donati e del suo rozzo e animalesco persecutore poteva ancora considerarsi accettabile, in quanto destinata suo malgrado a riproporre e a rafforzare i valori morali dominanti (attraverso il sacrificio della povera maestra di Porciano, anzi, a rinsaldare l'idea che ad essi occorresse ispirarsi fino ad *effusione sanguinis*), quella

di Filomena Mauro stava lì a dimostrare che c'era maestra e maestra e che, se esistevano ancora nella penisola larghe plaghe di rozza e incivile violenza, era altrettanto certo che non era possibile generalizzare storie, itinerari e vicende personali e che quindi non una categoria – queste benedette maestre! – era a rischio, ma semmai singoli soggetti, la cui credibilità e il cui travaglio esistenziale dovevano essere vagliati con somma prudenza, e caso per caso.

Al riguardo, anche laddove si decideva di accantonare per un momento le vicende e gli episodi particolari di singole maestre per affrontare il mare aperto della grande inchiesta sociologica su *I drammi della vita delle maestre*, il principale quotidiano della borghesia italiana, lungi dal prendere posizione netta riguardo ai rimedi necessari a contrastare il malcostume, le angherie, le molteplici forme di sopruso e, non ultimi, gli stessi ricatti sessuali più volte denunciati, manifestava un'opinione così pervasa di dubbi, incertezze, palese scetticismo circa la bontà delle opzioni proposte pro o contro l'avocazione delle scuole elementari allo Stato, da lasciare il lettore attonito e disorientato, se non addirittura persuaso che, in realtà, al dramma delle maestre – e più in generale alla tanto agitata questione magistrale – non fosse possibile dare un'effettiva soluzione e che, in fondo in fondo, meglio sarebbe stato lasciare tutto com'era.

3. Matilde Serao e la denuncia della condizione magistrale femminile

In realtà, affinché la vicenda di Italia Donati e quelle altrettanto amare e dolorose di Lucia Peretti, Ernestina Conti e delle numerose altre il cui nome non era stato neppure ritenuto degno di essere riportato nelle cronache del «Corriere della Sera», potessero andare oltre il sensazionalismo e le sentimentali ed effimere narrazioni di «redattori viaggianti» e cronisti pronti a saltare sul carro di nuovi e ancora più eclatanti “fatti” da sbattere in prima pagina, per assurgere a simbolo di un'autentica battaglia per la dignità delle «operaie dell'alfabeto» e, più in generale, delle donne lavoratrici occorreva, paradossalmente, l'intervento di una scrittrice di professione, capace di trasfondere, anche sulle colonne della stampa quotidiana, non solamente un'autentica e appassionata vena narrativa, ma anche una sensibilità sociale e un impegno etico-civile in grado di squarciare il velo dell'ipocrisia e del perbenismo borghese.

Mentre, infatti, sulle pagine del «Corriere della Sera» il vaporoso e affranto Carlo Paladini iniziava a costruire la sua *agiografia* ad uso dell'illuminata borghesia lombarda di Italia Donati, nella capitale, dalle colonne del «Corriere di Roma», Matilde Serao prendeva spunto dalla vicenda occorsa alla maestra di Porciano per accompagnare i lettori negli angusti meandri di quella disperazione tutta femminile che caratterizzava un'intera categoria di «operaie dell'alfabeto», utilizzando quel periodare asciutto e quel linguaggio

senza fronzoli e senza banali cedimenti alla retorica che tanta parte avevano avuto nella fortuna letteraria dei suoi racconti e romanzi⁶.

Alla dolorosa e penetrante rappresentazione, operata dalla Serao, di un intero universo femminile piegato e quasi svilito dall'incertezza esistenziale, dalle precarie condizioni di vita, talora dalla vera e propria miseria («la bellezza non salva dalla fame»), così lontano dalle immagini stereotipate della femminilità, faceva seguito la descrizione, anch'essa fortemente evocativa, di una vicenda personale la quale, proprio perché «abbastanza comune», finiva per contenerne in sé tante, tantissime altre; non la vicenda di una singola maestra, dunque, ma la storia quotidiana, e quasi banale nella sua ripetitività, di una moltitudine di insegnanti elementari, il destino tipico *della* maestra.

Potente e sorprendente al tempo stesso era lo sguardo con cui la scrittrice e giornalista napoletana scrutava la drammatica esistenza e l'ancor più drammatico epilogo della vicenda di Italia Donati: la povera storia della maestra di Porciano, che non a caso Matilde Serao non nominava mai, contravvenendo in ciò palesemente – e consapevolmente – alle più elementari regole dell'onesto redattore di “cronaca nera”, non era una storia individuale da dare in pasto al famelico pubblico dei lettori adusi alla facile commozione e commiserazione, e magari pronti a versare qualche onesta lacrima sulla fosca tragedia di una “giovane sfortunata”; né tantomeno era vicenda dalla quale prendere spunto per fornire eclatanti conferme, ad un'opinione pubblica pasciuta e benpensante, del persistere di una divaricazione antropologica tra due Italie, quella civilizzata e borghese e quella arcaica e brutale ancora largamente radicata nei luoghi più arretrati del Belpaese.

La storia dell'innominata Italia Donati era la storia di una moltitudine di maestre elementari che ogni giorno si sforzavano di vivere dignitosamente del proprio lavoro, e altrettanto dignitosamente s'impegnavano ad istruire ed educare le giovani generazioni. Era verso queste donne, verso il loro tenace impegno e la loro «onestà senza sillogismi», che Matilde Serao indirizzava lo sguardo un po' distratto dei lettori del «Corriere di Roma». E già questo segnava la differenza.

Si spiega allora quella sorta di peculiare *itinerario pedagogico* lungo il quale la scrittrice napoletana accompagnava i lettori del giornale capitolino nel tentativo di lumeggiare il senso profondo dei tanti sacrifici e delle tante amare vicende di sopruso e di morte, alla ricerca delle ragioni autentiche delle rivendicazioni magistrali femminili.

Il 26 giugno 1886, sulle pagine del «Corriere di Roma», la Serao pubblicava un articolo di straordinario impatto emotivo – *Le vie dolorose. Come muoiono le maestre* –, nel quale con i toni asciutti ed essenziali della denuncia sociale ripercorreva la vicenda di tante povere insegnanti elementari della penisola, riproponendo stavolta, attraverso una galleria di nomi e di rapidi ma incisivi profili, le misere storie di un'umanità femminile umiliata

6. M. Serao, *La Maestra*, «Corriere della Sera», 8 giugno 1886.

e sconfitta, le cui vicissitudini potevano essere iscritte a pieno titolo in quel «mondo dei vinti» che sembrava svelare l'altro volto, quello sconosciuto e quasi rimosso, di un'Italia ormai saldamente incamminata sulla strada del progresso e della modernità borghese.

Vi si narravano le dure esperienze della maestra piemontese Maria Pessenda, la quale, ammalatasi di tifo in una località rurale campana, era morta giovanissima, abbandonata da tutti; della fragile insegnante toscana Giovannina Errico, finita «a fare la maestra rurale in un villaggio di Terra di Lavoro» e morta anch'essa di stenti; della graziosa e onesta maestra bolognese Odilla Orrigoni, «che non poteva restare mai più di un anno, in un paese, senza che gli uomini l'amassero troppo e le donne l'odiassero a morte»; infine, della giovane siciliana Amalia Vitale, diplomata con merito alla Scuola normale di Napoli, la quale, nonostante le sue indubbie doti intellettuali e il suo impegno non era riuscita ad avere «il posto in città» e aveva dovuto accettare un incarico d'insegnamento in Calabria, «in un paesello», dove pur di ottenere un misero salario si era adattata a «sopportare tutto: riduzione di mensile, domicilio in fienile, finestra senza imposte, far lezione senza alfabeti, senza cartelloni, senza banchi, dormendo sopra un duro letto, mangiando sì e no»; finché un giorno ella, per la disperazione, salita sul campanile della chiesa del paese, si era buttata giù, morendo sul colpo.

Accanto alla miseria, alle vessazioni e ai soprusi, al crescente annichilimento di ogni sembianza umana caratteristici di tante piccole e piccolissime realtà nelle quali esercitavano la loro professione, ciò che accomunava le *storie di maestre* narrate da Matilde Serao era la tragica e sconcertante solitudine in cui esse erano lasciate da un'amministrazione scolastica assente, lontana, nel migliore dei casi così burocratizzata da occuparsi solo distrattamente di coloro che stavano in prima linea nella battaglia per la diffusione dell'alfabeto e per l'elevazione culturale del paese.

4. Una battaglia di civiltà

Un affresco tetro e amarissimo, quello tracciato dalla scrittrice napoletana, così diverso dai godibilissimi e rassicuranti resoconti dati alle stampe, in quegli stessi mesi, dal «Corriere della Sera». E non è casuale che gli interventi dell'autrice sul tema della condizione magistrale femminile abbiano suscitato la reazione risentita e un po' delusa di tanta parte dell'opinione pubblica borghese colta ed illuminata, convinta che la Serao avesse quantomeno esagerato nel chiamare in causa le responsabilità del sistema scolastico e, addirittura, dell'intera società di fronte al dramma individuale e privato di talune povere maestre – tutt'altro che eroine dell'alfabeto e dell'istruzione – vittime, assai più che delle condizioni sociali e professionali in cui si erano trovate ad operare, della loro triste fragilità e della loro penosa inadeguatezza all'esistenza e alle sue quotidiane sfide.

Ma era possibile porre rimedio a tutto questo? Era possibile appianare *Le vie dolorose* fin qui descritte e mutare radicalmente i destini di quelle «ombre malinconiche di povere lavoratrici», delle tante giovani che abbracciavano l'insegnamento elementare e che operavano nelle scuole urbane e rurali della penisola? A questi interrogativi si sforzava di rispondere un altro articolo pubblicato da Matilde Serao su «L'Istituto»⁷ il 24 luglio 1886.

Ben prima che la complessa e ambigua vicenda della maestra Filomena Mauro fosse definitivamente chiarita e che il suo caso si mutasse da ennesima persecuzione a sfondo sessuale del sindaco di Biscari nei riguardi della povera giovane in un'assai più complicata "trappola politica" ordita dalla stessa maestra Mauro con la complicità di amministratori locali dell'opposizione ai danni del malcapitato primo cittadino del paesino siciliano, come trionfalmente avrebbe rivelato il 9-10 agosto 1886 il «Corriere della Sera» (*La verità sulla maestra di Biscari*), Matilde Serao sottolineava come la questione di fondo non fosse quella della vera o presunta purezza e integrità morale di questa o quella maestra il cui caso finiva per riempire le pagine scandalistiche dei giornali e per assurgere clamorosamente alla ribalta delle cronache locali o nazionali.

Certe pruriginose e moralistiche distinzioni riguardo all'onestà degli intenti e al grado di virginale stile di vita delle maestre, infatti, oltre a rivelare un insopportabile e cinico approccio perbenista, rischiavano di fuorviare colpevolmente l'attenzione dalla vera natura del problema, che era problema di un'intera categoria di lavoratrici e che atteneva al diritto stesso delle donne, delle maestre in questo caso, di potere esercitare con dignità il proprio lavoro.

A questo riguardo, pur consapevole del carattere audace e fortemente in controtendenza con il sentire diffuso dell'opinione pubblica e con gli stessi orientamenti prevalenti in seno alla grande stampa borghese del suo punto di vista, la scrittrice napoletana si schierava senza mezzi termini in difesa «delle umili martiri, talvolta peccatrici, talvolta purissime, sempre egualmente vittime».

A costoro e alle numerose altre che si erano avviate sulle *vie dolorose* dell'insegnamento occorre che il ministero della Pubblica Istruzione e la classe politica nazionale nel suo complesso prestassero la debita attenzione e si facessero carico dei loro problemi.

Si trattava di porre in atto una battaglia di civiltà, di operare affinché mutassero non solo le leggi e i regolamenti, ma anche la mentalità e il costume

7. Il periodico magistrale torinese, tra i più antichi e prestigiosi dell'Ottocento, era stato fondato nel 1852 da Domenico Berti, che ne era stato inizialmente anche il direttore. Nel 1873 vantava già una tiratura di circa 1200 copie, tra le più alte della penisola. Diretto negli anni Ottanta da V.G. Scarpa, fu tra i più attivi promotori del miglioramento dello stato giuridico ed economico dei maestri elementari e dell'avocazione delle scuole primarie allo Stato. Su tale periodico cfr. G. Chiosso, *L'Istituto*, in Id. (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1830-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 365-367.

sociale, di far sì che il semplice cittadino, l'amministratore locale, le comunità dei piccoli e grandi comuni della penisola maturassero una nuova consapevolezza di quanto importante e decisivo per le sorti dell'intero paese era l'umile lavoro esercitato dalle maestre nelle scuole elementari e popolari loro affidate⁸.

La conclusione dell'articolo di Matilde Serao era un'esortazione all'intera classe politica nazionale ad assumersi le proprie responsabilità:

Qual è il rimedio? Io non debbo saperlo. Dovete saperlo voi, che rappresentate la saggezza e la previdenza, voi che avete la nozione esatta della vita, voi che avete l'esperienza. Un Ministro può tanto! Può fare un'opera così buona per gli altri, così gloriosa per sé! Trovate il rimedio, sanate questa piaga. Io odio tutte le falsità della vita femminile: tutte le false scrittrici senza talento, tutte le false artiste senza decoro, tutte le false emancipatrici senza costumi, tutte le false filantrope smaniose d'esser nominate. Ma quando penso che creature femminili, giovani e buone, laboriose e pie, debbono ascendere a tale calvario di passione, fra la tortura dello stomaco e quella del cuore, quando penso che una di esse o varie di esse si debbono ammazzare, perché qualcuno si scuota, io dico che nel mondo è smarrita, non solo la nozione della pietà, ma anche quella della giustizia⁹.

Un appello grave e accorato, quello formulato da Matilde Serao; il grido quasi di una intellettuale e letterata anomala nell'universo della cultura borghese del suo tempo, la quale, com'era già accaduto una decina d'anni prima per la questione del colera e dell'esplosione della miseria e della disperazione a Napoli, sentiva di non poter tacere, di non potersi sottrarre al dovere di denunciare i guasti e le storture di un paese che le appariva ancora fortemente arretrato e segnato da profonde disparità e ingiustizie, nel quale antichi e radicati egoismi, astratti moralismi e nuove forme d'ipocrisia sembravano dominare la scena.

8. Sulle inchieste svolte in riferimento alla scuola popolare in età liberale cfr. T. Tomasi, *Da Matteucci a Corradini. Le inchieste sulla scuola popolare nell'età liberale*, in *Problemi e momenti di storia della scuola e dell'educazione. Atti del I Convegno Nazionale del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative (Parma, 23-24 ottobre 1981)*, Pisa, ETS, 1982, pp. 123-124.

9. M. Serao, *Le vie dolorose. III. Il Remedio*, «L'Istituto», vol. XXXIV, n. 30, 24 luglio 1886, pp. 472-473.

8. *La donna, l'istruzione superiore e l'accesso alle professioni in Italia tra Otto e Novecento*

di Tiziana Pironi*

1. La situazione odierna

Secondo gli ultimi dati Istat, l'inserimento professionale delle donne risulta ancora molto ridotto rispetto a quello maschile, confermando uno svantaggio storico soprattutto per quanto riguarda il raggiungimento dei vertici delle carriere¹. Nonostante, nel corso degli anni, si siano estremamente ridotte le disparità di genere nell'accesso ai titoli di studio di ordine universitario, l'ingresso femminile nel mercato del lavoro, per quanto riguarda le posizioni più qualificate, rivela ancora una condizione di estrema debolezza. Tale fenomeno si manifesta in misura maggiore nel cosiddetto fenomeno del «*part time involontario*»: il 19% delle donne occupate si trova in questa situazione, per mancanza di occasioni di lavoro a tempo pieno, a differenza degli uomini che non raggiungono la quota del 7%². Ed inoltre, permane ancora molto persistente per le lavoratrici la difficoltà a conciliare la professione con l'impegno nelle attività di cura; una difficoltà che dipende in larga parte dalla carenza di servizi a sostegno della maternità e dell'infanzia, e che vede fortemente penalizzate le aree del Meridione. Il tasso di occupazione femminile mostra forti discrepanze tra Nord e Sud: rispetto alla Lombardia che raggiunge il 76%, superando addirittura la media europea, in Campania si rivela sotto il 30%, mentre la Sicilia stenta ad arrivare al 28%. Occorre anche precisare che secondo i dati Eurostat (maggio 2019), nel 2018, il tasso di occupazione maschile ha superato quello femminile in tutti gli Stati membri della UE, nonostante si sia riscontrata una costante riduzione del divario tra i generi.

La media nazionale evidenzia che il 66,6% del sostegno e dell'assistenza

* Università degli Studi di Bologna.

1. Istat, *Rapporto Annuale 2019. La situazione del Paese*, Roma, Istituto Nazionale di Statistica, 2019, p. 221-222.

2. Ivi, p. 228.

ai soggetti più fragili della famiglia è garantito dalle donne, le quali costituiscono di conseguenza un vero e proprio pilastro del *welfare* italiano. Il sistema di *welfare* familista che caratterizza il nostro Paese si regge dunque per larga parte sulle donne, impegnate nel ruolo di *caregiver*: nel 2018, il 31,5% di quelle non occupate, in età tra i 25 e i 39 anni, non risulta essere alla ricerca di un impiego per motivi legati alla maternità, contro l'1,6% degli uomini. Percentuali che salgono al 65% per le madri e al 6,5% per i padri di bambini fino a cinque anni di età, mentre oltre il 28% delle madri con figli piccoli ha dovuto interrompere un contratto di lavoro³. I dati Istat evidenziano pure che a segnalare difficoltà di conciliazione con le esigenze familiari sono più frequentemente le madri laureate e che ricoprono una posizione professionale più elevata.

Guardando al contesto internazionale, la dimensione del lavoro femminile e quella del tasso di natalità appaiono strettamente connesse tra loro, grazie alla possibilità di conciliazione tra vita pubblica e la vita privata: si registrano infatti livelli di fecondità più elevati dove è maggiormente garantita la parità di genere e nei contesti ove la condizione di lavoratrice-madre sia supportata da servizi socio-educativi qualificati⁴. Del resto, i dati Ocse relativi al 2018 vedono l'Italia in coda per il lavoro femminile, rispetto ai maggiori paesi industrializzati: nel nostro paese il tasso di occupazione femminile si assesta al 49,6%, migliore solo di quello di Turchia, Messico e Grecia, mentre quello maschile è del 67,7%. Oltretutto, in Italia, il tasso di natalità si rivela tra i più bassi del mondo occidentale, a fronte di nazioni in cui è in crescita, come la Germania, dove l'occupazione femminile sale al 72,5% e la Francia al 62,5%⁵. Si tratta di una situazione in cui, oltre a farsi sentire le carenze del *welfare*, pesano anche i carichi del lavoro domestico, per i quali le italiane raggiungono il record europeo: oltre 5 ore in media contro poco più di tre ore e mezza delle svedesi al giorno.

Per rendere effettiva la parità di genere, onde far fronte alle principali criticità che limitano le opportunità lavorative delle donne, rispetto a quelle degli uomini, il 15 novembre 2018, il Parlamento Europeo ha approvato la Risoluzione sui servizi di assistenza all'interno della UE, invitando gli Stati membri a garantire e a migliorare l'efficacia di un sistema di *welfare* nelle aree più disagiate. Questo, nell'ottica della Convenzione, elaborata dalle Nazioni Unite (1979) per favorire l'eliminazione di ogni logica discriminante nei confronti del genere femminile, ratificata poi dall'Italia, nel 1985, per l'adozione di tutte quelle misure che mirino alla promozione delle pari

3. Ivi, p. 230.

4. Istat, *I tempi della vita quotidiana. Lavoro, conciliazione, parità di genere e benessere soggettivo*. Temi, Roma, Istat, 2019, www.istat.it/it/archivio/230102 (ultimo accesso: 25 gennaio 2020).

5. G. Licini, *L'occupazione area Ocse sale al 68,6%, Italia ferma al 58,6%*, «Il Sole 24 ore», 16 aprile 2019.

opportunità anche sul mercato del lavoro. Del resto, il trattato sull'Unione Europea (Lisbona, 2009) afferma espressamente che l'Unione si fonda sui valori del rispetto della dignità umana e dell'uguaglianza (art. 2) e combatte l'esclusione sociale e le discriminazioni, perseguendo la parità tra uomini e donne in ogni campo (art. 3).

Occorre ora soffermarsi brevemente sulla situazione che riguarda più nello specifico il mondo accademico. Prendo in considerazione quella relativa all'ateneo bolognese, perché è possibile disporre di dati aggiornati annualmente; da quattro anni a questa parte, infatti, il Comitato Unico di Garanzia per le pari opportunità si è fatto promotore della redazione del Bilancio di Genere dell'Alma Mater, al fine di tener costantemente monitorate le disparità tra i generi, onde intraprendere possibili azioni migliorative⁶. Tale indagine risulta inserita all'interno del Piano di Eguaglianza di Genere 2017/2020, promossa dall'Ateneo di Bologna, e collegata in particolare al progetto Plotina – «*Promoting Gender Balance and Inclusion in Research, Innovation and Training*»⁷. Un progetto che si propone una serie di iniziative per evitare lo spreco di talenti, in particolare delle donne, che più spesso abbandonano il loro percorso di carriera. In questo quadro, il Bilancio di Genere 2018 ha fornito una serie di dati preoccupanti in merito ai cosiddetti fenomeni di segregazione orizzontale e verticale, che ancora permangono all'interno dell'Ateneo bolognese, evidenziando il perdurare di vecchi stereotipi, ancora pesantemente discriminanti. Per quanto riguarda questa forma di disuguaglianza di genere, diffusa anche a livello nazionale e internazionale, riconducibile al fenomeno delle cosiddette «segregazioni orizzontali», i dati evidenziano che nei corsi di studio dell'ambito umanistico-sociale, e/o che preparano a professioni “di cura”, risulta sottorappresentata la componente maschile; del resto, quest'ultima rivela una maggiore presenza nelle disci-

6. Alma Mater Studiorum, *Bilancio di genere 2018*, Bologna, 2019, www.unibo.it/it/ateo/bilancio-di-genere (ultimo accesso: 28 gennaio 2020). A inizio 2018, la CRUI ha costituito un Gruppo di Delegati/e dei Rettori/ici sulle tematiche di genere, proponendo la formulazione di linee guida rivolte agli atenei italiani per la stesura del Bilancio di Genere (Miur, *Indicazioni per azioni positive del Miur sui temi di genere nelle Università e nella ricerca*, a cura di E. Addis, C. Biasini, M. Calloni, A. Loretoni, M. Mancini, G. Serughetti, 2018, consultabile in www.miur.gov.it). Cfr. anche la Linea guida Gerpa in C. Fioravanti, V. Andreozzi, S. Borelli, C. Calpini, C. Mancini, L. Manzalini, C. Oppi, E. Vagnoni, *Bilancio di Genere per le pubbliche amministrazioni (Gerpa)*, Napoli, Jovene Editore, 2018.

7. Progetto H2020 Plotina, www.unibo.it/contrastarestereotipigenerevalutazione/selezionidocenti. Il Piano di Eguaglianza di Genere (GEP – Gender Equality Plan) è una delle principali azioni previste dal progetto Plotina (www.plotina.eu), che è stato finanziato dalla Commissione Europea attraverso il programma Horizon 2020 (Grant Agreement n. 666.008); tale progetto che è coordinato dalla Prof.ssa Tullia Gallina Toschi, Delegata del Rettore al benessere lavorativo (Università di Bologna) coinvolge nove partner europei: Università di Bologna; Università di Warwick (UK), Mondragon Unibertsitatea (Spagna), Instituto Superior de Economia e Gestao (Portogallo), Kemijski Institut (Slovenia), Ozyegin Universitesi (Turchia), Zentrum für Soziale Innovation GMBH (Austria), Centro Studi Progetto Donna e Diversity MGMT (Italia) e Elhuyar – Zubize SL (Spagna).

plines di area scientifica⁸. Tale fenomeno viene confermato anche prendendo in considerazione quanti decidono di intraprendere il dottorato di ricerca: gli uomini sono più presenti delle donne nelle aree dell'ingegneria industriale e civile, mentre per l'area delle scienze umanistiche e artistiche si verifica la situazione opposta⁹.

Persorgono ancora forti disparità anche in merito alla «segregazione verticale»: sempre con riferimento al 2018, le donne risultano più numerose degli uomini fra gli studenti (56% contro 44%) e confermano una migliore *performance* nella riuscita degli studi universitari; tuttavia a questo dato positivo fa riscontro una loro scarsa rappresentanza nel Consiglio degli Studenti: 9 studentesse a fronte di 30 studenti. L'analisi del percorso formativo e occupazionale post-laurea per genere evidenzia una situazione di svantaggio relativa a quello femminile: innanzitutto, una volta conseguita la laurea triennale, sono gli uomini che con maggiore frequenza proseguono gli studi nel biennio magistrale e la differenza – oltre 9 punti percentuali – appare tutt'altro che trascurabile. Nello stesso tempo, fra i/le laureati/e di primo ciclo a un anno dalla laurea lavorano più spesso le donne degli uomini (41% contro 34%), ma questa differenza è in gran parte imputabile al lavoro part-time, che coinvolge il 19% delle laureate e solo il 14% dei laureati¹⁰. L'indagine evidenzia ancora che, a distanza da uno a cinque anni dalla laurea, la condizione di disoccupazione è più frequente per le laureate che per i laureati¹¹.

L'analisi poi della distribuzione del personale accademico mostra la prevalenza maschile (60% contro 40%)¹², una disparità che risulta ancora più accentuata nei livelli più elevati della carriera accademica, con una percentuale minima femminile (26%) sul numero complessivo degli ordinari, mentre nei ruoli “iniziali” – Assegnisti e Assegniste di ricerca e Ricercatori e Ricercatrici – il rapporto fra i generi si mostra piuttosto vicino all'equilibrio¹³. L'analisi della distribuzione per genere del personale docente e ricercatore nelle diverse aree CUN vede anche una segregazione di tipo orizzontale, con una netta maggioranza maschile nelle aree afferenti alle discipline ingegner-

8. Alma Mater Studiorum, *Bilancio di genere 2018*, cit., p. 30. Con riferimento alle lauree di primo ciclo e alle lauree magistrali, gli uomini sono nettamente più numerosi delle donne a Ingegneria, ad Architettura e a Scienze, oltre a prevalere ad Agraria e Medicina veterinaria, Farmacia, Biotecnologie e Scienze motorie ed Economia, Management e Statistica. Presentano invece una netta connotazione femminile Psicologia e Scienze della Formazione, Lingue e Letterature, Traduzione e Interpretazione e Lettere e Beni culturali, ma le studentesse prevalgono anche nei corsi triennali e magistrali della Scuola di Medicina e Chirurgia e di Scienze politiche.

9. Ivi, p. 39.

10. Ivi, p. 36.

11. Ivi, p. 37.

12. Ivi, p. 35.

13. Nel bilancio 2018 è testimoniato un piccolo miglioramento, in particolare nella fascia degli RTDb, dove nel 2018 è stato reclutato un 42% di donne e un 58% di uomini.

ristiche, geologiche, fisiche, matematiche e informatiche: qui gli uomini risultano oltre il doppio rispetto alle donne, mentre solo nell'area delle scienze biologiche e in quella delle scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche le docenti sono più numerose dei docenti uomini¹⁴. Se si osserva quindi l'andamento di una tipica carriera accademica, a partire dalla posizione di studente/essa, passando attraverso quella di dottorando/a di ricerca fino all'incardinamento (ricercatore/trice, professore/essa associato/a e professore/essa ordinario/a), si possono riscontrare gli effetti della cosiddetta *leaky pipeline* («conduttura che perde»). Per quanto riguarda, infatti, l'Ateneo di Bologna, sempre con riferimento al 2018, la componente femminile sale al 56% fra gli/le immatricolati/e e al 57% fra i/le laureati/e – circostanza, questa, che attesta il loro maggiore investimento in formazione. Quando si passa alle fasi successive della carriera, la percentuale delle donne si riduce progressivamente, giungendo a un livello prossimo alla parità (48%) fra gli/le iscritti/e al primo anno dei corsi di dottorato, scendendo al 47% nei ruoli strutturati di ricercatore/trice, al 43% fra i docenti associati e al 26% fra gli ordinari¹⁵.

Questa indagine mostra quindi quanto siano ancor oggi molto forti le resistenze al cambiamento nell'ambito delle disuguaglianze di genere, e come incidano le scelte di vita personali e familiari, ancora molto penalizzanti per le donne e oltretutto condizionate dall'esistenza di stereotipi consolidati e perduranti, frutto di una selezione informale che non avviene più all'Università dove le studentesse risultano essere iscritte in maggioranza. Permangono dunque alcune costanti di lungo periodo, prime fra tutte la massiccia presenza di donne ai livelli più bassi e intermedi delle professioni, vista la loro difficoltà a posizionarsi negli strati più alti della piramide, nonostante, a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, si sia verificata una vera e propria svolta, che le ha portate a sorpassare il numero dei laureati, nel 1992 (Istat 2000), anche se in preponderanza nei corsi di laurea finalizzati all'insegnamento¹⁶.

Come è noto, infatti, la femminilizzazione dell'insegnamento ha rappresentato un fenomeno che ha contraddistinto in modo marcato la società italiana, anche rispetto al resto del mondo occidentale: dati recenti confermano che la percentuali di docenti donne si attesta in Italia al 95,9% nella scuola primaria, al 77% nella secondaria inferiore e al 63% nella secondaria superiore; nei paesi dell'Ocse raggiunge, invece, l'82% nella scuola primaria, il

14. Alma Mater Studiorum, *Bilancio di genere 2018*, cit., p. 46.

15. Ivi, p. 47. Su scala nazionale si riscontrano risultati non dissimili, così come a livello europeo, dove – in riferimento al 2016 – la quota di donne risulta il 55% tra gli/ le studenti/esse, il 59% tra i/le laureati/e, il 48% tra i/le dottorandi/e di ricerca e tra i/ le dottori/esse di ricerca, il 46% tra i/le ricercatori/trici, il 40% tra i docenti associati e il 24% tra gli ordinari (ivi, p. 50).

16. Istat, *I laureati e il mercato del lavoro. Inserimento professionale dei laureati. Indagine 1998*, Roma, 2000.

68,1% nella scuola secondaria di primo grado e il 63% nella secondaria di secondo grado¹⁷.

Di qui la necessità di interrogarsi con un'indagine di tipo storico sulle permanenze di lungo periodo per cercare di capire come mai le donne, al di là dell'insegnamento, abbiano stentato a raggiungere dimensioni quantitativamente rilevanti in altri settori professionali, nonostante gli enormi progressi maturati nel campo dell'istruzione secondaria e universitaria.

2. Le radici nel passato

Fin dai primi anni Sessanta del Novecento, la storiografia in ambito storico-educativo, ha indagato il rapporto donne/istruzione, a partire dagli studi di Tina Tomasi e di Dina Bertoni Jovine, che hanno fatto emergere come nel corso della storia le disuguaglianze dal punto di vista formativo si siano poi tradotte in termini di inferiorità culturale per le donne. Una presenza, quella femminile – come ha affermato Tina Tomasi – che è stata spesso taciuta, rimossa, e da qui la necessità di far luce sui cosiddetti «silenzii dell'educazione», cercando di ricostruire prima di tutto i percorsi scolastici che si sono rivelati discriminanti per le giovani¹⁸. Nel decennio successivo, all'insegna del movimento femminista, è stata rivendicata la necessità di reinterpretare la storia con occhi nuovi, di rileggere il passato per poter pensare a un futuro slegato dall'oppressione non solo politica, ma anche culturale delle donne¹⁹. Si è cercato di comprendere e di svelare le complessità e le difficoltà, i successi e gli obiettivi raggiunti, sviluppando anche, di conseguenza, una riflessione pedagogica incentrata sulla categoria di *genere*. Accogliendo la sfida dei *women's studies* è stata perciò rivendicata l'importanza della cultura di genere che, rifiutata per secoli in nome di una cultura universalmente neutra, in realtà maschile, si è venuta sempre più configurando come una dimensione centrale e ineludibile della ricerca storico-educativa. I problemi relativi al rapporto tra i sessi e alla conseguente formazione dell'identità di genere, intesa come costruzione culturale dei ruoli sociali del maschile e del femminile, si sono perciò rivelati, negli ultimi trent'anni, questioni centrali a livello storiografico, al fine di tener conto della complessa interazione tra *natura* e *cultura*, non più peraltro considerata oggetto di ambiti scientifici distinti e separati, ma piuttosto frutto di approcci di tipo interdisciplinare.

17. Cfr. T. Pironi, *Un'identità controversa: donne insegnanti nella scuola italiana*, in M. Cavazza, P. Govoni, T. Pironi (a cura di), *Eredi di Laura Bassi. Docenti e ricercatrici in Italia tra età moderna e presente*, Milano, FrancoAngeli, 2014, p. 20.

18. T. Tomasi, *L'apartheid scolastica*, «Scuola e Città», n. 12, 1965, pp. 761-764.

19. J. Scott, *Il «genere»: un'utile categoria di analisi storica*, «Rivista di storia contemporanea», n. 10, 1987, pp. 560-567.

Ha così preso avvio un lavoro storiografico sull'educazione e sull'istruzione, teso a rimettere in discussione le precedenti categorie interpretative, per individuare in che modo le asimmetrie di genere abbiano ridisegnato di continuo gli scenari formativi: è stata quindi rivisitata la storia ufficiale, cercando di individuare le ragioni della scarsa presenza delle donne in determinati percorsi scolastici e professionali, considerati per lungo tempo al maschile e anche cercando di capire le modalità con cui si è espressa la loro presenza. Nell'ambito della storia dell'educazione, si è tentato quindi di elaborare una nuova ottica critico-interpretativa, che oltrepassasse il puro ambito descrittivo, quello della semplice registrazione dei fenomeni, come ad esempio l'accesso delle donne all'istruzione, limitandosi a descrivere i luoghi di un universo femminile in precedenza ignorato²⁰. Si è andati quindi alla ricerca di nuove e ulteriori fonti, che hanno avviato ipotesi di lavoro che si sono rese sempre più numerose negli ultimi anni. Molti di questi studi hanno sondato i meccanismi di formazione di bambine, donne, insegnanti, anche negli aspetti più informali, grazie soprattutto alle fonti autobiografiche (carteggi, diari ecc.), trovando in diverse occasioni terreni di convergenza e di lavoro interdisciplinare. Gli approcci interpretativi e le chiavi di lettura offerte dalla storia delle donne hanno quindi rappresentato un indispensabile contributo, poiché – come ha scritto Gianna Pomata – rimettere in discussione «la marginalità delle donne rispetto alla storia ha contribuito a modificare il concetto di storia, abbattendo le barriere tra gli stessi ambiti disciplinari»²¹. In questa direzione, l'indagine storiografica si è recentemente arricchita di ulteriori approcci, sul piano metodologico, grazie ai tentativi di focalizzare l'attenzione sul rapporto tra biografia e vita professionale, tenendo conto dei rapporti di forza, dei cambiamenti sociali e culturali, verificatisi nel corso del tempo. Si è fatta maggior luce su quell'intricato intreccio di mentalità, condizionamenti, bisogni sociali, spesso non codificati, che hanno contribuito alla formazione di precisi e ben radicati abiti comportamentali, al fine di indagare quei meccanismi che di volta in volta hanno negato o permesso l'inserimento lavorativo delle donne, rapportandoli ai loro itinerari formativi.

Indubbiamente se è stato un percorso estremamente difficoltoso quello che, tra Otto e Novecento, ha consentito alle donne italiane di accedere alla scuola secondaria e all'università, lo è stato ancor di più quello di poter aspirare a un lavoro di tipo qualificato, rispondente alle carriere professionali per le quali avevano intrapreso determinati studi. E del resto, come ha scrit-

20. Cfr. quanto evidenziato da E. Becchi, *La formazione al femminile nella storia della donna*, in E. Beseghi, V. Telmon (a cura di), *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

21. G. Pomata, *Storia delle donne. Una questione di confine*, in N. Tranfaglia (a cura di), *Il mondo contemporaneo. Gli strumenti della ricerca*, Firenze, La Nuova Italia, 1983, Vol. II, p. 1437.

to Simonetta Soldani, è proprio a cavallo di questi due secoli che si gioca la sfida tra la cittadinanza “piena” dell’uomo e la cittadinanza “fragile” della donna, essendo quest’ultima soggetta all’autorizzazione maritale ed esclusa dal diritto di voto²².

Nel contempo, è grazie all’opportunità che si è aperta con la possibilità di accedere alla scuola secondaria e all’università che poche giovani, spinte da una forte motivazione, intrapresero il difficile cammino dell’emancipazione. Il passaggio tra Otto e Novecento è stato quindi giustamente definito un periodo di cerniera, in quanto si determina storicamente la conflittualità tra la visione tendente per secoli a circoscrivere nel privato il ruolo femminile e l’affermarsi della donna come soggetto sociale, grazie soprattutto alla possibilità di accedere alla scuola pubblica.

3. L’accesso alla scuola secondaria

Come è noto, parecchio contrastato fu il cammino che portò le ragazze a frequentare i licei e gli istituti tecnici, nonché le università. In merito all’istruzione secondaria, la legge Casati ometteva qualsiasi riferimento al *femminile*, utilizzando la seguente formula: «la scuola secondaria ha per fine di ammaestrare i giovani». Di fatto quindi non veniva esplicitata alcuna restrizione, essendo impensabile che una giovane potesse iscriversi a un istituto che non fosse la Scuola normale, vista anche la consuetudine da parte dei ceti più elevati di far completare la formazione delle loro figlie presso i collegi e gli educandati, non ritenendo necessario un loro futuro impiego professionale. Non si pensò perciò alla creazione di Ginnasi e Licei specificatamente femminili.

Tuttavia, nel corso degli anni Settanta dell’Ottocento, si registrarono i primi casi di giovani che, sfidando l’opinione comune, si iscrissero ai ginnasi e alle scuole tecniche; vista l’esiguità del numero, risultò impensabile istituire sezioni femminili. Ma, in conseguenza della decisione di alcuni presidi di non ammettere donne, come ad esempio quello del Liceo Dante di Firenze, che ebbe eco sulla stampa, il problema giunse in Parlamento²³. Ne seguì un dibattito parlamentare che, il 5 maggio 1879, culminò nell’interrogazione del deputato dell’Estrema, Enrico Arisi. Questi pose la questione in una prospettiva che interpretava le rivendicazioni del movimento emancipazionista, ovvero che gli studi secondari dovevano permettere alle donne l’esercizio di una professione e perciò non potevano essere più considerati di tipo squisi-

22. S. Soldani, *Le donne, l’alfabeto, lo Stato. Considerazioni su scolarità e cittadinanza*, in D. Galliani, M. Salvati (a cura di), *La sfera pubblica femminile*, Bologna, Clueb, 1992, p. 132.

23. S. Cingari, *Un’ideologia per il ceto dirigente dell’Italia unita, Pensiero e politica al Liceo Dante di Firenze (1853-1945)*, Firenze, Olschki, 2012, pp. 124-136.

tamente ornamentale. L'interrogazione Arisi costrinse al riesame della legislazione esistente per concludere che non esisteva alcuna restrizione all'accesso femminile ad alcun tipo di scuola²⁴. Seguì un'immediata inchiesta ministeriale al fine di rilevare se la sparuta presenza di alunne in classi maschili avesse in qualche modo provocato qualche problema dal punto di vista disciplinare. Non risultando inconvenienti, si giunse, nel 1883, all'apertura ufficiale alle donne di qualsiasi ordine e grado scolastico secondari.

Sul piano culturale, punto di riferimento del dibattito sulla questione dell'accesso femminile all'istruzione secondaria e superiore era stato il saggio di John Stuart Mill *The subjection women* (1869), pubblicato in Italia nel 1870, tradotto da Anna Maria Mozzoni. Secondo Mill, la subalternità sociale della donna non andava attribuita a una presunta natura inferiore femminile, bensì agli effetti culturali di una secolare prassi educativa voluta dal potere maschile. Di conseguenza, solo garantendo alle donne eguali opportunità culturali, sarebbe stato possibile instaurare una libera concorrenza tra gli individui, permettendo a ciascuno di realizzare le proprie inclinazioni. Il saggio di Mill può essere ritenuto la *Magna Charta* del movimento emancipazionista, di cui era esponente di punta Anna Maria Mozzoni, che mantenne sempre nettamente contraria alle scuole differenziate per sesso.

A partire dal 1889, le statistiche sulla frequenza degli istituti secondari cominciarono a registrare anche le presenze femminili: nei licei di quello stesso anno troviamo 44 alunne a fronte di un totale di 8.326 iscritti. Una proporzione destinata sempre più a lievitare negli anni successivi: nel 1900 abbiamo 1.778 alunne nei ginnasi; 287 nei licei su un totale di 12.780; 3.900 nelle scuole tecniche; 148 negli istituti tecnici²⁵. Non va tuttavia dimenticato che coloro che frequentavano gli istituti pubblici, comprese le Scuole Normali, erano circa trentamila, contro le novantacinquemila che completavano la loro formazione in collegi ed educandati, prendendo atto che: «il tipo, per così dire, dell'educazione secondaria femminile è il monastero»²⁶.

4. L'ingresso all'Università

Otto anni prima dell'apertura ufficiale della scuola secondaria alle donne, il Regolamento Bonghi (art. 11, 1875), aveva stabilito che esse potessero iscriversi a qualsiasi facoltà universitaria. Questa decisione era stata il

24. M. Raicich, *Liceo, università e professioni. Un percorso difficile*, in S. Soldani (a cura di), *L'educazione delle donne: scuole e modelli di vita nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, FrancoAngeli, 1989, p. 169.

25. «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», XXVII, vol. I, suppl. al n. del 10 marzo 1900, notizie raccolte da G. Nisio, pp. 634-654.

26. R. Furlani, *L'educazione della donna*, Roma, Dante Alighieri, 1901, p. 135.

frutto di un dibattito, in linea con quanto stava accadendo negli altri paesi europei, in cui era prevalsa la posizione mediatrice di Aristide Gabelli, il quale non vedeva ostacoli all'accesso universitario femminile, a patto che gli studi universitari non incrinassero il fondamentale e primario compito materno²⁷.

La prima studentessa che conseguì una laurea nell'Italia postunitaria fu Ernestina Paper, che la ottenne in Medicina, presso l'Università di Firenze nel 1877, anno in cui, non dobbiamo dimenticare, avvenne il sorpasso delle diplomate della scuola Normale sui diplomati maestri. Ernestina Paper era figlia di commercianti ebrei, originari di Odessa, ed aveva frequentato il primo anno a Zurigo, per poi trasferirsi nell'ateneo di Pisa e infine a quello di Firenze²⁸. In genere, le prime pioniere che approdarono all'università appartenevano alla borghesia commerciale e intellettuale del tempo, spesso di origine straniera, mentre le giovani di famiglia operaia e quelle della nobiltà e dell'alta borghesia erano accomunate da un medesimo destino, ovvero dall'impossibilità di ottenere un'istruzione superiore per poter aspirare a un lavoro qualificato.

Nonostante la difficoltà di iscriversi all'Università stesse a monte, nella necessità di essere in possesso della licenza liceale, le famiglie preferivano preparare le figlie privatamente per poi farle presentare come esterne all'esame per conseguire il titolo. Dall'analisi statistica, condotta nel 1902 da Aristide Ravà, risulta che su 224 laureate dell'ultimo ventennio dell'Ottocento, 213 fossero in possesso della licenza liceale, mentre 11 provenivano dalla sezione fisico-matematica dell'Istituto tecnico che consentiva di iscriversi alla facoltà di Scienze Naturali. Tra queste ultime troviamo Maria Montessori che si era laureata in Medicina nel 1896. L'età media di iscrizione all'università era di 21 anni, dato questo significativo che ci fa capire quanto fosse difficile ottenere il titolo liceale, molto spesso dopo essersi preparate privatamente.

Nel frattempo, dal 1877, anno della prima laurea femminile, al 1888, si laurearono 20 studentesse, mentre dal 1889 al 1900, il ritmo si fece più sostenuto, portando al titolo accademico 204 donne²⁹. Certo, si trattava di una rapida crescita, fino al 1888 le donne si laureavano eccezionalmente, mentre a partire dall'ultimo decennio dell'Ottocento il loro numero crebbe in modo rapido, ma la percentuale di lauree femminili risultava essere minima rispetto a quella dei laureati. Nel solo decennio dal 1880 al 1890, gli iscritti negli atenei erano passati da 4.000 a 6.000, in quanto l'università italiana stava

27. A. Gabelli, *L'Italia e l'Istruzione femminile*, «Nuova Antologia», vol. XV, 1870, pp. 145-167.

28. P. Govoni, *Puritz Manassé, Ernestine (Ernestina Paper)*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, Vol. 85, pp. 713-716.

29. V. Ravà, *Le laureate in Italia. Notizie statistiche*, «Bollettino Ufficiale della PI», n. 14, 3 aprile 1902, pp. 637-638.

vivendo una fase di grande espansione, soprattutto nel campo degli studi giuridici.

Se inoltre analizziamo i dati relativi alle laureate, suddivisi per le facoltà di appartenenza, si nota che, a inizio Novecento, quasi il 90% avesse l'insegnamento quale unica prospettiva, oppure l'impiego come bibliotecaria³⁰. Nella classifica delle facoltà scelte dalle studentesse troviamo al primo posto, con un margine molto ampio, Lettere (140 laureate), seguita da Filosofia (37), Scienze Fisiche e Naturali (30), Medicina e Chirurgia (24), Matematica (20), Giurisprudenza (6 laureate)³¹. Non deve sorprendere che un numero così esiguo di donne fosse orientato agli studi giuridici, non avendo in questo campo alcuna possibilità di sbocco professionale. Caso eclatante fu quello di Lydia Poet, prima laureata in Giurisprudenza, alla quale, nel 1884, la Corte di Cassazione aveva rifiutato l'iscrizione all'ordine degli avvocati, con una sentenza che si appellava alla costitutiva fragilità femminile. Le poche laureate in Giurisprudenza erano perciò costrette a ripiegare per lo più sull'insegnamento. Nel 1900, tre delle sei che conseguirono la laurea in Legge insegnarono poi nella Scuola normale, dopo aver ottenuto anche la laurea in Lettere³². La carriera giudiziaria, a cui era demandato un ruolo nevralgico nello Stato liberale, non si addiceva infatti a una donna, non essendo riconosciuta la piena cittadinanza, esclusa dal voto e soggetta all'autorizzazione maritale³³.

Nonostante il mutato quadro culturale tra Otto e Novecento veda una ristretta schiera di donne – seppur in costante aumento – conseguire una laurea, permane il carattere segregante delle carriere femminili, nella convinzione diffusa che ad una natura diversa, sul piano biologico, dovesse corrispondere una destinazione sociale diversa. Non mancava neppure il timore che la presenza femminile nelle aule universitarie potesse favorire la dequalificazione culturale, nell'espressa convinzione, anche da parte di insigni intellettuali positivisti, che le scienze non si addicessero alla specifica natura femminile. All'indomani della sua laurea in Medicina, nel 1896, Maria Montessori si batté in molte occasioni contro tale opinione, cercando al tempo stesso di convincere le donne ad intraprendere lo studio delle scienze per farne uno strumento di autonomia. Del resto, la studiosa aveva dovuto difendere la sua scelta, inusuale per quel tempo, di conseguire la specializzazione in Psichiatria, invece che in Pediatria e Ginecologia, ritenute più adatte a una donna-medico. Pure Aristide Ravà, nella sua indagine, era caduto nell'errore di segnalare Maria Montessori come assistente alla clinica ostetrica, invece che alla clinica psichiatrica. Era peraltro molto difficile per le dottoresse far-

30. Ivi, p. 639.

31. Ivi, p. 640.

32. Ivi, p. 646.

33. F. Tacchi, *Dall'esclusione all'inclusione. Il lungo cammino delle laureate in Giurisprudenza*, «Società e Storia», n. 103, 2004, pp. 97-105.

si accettare negli ospedali: Ernestina Paper fu per esempio costretta ad esercitare la professione aprendo uno studio privato a Firenze per curare donne e bambini; pure Anna Kuliscioff, laureatasi in Medicina a Napoli nel 1885, non venne accettata presso l'ospedale di Milano, nel 1887.

Permanevano quindi molti blocchi all'ingresso nelle professioni, nonostante l'accesso all'istruzione secondaria e superiore implicasse il riconoscimento delle pari capacità intellettuali delle donne rispetto agli uomini. Un'esclusione vincolata dalla forza delle consuetudini sociali piuttosto che da vincoli giuridici sempre più difficili da riconoscere ed applicare, visto che dopo la laurea lo sbarramento avveniva nell'accesso alle carriere professionali³⁴.

L'apertura dell'istruzione secondaria e superiore alle donne implicava il riconoscimento delle loro pari capacità intellettuali rispetto agli uomini, rendendo difficilmente giustificabile la loro esclusione dalle professioni, ma si scontrava con pregiudizi consolidati ed un mercato del lavoro poco disposto a spartire con nuovi soggetti i pochi spazi professionali appetibili e dotati di un minimo di qualificazione. L'allarmismo nei confronti della forte affluenza femminile ai livelli più alti dell'istruzione appariva fortemente condizionato dai timori della concorrenza che avrebbe potuto verificarsi.

Alla vigilia della prima guerra mondiale le iscritte negli atenei italiani erano 1.883 pari al 7%, ma non poche si perdevano lungo il percorso: solo il 5% giungeva alla laurea: 138 donne su un totale di 3.621 laureati. Le iscrizioni erano così distribuite: 22 su 634 a Medicina³⁵; 4 su 1.590 a Giurisprudenza; la polarizzazione avveniva su facoltà che avessero come sbocco l'insegnamento. Se nel 1913-1914 le studentesse erano il 5,8% degli studenti universitari, la percentuale salì al 26,3% nel 1950; per tutto il corso degli anni Cinquanta il numero delle laureate rimase notevolmente inferiore rispetto al numero dei laureati, corrispondente a circa un quarto del corpo studentesco (nell'a.a. 1957-1958, le laureate si attestarono a 6.597 contro un totale di 14.037 laureati).

34. G. Vicarelli, *Introduzione*, in Ead., *Donne e professioni...*, cit., p. 13.

35. Ivi, p. 30. Agli inizi del '900 si verifica un considerevole aumento degli iscritti a Medicina a cui si accompagna costante crescita di iscrizioni femminili: se fino al 1902 risultano laureate in Medicina solo 25 donne, nel 1911-12 a essere iscritte sono 113 donne a fronte di 4.497 uomini; nel 1922-23, 239, donne a fronte di 9841 uomini. Teniamo conto che in questi anni il numero delle iscritte non supera il 2% del totale. La tendenza inarrestabile delle iscrizioni femminili non si ferma neanche durante il Regime: alla fine del Ventennio, nel 1941, le iscritte ai corsi di laurea in Medicina sono 746 contro 15294 uomini, con un peso percentuale del 5%. Una vera e propria svolta avviene agli inizi degli anni Novanta del Novecento, quando lo squilibrio numerico tra uomini e donne laureati in Medicina tende a scomparire fin quasi a invertirsi, mentre si attenuano le differenze nelle scelte di specializzazione (G. Vicarelli, *Rara ed eccelsa avis. Le prime donne medico in Italia*, in Ead., *Donne e professioni...*, cit., pp. 98-99).

5. La figura della professoressa

La ricerca storico-educativa ha soprattutto cercato di comprendere storicamente quei processi che hanno favorito, in Italia più che altrove, – come afferma Carmela Covato – l'«equazione tra donne ed educazione»³⁶, rendendo ad esempio così dominante la figura della maestra elementare anche rispetto a quella della professoressa. Figura quest'ultima senza dubbio meno studiata rispetto alla prima, che, come afferma Giulia Di Bello, nasce grazie a un percorso atipico con la fondazione degli Istituti Femminili di Magistero, nel 1882, come una sorta di maestra specializzata, trovando, a differenza del professore, notevoli difficoltà a imporsi quale professionista competente nella trasmissione del sapere intellettuale³⁷. L'accesso delle docenti all'insegnamento secondario aveva infatti aperto un dibattito nell'ultimo trentennio dell'Ottocento, portando a canalizzare tale richiesta verso gli Istituti Superiori Femminili di Magistero, sorti a Firenze e a Roma, nel 1882, al fine di formare le future docenti delle Scuole normali e complementari femminili. Queste stavano sempre più aumentando di numero con la conseguente esigenza di sostituire gli insegnanti uomini con le docenti donne per questioni di ordine morale.

Gli Istituti Femminili di Magistero, fondati rispettivamente a Roma e a Firenze, rivolti alle licenziate delle Scuole normali, motivate a continuare gli studi, erano, come ha scritto Di Bello, «la brutta copia 'femminile' delle Facoltà universitarie, a grandissima maggioranza allora frequentate dagli uomini».³⁸

Del resto, il progetto per loro attuazione, elaborato da De Sanctis, aveva incontrato le riserve delle femministe Anna Maria Mozzoni ed Emilia Mariani, molto critiche nei confronti di un canale formativo che fosse esclusivamente femminile, ritenuto segregante e inferiore culturalmente, come del resto per loro lo erano le scuole femminili di ogni ordine e grado.

Come si è accennato, la professione che in genere veniva intrapresa dalle donne che riuscivano a laurearsi era l'insegnamento nella scuola secondaria, potendo però solo aspirare alle cattedre presenti nelle classi femminili, il cui numero era estremamente ridotto. Anche se la grande maggioranza delle laureate sceglieva e spesso ripiegava sull'insegnamento nella scuola secondaria, non era perciò affatto semplice trovare una cattedra presso gli istituti statali.

36. C. Covato, *Essere maestre in Italia fra Otto e Novecento*, in Cavazza, Govoni, Pironi (a cura di), *Eredi di Laura Bassi. Docenti e ricercatrici in Italia tra età moderna e presente*, cit., p. 96.

37. G. Di Bello, *Le professioni educative: dall'Istituto Superiore di Magistero femminile alla Facoltà di Scienze della Formazione*, in *L'Università degli studi di Firenze 1924-1924*, Firenze, Olschki, 2004, tomo II, p. 545.

38. Ivi, p. 546.

Tra l'altro, coi primi del secolo scorso, anche gli uomini che in precedenza avevano preferito indirizzarsi verso altre carriere professionali, non disdegnavano più così tanto un posto da insegnante presso un'ambita sede liceale³⁹. Di conseguenza, i futuri professori riuscivano sempre ad ottenere la precedenza nelle graduatorie, essendo loro riservate le classi maschili e miste. La legge Sonnino-Boselli del 1906, che aveva definito il nuovo stato giuridico dell'insegnante secondario, oltre a far riferimento a un soggetto di genere "maschile", negava alle donne la possibilità di accedere all'insegnamento nelle classi maschili e miste, esclusione ribadita anche dai successivi regolamenti del 1908 e del 1910⁴⁰.

Nel luglio del 1907, le emancipazioniste dell'Unione Femminile e dell'Associazione per la donna insorsero contro le disposizioni ministeriali che avevano escluso le aspiranti dai concorsi a cattedre per le classi maschili e miste, rivendicando sia la creazione di una graduatoria unica che tenesse conto esclusivamente del merito, sia la coeducazione dei sessi in ogni ordine e grado scolastico. Le loro proteste caddero però nel vuoto, scarsamente recepite anche all'interno della Federazione degli insegnanti della scuola media (Fnism), in quanto il problema coinvolgeva un'esigua minoranza. Alessandrina Gariboldi, insegnante di Pedagogia presso la Scuola normale femminile di Roma, fu l'unica donna a intervenire nel 1907, al VI Congresso della Fnism di Napoli, facendo proprie le richieste delle emancipazioniste. Il suo intervento fece serpeggiare qualche malumore nella platea dei professori, in stragrande maggioranza maschile (sei professoresse su 140 partecipanti), che si dimostrava anche in qualche modo allarmata per l'eventuale concorrenza⁴¹.

Peraltro, nella pubblicistica letteraria e scolastica del tempo non si nominano mai le professoresse, o nei rari casi lo si fa coprendole di scherno. Massimo Bontempelli nel *Socrate moderno* ci presenta molti ritratti e macchiette di professori, mentre gli unici personaggi femminili sono le mogli e le vedove degli uomini di scuola. Solo nelle *Epistole di Omero* di padre Ermenegildo Pistelli, pubblicate sul *Giornale della domenica* (1906-1910), trova qualche spazio la professoressa descritta però come una figura saccente e pedante⁴².

Addirittura il volume di Dino Provenzal, *Manuale del perfetto professore* (1917), si rivolge esclusivamente al docente-uomo, al quale consiglia viva-

39. A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1959, pp. 176-180.

40. N., *L'insegnamento nelle scuole medie. Un'agitazione di professoresse*, «L'Alleanza», n. 199, 31 maggio 1911.

41. A. Gariboldi, *L'istruzione della donna*, tema VI, in *Sesto Congresso nazionale della Federazione fra gli insegnanti delle scuole medie: Napoli 24-27 settembre 1907*, Assisi, Stab. tipografico Metastasio, 1908, pp. 151-170.

42. Si rimanda a quanto scrive G. Di Bello, *La professionalizzazione delle insegnanti della secondaria*, in E. Becchi, M. Ferrari (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 492-499.

mente di non sposare mai una collega: «Vero è che quando l'avrai sposata non avrò tempo di aiutarti (forse forse i compiti li correggerai tu a lei) e tu dovrai imparare a cullare, vestire, svagare i bambini e magari allattarli col *biberon*»⁴³.

Alla vigilia della Grande Guerra solo il 5% delle lauree portava un nome femminile, tuttavia, la presenza delle donne ai più alti livelli dell'istruzione era sempre più percepita con un certo allarmismo, tanto che furono avanzate proposte, anche da parte di qualche insigne pedagogo, come Giovanni Calò, di creare scuole femminili di «cultura ad hoc», paventando i pericoli relativi all'eccessivo *stress* intellettuale a cui poteva sottoporsi la futura madre nell'affrontare lo studio di materie troppo impegnative⁴⁴. Dalle colonne di «Civiltà cattolica», il gesuita Mario Barbera rincarava la dose sostenendo che il regno della donna fosse nella famiglia, nella scuola elementare inferiore e nella beneficenza. Anche lui riteneva necessario incentivare le scuole femminili, onde evitare la concorrenza con l'uomo, nonché l'appiattimento delle differenze in una deleteria tipologia di tipo neutrale⁴⁵.

Fino al 1915 la figura sociale della professoressa restava dunque una figura marginale rispetto a quella del professore, ma il richiamo degli uomini al fronte, con la Grande Guerra, rappresentò quella situazione di emergenza che consentì alle donne di poter insegnare in ogni ordine e grado scolastico, con la conseguente abrogazione della norma che le escludeva dalle classi miste e maschili. Questo avvenne in concomitanza con l'abolizione dell'autorizzazione maritale, nel 1919, che riconosceva finalmente la capacità giuridica della donna, ammettendola di conseguenza all'esercizio di tutte le professioni, ad eccezione di quella di magistrato, aperta alle donne solo nel 1963.

Nel contempo, il censimento del 1921 rivelava il sorpasso della popolazione femminile su quella maschile: le donne rappresentavano il 50,3% della popolazione totale; tuttavia l'analfabetismo femminile si attestava al 30,4% contro il 24,4% di quello maschile. Vi erano insomma oltre sei milioni di donne analfabete, mentre l'Università annoverava la presenza di 49.000 studenti, di cui 5.000 erano femmine. Inoltre, a differenza delle maestre elementari, le professoresse restavano sempre in netta minoranza rispetto ai colleghi. Basti pensare che nell'anno scolastico 1920-1921, su un totale di 20.742 professori di scuola media superiore, le docenti risultavano essere 7.133⁴⁶. Il loro numero però non passava più inosservato e cominciava a destare qualche preoccupazione. Non era infatti sfuggito a Giovanni Gentile, che si era rivolto al ministro Berenini, parecchio allarmato che la professione docente fosse abbandonata

43. D. Provenzal, *Manuale del perfetto professore*, Rocca S. Casciano, Licinio Cappelli, 1917, p. 59.

44. G. Calò, *Il problema della coeducazione*, Milano, Dante Alighieri, 1914.

45. M. Barbera, *Coeducazione e scuola mista*, «Civiltà Cattolica», 6 aprile 1914, pp. 61-79.

46. Cfr. Covato, *Essere maestre in Italia tra Otto e Novecento*, cit., p. 108.

[...] dagli uomini attratti verso carriere più vantaggiose e virili: e invasa dalle donne, che ora si accalcano alle nostre università, e che, bisogna dirlo, non hanno e non avranno mai né quell'originalità animosa del pensiero, né quella ferrea vigoria spirituale che sono le forze superiori, intellettuali e morali dell'umanità e devono essere i cardini della scuola formativa dello spirito superiore del paese⁴⁷.

Nel 1926, un regio decreto del ministro Pietro Fedele sul regolamento per i concorsi nelle scuole superiori escluse le donne dalle cattedre di lettere classiche e di filosofia nei licei, di italiano e storia negli istituti tecnici e magistrali, non considerandole all'altezza dell'insegnamento delle discipline ritenute più nobili. Soltanto con la nascita della Repubblica, il decreto legislativo luogotenenziale del 12 aprile 1945, n. 239, firmato dal ministro Arangio Ruiz, sopresse tutti i divieti che escludevano le donne dalle cattedre e dalle presidenze. Poco prima, un altro decreto (1° febbraio 1945, n. 23) aveva concesso il diritto di voto alle donne, le quali votarono per la prima volta per le elezioni dell'Assemblea costituente e il 2 giugno del 1946 per il referendum istituzionale.

A partire dagli anni Sessanta, e soprattutto dopo l'istituzione della scuola media unificata (31/12/1962) cominciò a verificarsi in Italia il fenomeno della cosiddetta «femminilizzazione» anche a livello di scuola secondaria inferiore. La nascita della scuola media unica aveva creato una richiesta di istruzione senza precedenti, che fece crescere nell'arco di pochi anni la presenza delle insegnanti. La femminilizzazione del corpo insegnante, particolarmente vistosa nella scuola elementare e nella media inferiore, fu un fenomeno che, a partire dalla fine degli anni Sessanta, contraddistinse sempre più marcatamente la società italiana, rispetto al resto del mondo occidentale. Esso si accompagnò all'accesso di massa delle donne all'Università che si realizzò dopo la svolta del Sessantotto: se nell'a.a. 1960-1961 la percentuale femminile con laurea si attestava sull'1,7%, mentre quella maschile al 3,7%, dieci anni dopo il 7,2 delle donne risultava in possesso della laurea con un incremento del 324%. Le donne erano in maggioranza iscritte a facoltà umanistiche e in misura marginale a quelle scientifiche, coltivando anche in questo caso come prospettiva soprattutto l'insegnamento nella scuola secondaria. Il retaggio storico relativo al complesso rapporto tra donne e scienza non mancava però di far sentire i suoi effetti, visto che nel secondo dopoguerra le insegnanti ricoprivano in percentuale maggiore le cattedre di materie letterarie e ancora, alle soglie del 2000, le discipline umanistiche attraevano oltre l'80% delle docenti, mentre quelle scientifico-tecnologiche si attestano sul 50%⁴⁸.

47. G. Gentile, *Il problema scolastico del dopoguerra*, Napoli, Ricciardi, 1919, p. 8. In precedenza, Id., *Esiste una scuola in Italia? Lettera aperta al ministro della P.I., on.le Berenini*, «Il Resto del Carlino», 4 maggio 1918.

48. Cfr. A. Giallongo, *Frammenti di genere. Tra storia ed educazione*, Milano, Guerini Scientifica, 2008, p. 36.

9. Tra Rinnovamento pedagogico e Democratizzazione della scuola italiana: la testimonianza e l'operato di Dina Bertoni Jovine e Tina Tomasi

di Francesca Borruso*

1. Il rinnovamento pedagogico nel dopoguerra italiano

A partire dagli anni Cinquanta del secolo scorso, Dina Bertoni Jovine e Tina Tomasi si affermano come intellettuali di pregio per una serie complessa di ragioni: in primo luogo perché hanno contribuito al rinnovamento del pensiero pedagogico italiano; ancora, per la sensibilità e attenzione dimostrata ai temi dell'emancipazione femminile e del riscatto socio-culturale delle classi subalterne; infine, perché hanno testimoniato, con la loro biografia intellettuale, lo straordinario impegno delle donne profuso nelle professioni intellettuali, storicamente inaccessibili prima su un piano giuridico ma anche su un piano socio-culturale¹. Infine, ambedue le figure, seppure in modi diversi, hanno dato un contributo significativo a quella riflessione etico-politica dalla quale è scaturito un lungo e accidentato percorso di ricostruzione democratica del nostro paese, che usciva distrutto e piagato dagli anni della lunga dittatura e dal conflitto mondiale². Un paese, come è noto, che andava ricostruito, materialmente e culturalmente, su fondamenta radicalmente nuove, le quali ruotavano attorno ai principi e ai valori della Resistenza e della democrazia³, esplicitamente sanciti nella nostra Carta Costituzionale, emanata nel 1948 e frutto della collaborazione di tutte le forze politiche azioniste, di sinistra e di centro

* Università degli Studi di Roma Tre.

1. Sul tema dell'accesso delle donne alle professioni intellettuali nel secondo dopoguerra cfr. M.V. Ballestrero, *La protezione concessa e l'eguaglianza negata: il lavoro femminile nella legislazione italiana*, in A. Groppi (a cura di), *Il lavoro delle donne*, Roma-Bari, Laterza, 1996, p. 445 e ss.

2. Sul tema del ruolo politico delle donne nel secondo dopoguerra cfr. A. Rossi Doria, *Le donne sulla scena politica*, in G. Vecchio, P. Trionfini (a cura di), *Storia dell'Italia repubblicana (1946-2014)*, Vol. I: *La costruzione della democrazia. Dalla caduta del fascismo agli anni Cinquanta*, Torino, Einaudi, 1994, p. 808 e ss.

3. Testimonianze dirette dell'antifascismo e la resistenza si trovano nel bel libro di F. Antonicelli (a cura di), *Trent'anni di storia italiana*, Torino, Einaudi, 1961.

che avevano condotto il paese alla liberazione⁴. I valori fondativi della Costituzione, però, che già a giudizio di Piero Calamandrei furono ostacolati fin da subito, soprattutto per quanto concerne «quell'articolo 3 che si propone di eliminare le sperequazioni sociali e di sostituire la dignità del lavoro al privilegio della ricchezza»⁵, per potersi realizzarsi concretamente richiedevano una trasformazione economica e culturale profonda della società italiana: insomma, per traghettare da una democrazia formale ad una democrazia sostanziale, era necessario mettere in moto e governare un lungo processo di trasformazione non solo giuridico-istituzionale, ma soprattutto socio-culturale, che comprendesse processi di istruzione diffusi, trasformazione delle mentalità, della coscienza sociale, delle pratiche di vita comunitaria, dei valori e degli ideali condivisi, attraverso i quali far emergere la figura di un cittadino (e non più del suddito come nel recente passato) con una nuova etica dei rapporti sociali e dotato di una responsabile consapevolezza in virtù della quale agire ed esercitare i propri diritti e doveri⁶. In questa prospettiva, l'intervento scolastico, pedagogico ed educativo si poneva come prioritario e decisivo, e richiamava ad un ruolo di responsabilità tutte le forze democratiche del paese⁷. E in effetti, gli anni del dopoguerra emergono, nel racconto di uomini e donne impegnati nella ricostruzione⁸, come anni di impegno globale e radicale in una militanza quotidiana perché, come scrive Mario Alighiero Manacorda, erano «gli anni di libertà ritrovata dopo oppressioni e miserie durissime, ma anche anni di una libertà da ricostruire giorno per giorno attraverso lotte tenaci»⁹.

Il dibattito pedagogico negli anni del dopoguerra – entrata in crisi l'egemonia della filosofia neo-idealista, messa sotto accusa «nella sua concezione politica autoritaria, nella sua antropologia esplicitamente di classe, nella sua

4. Sui lavori dell'assemblea costituente cfr. P. Calamandrei, *Scritti e discorsi politici* (a cura di N. Bobbio), 2 voll., Firenze, La Nuova Italia, 1966, p. 404 e ss.

5. P. Calamandrei, *La Costituzione e le leggi per attuarla*, in A. Battaglia, P. Calamandrei, E. Corbino, G. De Rosa, E. Lussu, M. Sansone, L. Valiani, *Dieci anni dopo. 1945-1955. Saggi sulla vita democratica italiana*, Roma-Bari, Laterza, 1955, p. 297.

6. «Infine, forse il valore più alto di tutti, si può dire che è nata la coscienza di che cosa significhi essere cittadino sovrano di uno Stato democratico: [...] responsabilità di cittadino che conosce il dovere di impegnarsi ogni giorno per la difesa democratica, per concorrere democraticamente alla formazione della volontà politica del Paese, per partecipare coscientemente a tutte le attività pubbliche che gli sono aperte, responsabilità soprattutto di fare da sé le proprie scelte, di non subire tutele menomatrici, di non operare abdicazioni rinunciarie» (L. Basso, *Il Principe senza scettro. Democrazia e sovranità popolare nella Costituzione e nella realtà italiana*, Milano, Feltrinelli, 1958, pp. 316-317).

7. Cfr. R. Sani, *La scuola e l'educazione alla democrazia negli anni del secondo dopoguerra*, in M. Corsi, R. Sani (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, p. 52 e ss.

8. «Ma la storia, invece, è fatta di particolari, dell'apporto minimo che ciascuno ha recato, del granello di fede, di speranza, di rischio, di tenacia che ciascuno ha bruciato» (A. De Céspedes, *Premessa*, «Mercurio. Mensile di politica arte scienze», 1944, p. 5).

9. M.A. Manacorda, *I nostri Cinquanta. Dina, Lucio, gli altri. La ricchezza morale di vite parallele*, «Riforma della scuola», n. 3, 1991, p. 74.

svalutazione della scienza tecnica, nel suo oblio dell'individuo»¹⁰ – vede sostanzialmente tre linee di pensiero che si confrontano e si oppongono in alcuni casi, fino agli anni Settanta circa, che si articolano su posizioni differenti¹¹: il fronte laico di ispirazione attivistica e soprattutto deweyana¹², formato da un gruppo di intellettuali definiti come la “Scuola di Firenze”¹³, che si coagula intorno alla rivista mensile «Scuola e città» fondata nel 1950 da Ernesto Codignola e alla quale collabora anche Tina Tomasi¹⁴; il fronte cattolico, ispirato ai principi del personalismo e dello spiritualismo e che, per molto tempo, è stato una frontiera del pensiero pedagogico dominante nella panorama italiano¹⁵; e il fronte marxista che, avviato dagli studi di Mario Alighiero Manacorda, anche grazie alla figura di DBJ elabora un discorso pedagogico autonomo¹⁶, all'interno del quale giocano un ruolo di indubbia rilevanza i temi e percorsi interpretativi del marxismo e del materialismo storico, che proprio in quegli anni emergono con una declinazione fortemente pedagogica dai *Quaderni del carcere* di Antonio Gramsci, pubblicati postumi proprio fra il 1948 e il 1951, grazie alla prima ricostruzione storico-filologica condotta da Togliatti¹⁷. Tre versanti antitetici che a volte dialogano, altre volte si oppongono e che propongono differenti interpretazioni tematiche.

Il dibattito pedagogico è, così, in grande fermento e ruota attorno ad alcuni

10. Ivi, p. 18.

11. Sulla vivacità e articolazione di questo dibattito cfr. *Atti del Convegno su Struttura, contenuti e metodi della scuola obbligatoria*, «Riforma della scuola», anno VIII, n. 6/7, 1962.

12. Sulla presenza di Dewey nella pedagogia italiana cfr. G. Bini, *La pedagogia attivistica in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1971; T. Tomasi, *Scuola e pedagogia in Italia 1948-1960*, Roma, Editori Riuniti, 1977.

13. In proposito cfr. F. Cambi, *La scuola di Firenze da Codignola a Laporta (1950-1975)*, Napoli, Liguori, 1983.

14. Si deve soprattutto a figure di intellettuali come Ernesto Codignola e Lamberto Borghi la diffusione in Italia del pensiero e delle opere di John Dewey edite nella raffinata collana di «Educatori antichi e moderni» per la casa editrice La Nuova Italia. Sulla figura di Codignola, docente universitario, direttore della casa editrice La Nuova Italia e dal 1942 membro del Partito d'Azione, cfr. E. Codignola, *Memoriale autobiografico*, in L. Borghi *et al.* (a cura di), *Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative. Pagine di diario e Memoriale autobiografico di Ernesto Codignola*, Firenze, La Nuova Italia, 1967.

15. «Più chiuso e integralista negli anni Cinquanta, si è aperto poi – con il Concilio Vaticano II – a esperienze più dialogiche e perfino al dissenso, esprimendo figure di educatori quali don Milani e padre Ernesto Balducci» (F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Bari-Roma, Laterza, p. 502).

16. Fra i nomi più emblematici di questa corrente pedagogica in quegli anni vogliamo ricordare, insieme a DBJ, l'opera di Mario Alighiero Manacorda, Angelo Broccoli, Lucio Lombardo Radice, Bruno Ciari.

17. C. Daniele (a cura di), *Togliatti editore di Gramsci*, Roma, Carocci, 2005. Solo negli anni Settanta sarà pubblicata una edizione critica da parte dell'Istituto Gramsci a cura di Valentino Gerratana, il quale riusciva a rendere conto della effettiva diacronicità della scrittura gramsciana, dando un rinnovato impulso alla diffusione e all'approfondimento del lascito di Gramsci.

temi: la formazione del cittadino democratico da educare ai valori di libertà, uguaglianza, legalità, giustizia sociale¹⁸; la diffusione dei processi di alfabetizzazione in una Italia che è ancora afflitta da elevati tassi di analfabetismo¹⁹; il rinnovamento dei metodi educativi alla luce, soprattutto, dell'attivismo deweyano che si diffonde in Italia proprio in quegli anni²⁰; la nuova centralità assegnata alla scuola che non solo va rinnovata nelle prassi e nei metodi, ma va anche ridefinita nella sua identità – come scuola pubblica, laica, democratica, antiautoritaria, aperta alla società – e nelle sue funzioni, come quella del superamento delle disuguaglianze socio-culturali per offrire a tutti le medesime reali opportunità²¹. Una scuola in netto contrasto sia agli ideali educativi del periodo liberale (la scuola elitaria, autoritaria e distinta per classi sociali), sia all'ideologia della scuola fascista (la scuola dogmatica, autoritaria e militarista)²². Sul piano storiografico, inoltre, a partire dal secondo dopoguerra iniziano a diffondersi nuovi indirizzi che mettono in crisi quel modo tradizionale di fare storia della pedagogia tutto fondato sulla storia delle idee di stampo neo-idealista²³. Così, la ricerca storico-educativa si apre a nuovi temi e a nuove metodologie della ricerca storico-educativa, interpretando gli eventi educativi alla luce delle dinamiche socio-culturali, delle strutture socio-economiche, delle sovrastrutture ideologiche, politiche e culturali nelle quali sono iscritti.

A questo intenso e vitale desiderio di ricostruzione, di rinnovamento culturale che circola negli anni dell'immediato dopoguerra e che investe tutte le aree culturali – «dalla filosofia all'arte, al cinema, dalla letteratura alla storia, dall'epistemologia alla musica, al teatro»²⁴ – sono tante le donne che svolgono un ruolo significativo e, finalmente, visibile nella vita culturale italia-

18. Prospettiva interessante quella fornita da A. Ascenzi, *L'educazione alla democrazia nei libri di testo: il caso dei manuali di storia*, in Corsi, Sani (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, cit.

19. Cfr. E. De Fort, *Scuola e alfabetismo nell'Italia del '900*, Bologna, il Mulino, 1995; M. Galfrè, *Tutti a scuola. L'istruzione dell'Italia nel Novecento*, Roma, Carocci, 2017.

20. Cfr. F. Cambi, *La ricerca storico-educativa in Italia*, Milano, Mursia, 1992, p. 20.

21. Sulle trasformazioni della scuola e dei suoi metodi educativi cfr. L. Ambrosoli, *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Bologna, il Mulino, 1982. Ancora T. Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla Repubblica*, Roma, Editori Riuniti 1976; Ead., *Scuola e pedagogia in Italia 1948-1960*, Roma, Editori Riuniti, 1977; M. Dei, *La scuola in Italia*, Bologna, il Mulino, 1998.

22. Sulla scuola fascista la bibliografia è davvero sterminata. Mi limito a menzionare il classico di M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 1981; A. Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005; J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime fascista (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996. Per un affondo sulla produzione culturale scolastica negli anni del regime cfr. A. Ascenzi, R. Sani (a cura di), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo*, Milano, Vita e Pensiero, 2005; D. Montino, *Libro, quaderno e moschetto. Pedagogia della guerra nelle letture e nelle scritture scolastiche durante il regime fascista*, «History of Education & Children's Literature», vol. II, n. 2, 2007, pp. 193-216.

23. Cambi, *La ricerca storico-educativa in Italia 1945-1990*, cit., p. 12.

24. *Ibid.*

na²⁵. Nel dibattito pedagogico, infatti, le figure di Dina Bertoni Jovine e Tina Tomasi emergono per la profondità e la limpidezza di un pensiero che ha al suo interno una precisa visione pedagogica.

2. Il nesso tra liberazione ed educazione: la riflessione di Dina Bertoni Jovine fra analisi storica e attualità

Nata in un piccolo paesino della Ciociaria²⁶, Dina Bertoni Jovine è figlia di genitori di origine emiliana che vivono in prima persona la carica emancipativa insita nella loro professione di maestri di scuola, per le classi lavoratrici²⁷. La sua infanzia trascorre, così, nell'ambito di un sereno contesto familiare che le consente, però, di comprendere, sin da piccola, l'ingiustizia delle disuguaglianze sociali, il valore della solidarietà, l'importanza dell'educazione nei processi di riscatto sociale dalla povertà e dalla marginalità sociale. Conseguito il diploma magistrale presso l'istituto Vittorio Colonna di Roma e poi quello di maturità classica, studia Pedagogia presso il Magistero di Roma dal 1920 al 1924, dove conosce Giuseppe Lombardo Radice con cui inizierà il tirocinio scientifico, svolgendo contestualmente il lavoro di maestra in una scuola popolare e, poi, di direttrice didattica. Sono anni faticosi ma preziosi sul piano della formazione individuale e delle scelte esistenziali, nei quali giunge a maturazione la decisione di iscriversi al PCI e nel 1928 di sposare Francesco Jovine²⁸. La sua sensibilità pedagogica, già mutuata dalla famiglia d'origine e poi resa sempre più consapevole e profonda grazie agli studi universitari, si intreccia, così, alla sua militanza politica – «fece parte di quel gruppo di intellettuali che nel dopoguerra lavorò nella squadra del partito nuovo togliattiano»²⁹ – e alle sue idee di trasformazione sociale. La

25. Sul tema del ruolo rivestito da tante donne nel processo di democratizzazione della società italiana cfr. V. Babini, *Parole armate. Le grandi scrittrici del Novecento italiano tra resistenza ed emancipazione*, Milano, Baldini Castoldi - La Tartaruga, 2018. Cfr. anche F. Cambi, *Antifascismo e pedagogia (1930-1945). Momenti e figure*, Bologna, Vallecchi, 1980.

26. Nata nel 1898 a Falvaterra (Frosinone), muore a Roma nel 1970. Diventa docente di pedagogia presso l'Università di Catania nel 1967. Cfr. C. Covato, *Dina Bertoni Jovine*, in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Il Dizionario Biografico dell'Educazione*, 2 voll., Milano, Bibliografica, 2013, Vol. I, pp. 155-156.

27. «Entrambi si impegnarono nel combattere l'analfabetismo, allora diffusissimo, e nel migliorare, anche con corsi gratuiti per adulti, la situazione culturale e sociale degli abitanti di Falvaterra, dove si erano trasferiti per insegnare» (ivi, p. 155).

28. Con il marito si trasferisce a Tunisi nel 1937 e successivamente al Cairo, dove sarà ispettrice didattica negli istituti scolastici italiani fino al 1940. Lo scoppio della guerra costrinse la coppia a far rientro a Roma. Cfr. M. Todeschini, *DBJ*, in *Enciclopedia delle donne*, www. enciclopediadelledonne.it/biografie/dina-bertoni-jovine/ (ultimo accesso: 25 gennaio 2020).

29. E. Puglielli, *La passione educativa di Dina Bertoni Jovine*, in D. Bertoni Jovine, *L'educazione democratica. Scritti scelti di pedagogia e didattica*, Introduzione e cura di E. Puglielli, Roma, Edizioni Conoscenza, 2019, p. 7.

sua conoscenza specialistica e approfondita sui temi dell'educazione la porta a collaborare con le più importanti riviste scientifiche di quegli anni – *Educazione democratica*, *Il Giornale dei Genitori*³⁰, *Scuola e città*, *Belfagor*, *I problemi della pedagogia*, *Il Politecnico* – mentre nel 1955 fonda insieme a Lucio Lombardo Radice la rivista «Riforma della scuola»³¹, di matrice marxista, di cui sarà anche Redattrice capo e co-direttrice. I temi dominanti della rivista, in quei primi anni, saranno:

[...] il prolungamento dell'obbligo in una scuola unica, il rinnovamento dei contenuti culturali nel senso di un moderno umanesimo permeato di spirito scientifico ed aperto alla creazione artistica, la priorità della scuola statale sulla privata, la formazione culturale e pedagogica degli insegnanti, la storia della pedagogia e delle istituzioni educative nella dimensione non astrattamente filosofica ma politica e sociale, l'elaborazione sistematica di una pedagogia marxista adeguata al presente³².

Nella sua biografia intellettuale³³, due opere emergono come opere apripista e di rinnovamento storiografico: *Storia della scuola popolare in Italia* (Einaudi, 1954) e *Storia della scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri* (Editori Riuniti, 1958). Utilizzando una metodologia storiografica d'indagine direttamente ispirata al marxismo, DBJ sostiene che l'inadeguatezza storica della scuola italiana a svolgere un ruolo di promozione socio-culturale per le classi subalterne, risiede nella dialettica insita nei rapporti di classe, per cui la classe dirigente liberale è stata storicamente ambivalente, boicottando in realtà idonee politiche scolastiche a favore del popolo pur di conservare i propri privilegi³⁴. Il medesimo timore avrebbe fondato la politica

30. *Il Giornale dei genitori* viene fondato da Ada Gobetti, figura di spicco della Resistenza, intellettuale impegnata sul fronte educativo, moglie del già compianto Piero Gobetti ucciso dai fascisti nel 1926. Sulla figura di Ada Gobetti come intellettuale sensibile alle tematiche educative cfr. M.C. Leuzzi (a cura di), *Educare per emancipare: scritti pedagogici 1953-1968*, Manduria, Lacaita, 1982.

31. Il periodico è diretto da Lucio Lombardo Radice e da Mario Spinella; redattore capo Dina Bertoni Jovine; dall'agosto 1956 la direzione è di L. Lombardo Radice e di D. Bertoni Jovine. Ogni fascicolo comprende anche un inserto didattico dedicato agli insegnanti, in particolare ai maestri. Tra i tanti originari collaboratori vogliamo ricordare A. Banfi, B. Ciari, M.A. Manacorda, A. Marchesini Gobetti, A. Natta. Cfr. T. Tomasi, *Scuola e pedagogia in Italia 1948-1960*, Roma, Editori Riuniti, 1977, pp. 121-123.

32. Ivi, p. 121.

33. Ricordiamo le seguenti opere: *I periodici popolari del Risorgimento*, Milano, Feltrinelli, 1959; *Scritti di pedagogia e di politica scolastica*, Roma, Editori Riuniti, 1961; *L'alienazione dell'infanzia*, Roma, Editori Riuniti, 1963; *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 1966, opera in tre volumi realizzata insieme a Nicola Badaloni; *L'educazione femminile in Italia. Un secolo di discussioni 1861-1961*, Firenze, La Nuova Italia, 1961. Nel 1974 uscì postumo il primo volume dell'antologia *Positivismo pedagogico* portato a termine da Renato Tisato e nel 1976 fu la volta della *Storia della didattica* curata da Angelo Semeraro.

34. D. Bertoni Jovine, *Storia della scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Roma, Editori Riuniti, 1958, p. 9.

culturale pedagogica in Italia dall'età della Restaurazione (cfr. *Storia della scuola popolare in Italia*)³⁵, cosicché le ragioni del persistente analfabetismo italiano, secondo DBJ, andavano ricercate nella storia e nel ruolo ambivalente giocato dalle classi dirigenti, timorose sia dei processi emancipativi innestati dai processi di alfabetizzazione, sia dello scippo del monopolio educativo alla chiesa. Le ricerche menzionate sono profondamente innovative nel panorama storiografico italiano di quegli anni, sia per le conclusioni cui giungono, sia per l'impianto concettuale e metodologico che realizza «una traduzione della metodologia gramsciana su un terreno d'indagine del tutto nuovo»³⁶, sia per la pluralità delle fonti utilizzate (periodici, convegni, battaglie parlamentari, programmi politici e sindacali).

Ma se la ricerca storiografica è anche uno strumento di decodifica del presente, nella contemporaneità il progetto educativo, secondo DBJ, può trasformarsi in progetto emancipativo soprattutto se iscritto in un progetto di liberazione socialista. Considerata una delle più autorevoli rappresentanti del PCI nel dibattito pedagogico del dopoguerra, DBJ si fece sostenitrice di un'idea di educazione volta ad una trasformazione concreta dell'esistente, per dirigersi verso la realizzazione di una società senza classi, in cui la scuola, trasformata in istituzione autenticamente egualitaria e democratica, avrebbe finalmente potuto giocare un ruolo importante nella promozione, tutela e inclusione dei ceti più svantaggiati³⁷. Fra questi ultimi DBJ include anche le donne e il tema della condizione femminile, cercando di prospettare i processi di liberazione che le donne devono intraprendere per uscire da una storica condizione di minorità e subalternità³⁸. Una trasformazione dell'esistente che richiedeva, però, una presa di decisione politica a monte, ispirata ad un'idea di emancipazione e di liberazione dell'uomo e alla scelta delle iniziative e delle metodologie necessarie per conseguirle³⁹.

Le differenze fra marxismo e laicismo, secondo DBJ, che ha scelto come

35. Il volume, che non ricostruisce la storia della scuola primaria su un piano legislativo e istituzionale, venne criticato da Scoppola proprio per queste ragioni, e fu da lui ritenuta un'opera «insufficiente sotto il profilo di una documentata ricostruzione dello sviluppo della legislazione scolastica in Italia» (P. Scoppola, *Coscienza religiosa e democrazia nell'Italia contemporanea*, Bologna, il Mulino, 1966, pp. 94-95).

36. Sul lavoro storiografico di DBJ rimando al lavoro di A. Semeraro, *Dina Bertoni Jovine. L'indagine storica*, «Riforma della Scuola», n. 8-9, 1975, p. 8.

37. Cfr. E. Puglielli, *Una scuola per la democrazia. La riflessione pedagogica di Dina Bertoni Jovine*, Pisa, ETS, 2018.

38. Cfr. D. Bertoni Jovine, *Funzione emancipatrice della scuola e contributo delle donne all'attività educativa*, in Società Umanitaria (a cura di), *L'emancipazione femminile in Italia: un secolo di discussioni (1861-1961)*, Firenze, La Nuova Italia, 1963.

39. «Non bastano i metodi democratici; non basta imparare a discutere, a rispettare le opinioni degli altri, ad assumere come norma la tolleranza. Occorre saper fare una scelta, conquistare un obiettivo, identificare i punti concreti in cui inserire la propria azione, costruirsi cioè un ideale, un programma» (D. Bertoni Jovine, *Scuola e sviluppo della comunità*, «Scuola e Città», n. 3, 1963, p. 126).

interlocutore privilegiato Lamberto Borghi – esponente, invece, della corrente laica – sono relative all’idea di un’educazione che si leghi indissolubilmente⁴⁰ «[...] con la lotta di tutti i lavoratori contro gli sfruttatori»⁴¹; all’idea della formazione onnilaterale dell’uomo, da intendersi non come esclusivo sviluppo di capacità professionali, né come separazione tra lavoro intellettuale e lavoro manuale (divisione sociale del lavoro imposta dal capitalismo), bensì come un’educazione che valorizzi l’uomo nella sua complessità, multiformità, nelle sue infinite possibilità di sviluppo⁴². Ancora, i temi dello spontaneismo del bambino e del ruolo dell’educatore, quest’ultimo nella concezione attivistica collocato in una posizione meno direttiva rispetto al passato, sono alcuni dei temi dibattuti e che vedono DBJ in una posizione differente da quella laica di ispirazione deweyana. Secondo DBJ, i processi emancipativi richiedono capacità di lotta, forza morale, disciplina ferrea per contrastare l’arretratezza di partenza e acquisire le abitudini di diligenza, esattezza, concentrazione indispensabili per modificare il proprio destino. L’educazione deve allora sviluppare non solo il senso critico, ma anche la capacità di sforzo e di sacrificio individuale, due virtù indispensabili nei processi di autodeterminazione⁴³. In questo percorso la presenza dell’educatore gioca un ruolo più direttivo rispetto alla lezione attivistica, almeno fino a che l’educando non diventi autonomo nel suo percorso emancipativo: una direttività educativa diversa dallo stato di minorità dell’educando che presupponeva la cultura idealista, perché non paternalistica e volta alla liberazione dell’individuo. Da questa idea discende anche la sua battaglia contro la neutralità delle tecniche educative – in quegli anni oggetto di grande entusiasmo pedagogico perché ritenute una delle frontiere del rinnovamento educativo – che non vanno separate dai contenuti che perseguono, per non restare intrappolati in nuovi conformismi⁴⁴.

40. Un motivo di critica all’attivismo che non convince Borghi, secondo il quale, invece, il pensiero di Dewey è estraneo a ogni istanza di acquiescenza alla realtà esistente, poiché la sua idea di educazione è sempre collegata alla dimensione politico-sociale: come dire, che il cambiamento non è tale se non coinvolge l’uomo nella sua globalità, compreso il suo contesto di vita. L. Borghi, *Trasformazione o riproduzione sociale*, in A. Semeraro (a cura di), *La storia dell’educazione e Dina Bertoni Jovine*, Firenze, La Nuova Italia, 1991, p. 44.

41. D. Bertoni Jovine, *Presenza della pedagogia socialista nel pensiero contemporaneo*, «Belfagor», n. 4, 1966, pp. 444-470.

42. Sul concetto di formazione onnilaterale dell’uomo cfr. A. Gramsci, *L’alternativa pedagogica*, antologia a cura di M.A. Manacorda, Roma, Editori Riuniti, 2012. Per una lettura pedagogica della riflessione gramsciana, cfr. C. Meta, *Il soggetto e l’educazione in Gramsci. Formazione dell’uomo e teoria della personalità*, Roma, Bordeaux, 2019.

43. «La pedagogia marxista ha rivalutato, in questo senso, il concetto di sforzo, superando d’un balzo tutte le dottrine psicologiche che vanno misurando, col millimetro, presunte capacità infantili catalogandole minuziosamente; ed ha rivalutato la prospettiva come incentivo al superamento dello sforzo stesso» (D. Bertoni Jovine, *Cultura ed educazione come fatto storico*, in Ead., *L’educazione democratica*, cit., p. 173).

44. «Molte tecniche rischiano di rimanere poco più che trastulli se non si considerano i ragazzi, non soltanto nelle peculiari manifestazioni psicologiche della loro età, ma anche nelle esigenze e nei caratteri derivanti dall’impegno tutto particolare che alcuni gruppi o classi deb-

3. Il contributo di Tina Tomasi fra rinnovamento storiografico, dibattito pedagogico e condizione femminile

Dalla sua autobiografia⁴⁵ sappiamo dei suoi studi: liceo classico all'Istituto Romagnosi di Parma, con una popolazione quasi esclusivamente maschile, poi laurea in Giurisprudenza a Padova, due anni dopo seconda laurea in Filosofia a Pisa. Insegna, inizialmente, in una scuola magistrale e nel 1968 diventa docente di Pedagogia e di Storia della Pedagogia all'Università di Firenze. Dal 1955 inizia una lunga e fertile collaborazione con la rivista «Scuola e città», dalle cui pagine contribuisce a diffondere la pedagogia laica del dopoguerra nella sua riflessione teorica e nella sua articolazione storica. Nel 1980 è ideatrice e tra le prime fondatrici del Centro Italiano di Ricerca Storico-Educative (Cirse), la prima associazione accademica, di cui è stata a lungo presidente onoraria, che raccoglie gli studiosi di storia della pedagogia, dell'educazione e della scuola con la funzione di promuovere, valorizzare e sviluppare la ricerca storico-educativa. Opera nell'ambito della cosiddetta Scuola di Firenze, costituitasi attorno a Ernesto Codignola e a Lamberto Borghi⁴⁶ negli anni del dopoguerra. Una scuola da intendersi come un gruppo di studiosi, composito e variegato al suo interno, ma che ha rappresentato una fucina di riflessione preziosa sui progetti di trasformazione democratica della società e delle istituzioni educative in direzione laico-progressista e socialista libertaria⁴⁷.

Anche Tina Tomasi, proprio come DBJ, fa parte di quella corrente di rinnovamento storiografico che ha mutato profondamente il volto della ricerca storico-educativa, offrendoci rinnovamenti tematici e metodologici di grande rilievo. Nei suoi scritti di storia della scuola, quali *Idealismo e fascismo nella scuola italiana* (1969), *La scuola italiana dalla dittatura alla Repubblica* (1976); *Scuola e pedagogia in Italia dal 1948 al 1960* (1977); *L'istruzione di base in Italia (1859-1977)* (1978), *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)* (1978), *L'educazione infantile fra Stato e chiesa* (1978) Tina Tomasi dà voce ad una ricostruzione storica di ampio respiro che si intreccia con l'analisi delle scelte di politica culturale della classe dirigente e con la storia materia-

bono mettere nella propria emancipazione» (D. Bertoni Jovine, *Strutture, contenuti e metodi della scuola obbligatoria*, «Riforma della scuola», n. 6-7, 1962, p. 6).

45. T. Tomasi, *La scuola che ho vissuto. Appunti di vita scolastica fino al 1945*, Livorno, Nuova Fortezza, 1987.

46. Lamberto Borghi (1907-2000) nel suo *Educazione e autorità nell'Italia moderna* (1951) rintraccia le cause «dell'avvento del fascismo nella genesi stessa del processo risorgimentale e nazionale, espressione di una cultura borghese antidemocratica ed elitaria, di cui il sistema scolastico articolato da Casati e poi da Gentile era immagine e somiglianza, costruito per mantenere le disegualitanze sociali e culturali in funzione classista». M. D'Ascenzo, *Il contributo della dimensione locale alla storia della professione docente in Italia*, «Rivista di storia dell'educazione», n. 1, 2018, p. 154.

47. Cambi, *La scuola di Firenze*, cit., p. 48.

le della scuola italiana⁴⁸, erede esemplare nella sua produzione storiografica, secondo Cambi, del modello attuato da Borghi e «largamente circolante nella pedagogia laica italiana»⁴⁹. Una vera e propria anti-storia pionieristica quella di Tina Tomasi, realizzata sulla base di nuovi documenti storici (dibattiti parlamentari, inchieste ministeriali, pubblicistica, legislazione) ignorati fino a quel momento e che testimonia la sua spiccata sensibilità verso quelle frontiere innovative della ricerca storiografica che iniziano a fare uso di fonti storiche atipiche, «tali loro malgrado» – avrebbe detto Marc Bloch – e di metodologie molteplici. Il bilancio della storia scolastico-pedagogica italiana condotto da Tina è, ovviamente, estremamente critico poiché muove da un fascio di valori alternativi, che sono quelli dell’antifascismo e della Resistenza, democratici e socialisti libertari insieme e che vede realizzati solo in parte nell’attualità⁵⁰. Nella sua storia della scuola italiana (*La scuola italiana dalla dittatura alla Repubblica*, 1976) l’Autrice individua, già nella riflessione storica, politica e teorica presente nei percorsi della Resistenza, l’elaborazione di un modello di formazione umana innovativo, ispirato a principi democratici e a valori laici, ma che purtroppo non fu oggetto di elaborazione teorica adeguata né di realizzazione, finendo soffocato dalle correnti conservatrici di quei primi anni del secondo dopoguerra⁵¹. Inoltre, per quanto non aderisca esplicitamente alla corrente marxista di cui DBJ è una esponente significativa, anche lei appartiene a quella schiera di studiosi laici che valorizzano le categorie interpretative gramsciane ritenendole – come aveva detto Lamberto Borghi – uno dei filoni fondamentali della ricerca pedagogica⁵².

Nei primi anni settanta con il volume *Ideologie libertarie e formazione umana* (1973) Tina Tomasi ricostruisce in maniera organica teorie e prassi educative – come quello di Tolstoj a Jàsnaja Poljana – elaborati dalle ideologie libertarie e anarchiche, dimostrando lo stretto rapporto esistente fra la tradizione laica della cultura pedagogica e il pensiero anarchico e socialista utopista, e ritrovando, soprattutto, nel tema fondamentale della difesa della libertà individuale, tipica del pensiero anarchico, «argomenti degni di essere meditati da quanti credono fermamente che educare significa aiutare qualsiasi essere umano [...] nel difficile processo di autoliberazione»⁵³.

48. G. Cives, *Pedagogia del cuore e della ragione. Da Giuseppe Lombardo Radice a Tina Tomasi*, Bari-Roma, Laterza, 1994, p. 200.

49. Cambi, *La ricerca storico-educativa in Italia*, cit., p. 23.

50. Un rilievo critico sulle ricostruzioni storiografiche di quegli anni viene condotto da R. Sani, «Refining the masses to build the Nation». *National schooling and education in the first four decades postunification*, «History of Education & Children’s Literature», vol. VII, n. 2, 2012, pp. 79-96.

51. Cfr. Cambi, *Antifascismo e pedagogia*, cit., p. 111.

52. L. Borghi, *L’attuale dibattito sulla libertà in Italia e la sua portata educativa*, «Scuola e città», n. 10, 1953, p. 356.

53. T. Tomasi, *Ideologie libertarie e formazione umana*, Firenze, La Nuova Italia, 1973, p. 286.

Dal 1957 al 1965 pubblica sulla rivista «Scuola e città» una serie di articoli, sul tema della condizione femminile davvero pionieristici: *La scuola laboratorio femminile di Ivrea*; *La donna educatrice nella famiglia e nella scuola*⁵⁴; *La scuola per la donna lavoratrice*; *Carcere ed educazione*; *La pedagogia nei tribunali minorili*; *Assistenza e servizio sociale*; *La donna nella scuola italiana*⁵⁵.

Si tratta di studi che dimostrano la persistenza storica, ancora operante nell'attualità seppure in modo a tratti camuffato, di percorsi formativi distinti in base al genere, sia nella scuola sia nel mondo del lavoro, dai quali è possibile evincere la precisa volontà politico-culturale, secondo la nostra Autrice, di mantenere la donna in una condizione di subalternità e di confinamento nella vita domestica. Educate, infatti, storicamente ai valori della pazienza, della sottomissione, della mansuetudine, della laboriosità, dell'umiltà, le donne vengono accolte nel mondo del lavoro solo marginalmente, in condizioni spesso di sfruttamento e di subalternità culturale, oppure, altro aspetto della loro marginalità, per svolgere ruoli oblativi o di cura. Le pareti domestiche, scrive Tina Tomasi, continuano a persistere come il luogo principale della vita femminile, così come l'accesso all'istruzione è oggetto di limitazione e di forme di controllo più o meno eclatanti ancora nell'attualità⁵⁶. Analizza, inoltre, con grande sensibilità anticipatrice, il tema della femminilizzazione dell'insegnamento, già presente nella scuola elementare dalla seconda metà dell'Ottocento, e lo interpreta nelle sue radici culturali ambivalenti e contraddittorie, ossia come espressione della marginalità femminile, poiché si tratta di uno spazio professionale concesso alle donne perché ritenuto espressione della funzione materna⁵⁷. Si dedica, ancora, al tema del ruolo della donna dentro la famiglia nell'attualità, evidenziando la presenza di una maternità valorizzata solo nella cura della primissima infanzia e ritenuta, invece, inadeguata nell'educazione dei figli adolescenti⁵⁸. Stagione della vita

54. Cfr. Ead., *La donna educatrice nella famiglia e nella scuola*, «Scuola e città», n. 9, 30 settembre 1959, p. 303.

55. Ead., *La donna nella scuola italiana*, «Scuola e città», n. 11, 1965, p. 728. Cfr. anche N. Sistoli Paoli, *Tina Tomasi maestra ed amica*, «Annali on line della Didattica e della Formazione docente», n. 6, 2013, pp. 176-181.

56. Tomasi, *La donna nella scuola italiana*, cit., p. 728.

57. *Ibid.* Sul tema della femminilizzazione dell'insegnamento la letteratura è vasta. Mi limito a menzionare: S. Olivieri (a cura di), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1986; C. Covato, *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996; Ead., *Istruzione femminile e metamorfosi dell'identità in Italia fra Ottocento e Novecento*, in H. Sanson, F. Luciola (a cura di), *Conduct Literature for and about Women in Italy (1470-1900)*, Paris, Classiques Garnier, 2016, pp. 283-302; A. Ascenzi, *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, Pisa, ETS, 2019; C. Betti, *Maestre e maestri. Percorsi storiografici dal secondo dopoguerra al nuovo millennio*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», n. 8, 2016, pp. 92-112.

58. T. Tomasi, *La donna educatrice nella famiglia e nella scuola*, «Scuola e città», n. 9, 1959, pp. 298-309.

quella adolescenziale in cui la società, attraversata ancora da mentalità arcaiche persistenti, ribadisce la necessità della figura paterna, depositaria del potere educativo e sanzionatorio, relegando la figura materna ad una funzione ancillare e marginale.

A Tina Tomasi va riconosciuto il merito, scrive Tiziana Pironi

[...] di avere avviato un lavoro storiografico sull'educazione e sull'istruzione, aprendo la strada a nuove piste interpretative che hanno sondato fonti e oggetti di ricerca fino a quel momento trascurati dagli studi di storia della pedagogia, una parte sostanziale di storia rimossa – i cosiddetti silenzi – come ci ricordavano Cambi e Ulivieri in un volume pubblicato in onore della loro maestra⁵⁹.

L'innovativo tema dei silenzi nell'educazione, finalizzati a interdire, escludere o tabuizzare determinati regimi di discorso e per questo ancora più incisivi degli espliciti della comunicazione, era stato suggerito da Tina Tomasi in un progetto lasciato incompiuto, che colleghi ed allievi – come Simonetta Ulivieri, Dario Ragazzini o Enzo Catarsi – avevano deciso di portare avanti, dopo la sua morte, quale vero e proprio paradigma di analisi. Un paradigma, intuito da Tina Tomasi, scrivono Cambi e Ulivieri nella *Introduzione*:

[...] più critico dialettico, più riccamente e sottilmente interpretativo, assai rivoluzionario in ambito educativo, perché provoca allargamenti e rovesciamenti, integrazioni e distorsioni degli itinerari consueti della ricerca storica, richiamando a indagare accanto e dentro la via del giorno dell'educazione/pedagogia anche la via della notte, sfuggente e interdotta, ma che le è complementare e che va, pertanto, messa bene al centro di un lavoro storico che si voglia misurare sulla propria reale autonomia e sulla propria piena integralità⁶⁰.

La sua sensibilità storico-educativa si coniuga, ancora, al suo impegno socio-pedagogico. Nel 1956 si batte contro l'istituzione dell'Istituto Tecnico Femminile finalizzato all'insegnamento dell'economia domestica; si batte contro la separazione dei sessi nella scuola, mentre è fra le sostenitrici di quella importante riforma della scuola media unica, una delle più importanti riforme progressiste della scuola italiana nel Novecento, esito di un dibattito lungo ed estenuante fra le diverse forze politiche – Tristano Codignola la definì la «guerra dei trent'anni»⁶¹ – che renderà effettivi gli otto anni di obbligo

59. T. Pironi, *Il contributo storiografico di Tina Tomasi agli studi delle donne*, «Annali on line della Didattica e della Formazione docente», n. 6, 2013, pp. 130-131.

60. F. Cambi, S. Ulivieri, *Introduzione*, in *Iid.*, *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, p. XIII.

61. T. Codignola, *La guerra dei trent'anni. Com'è nata la scuola media in Italia*, in M. Gattullo, A. Visalberghi (a cura di), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, Firenze, La Nuova Italia, 1986, pp. 120-148.

scolastico già sanciti nella Riforma Gentile elevando, così, in modo significativo i tassi di alfabetizzazione in Italia⁶².

Mentre DBJ considera la riforma un prezioso strumento di elevazione delle classi più deboli dal punto di vista sociale ed economico, Tina Tomasi, più sensibile alla condizione femminile, ne evidenzia la funzione emancipativa per le donne. A partire dalla scelta innovativa, realizzata dalla Riforma del 1962 e relativa alla coeducazione dei sessi, da lei ritenuto uno strumento di superamento della storica scissione educativa visto che, finalmente, maschi e femmine avrebbero potuto condividere le stesse aule così come lo stesso sapere. Purtroppo, almeno nei primi anni della Riforma della scuola media unica del 1962, continueranno a permanere Programmi differenziati nell'insegnamento delle Applicazioni tecniche. Ma cosa ancora più grave, scrive la Tomasi, è che «nella nuova scuola media spesso i docenti si comportano diversamente nelle classi maschili e femminili per quanto riguarda la scelta delle letture, il peso dato a certe materie, o alla disciplina, ed il tono generale dell'insegnamento»⁶³. Parole importanti con le quali la studiosa denuncia la persistenza nella società attuale, di mentalità arcaiche che continuano, in modo carsico, ad esistere e ad operare ritornando in auge anche nei momenti storici più insospettabili. Insomma, un'anticipatrice, anche in questo, della nostra contemporaneità.

62. Galfrè, *Tutti a scuola*, cit., p. 203. Sulla riforma della scuola media unica cfr.: S. Oliviero (a cura di), *La scuola media unica: un accidentato iter legislativo*, Firenze, Centro editoriale toscano, 2007; R. Sani, *La scuola e l'educazione alla democrazia negli anni del secondo dopoguerra*, in Corsi, Sani (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, cit., p. 152 e ss.

63. T. Tomasi, *L'apartheid scolastica*, «Scuola e città», n. 12, dicembre 1965, pp. 762-763.

Terza Sessione

**Le disabilità mentali, sensoriali e di altro genere
e l'accesso all'istruzione e alla scuola**

10. Dall'esclusione all'integrazione: i disabili nel sistema formativo italiano tra Otto e Novecento

di Maria Cristina Morandini*

1. Introduzione

La storia sul sistema formativo per disabili in Italia tra Otto e Novecento è stata caratterizzata da forti resistenze, anche di natura culturale, all'interno della società civile e da carenze e ritardi sul piano della legislazione scolastica. Se è vero, infatti, che l'Ottocento è considerato il secolo della scuola per il popolo, come attesta l'introduzione del principio dell'obbligo scolastico seppur limitatamente ai primi anni della scuola elementare¹, è altrettanto vero che dall'applicazione di tale principio furono escluse le persone affette da *deficit* di natura intellettiva e senso-motoria. Il diritto/dovere all'istruzione per questa categoria di soggetti verrà riconosciuto solo in epoca fascista grazie anche alla propaganda e all'opera di sensibilizzazione condotta, in occasione dei congressi e sugli organi della stampa specializzata, dai pedagogisti e dagli istitutori che operavano nel settore. Nel nostro paese il cammino verso l'integrazione è stato, quindi, l'esito di lente e faticose conquiste.

2. Un recente approccio storiografico

La ricostruzione dei modelli pedagogici e delle istituzioni educative rivolte al mondo della disabilità presuppone il ricorso dello studioso a un approccio interdisciplinare che spazia dalla storia della legislazione scolastica

* Università degli Studi di Torino.

1. La legge Coppino del 15 luglio 1877 n. 3961 aveva decretato l'obbligo di frequenza per il triennio del ciclo elementare inferiore. Sulla genesi e sui contenuti del provvedimento cfr. G. Talamo, *Istruzione obbligatoria ed estensione del suffragio*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 47-74.

a quella dell'assistenza, dalla storia della mentalità e del costume a quella della medicina, dalla storia dell'evoluzione degli ordinamenti amministrativi a quella dei processi di integrazione. Si tratta, infatti, di esperienze che si pongono al crocevia di una pluralità di dimensioni strettamente correlate: politico-economica, socio-culturale, filantropico-religiosa. È un'analisi che, nel restituire un ricco e articolato quadro di riferimento, focalizza inoltre l'attenzione sulla vita delle persone, indagata nella realtà concreta e quotidiana. Si spiega, così, l'interesse, sotto il profilo scolastico-educativo, per le pratiche didattiche e per il programma delle singole discipline con il ricorso a fonti di natura «materiale», in passato trascurate come, ad esempio, i libri di testo, i sussidi e il materiale didattico².

È un approccio storiografico relativamente recente. I primi contributi, che risalgono agli anni Novanta del secolo scorso, sono quelli di Roberto Sani sull'educazione dei sordomuti: data, infatti, al 1993 l'articolo dal titolo *Severino Fabriani educatore delle sordomute nella Modena della Restaurazione* apparso sulla rivista «Pedagogia e vita»³.

In precedenza su questo tema esistevano poche e settoriali pubblicazioni a carattere prevalentemente celebrativo e cronachistico: dalla ricostruzione delle origini e delle vicende di singoli istituti di educazione alle biografie dei più prestigiosi e benemeriti istitutori, agli opuscoli sull'evoluzione dei metodi d'insegnamento. È una impostazione storiografica che, riproposta dallo studioso all'interno di articoli, saggi, monografie e voci di dizionario⁴, ha rappresentato un significativo modello per gli storici dell'educazione e i giovani ricercatori interessati ad avviare ricerche nell'ambito della storia della disabilità. Questa chiave di lettura volta a cogliere la pluralità di dimensioni, in un settore all'apparenza circoscritto e specialistico, non è stata infatti applicata solo all'educazione dei non udenti. Agli studi di Maria Cristina Morandini e

2. Tra gli studi più recenti relativi a questo filone di ricerca cfr. J. Meda, A. Badanelli (a cura di), *La historia de la cultura escolar en Italia y en Espana: balance y perspectivas: actas del I. Workshop Italo-Espanol de Historia de la cultura escolar (Berlenga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011)*, Macerata, EUM, 2013; J. Meda, *Mezzi di educazione di massa: saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Milano, FrancoAngeli, 2016; F. Targhetta, *Tra produzione industriale e alfabetizzazione diffusa: nuovi approdi per la storia della cultura materiale della scuola*, «History of Education & Children's literature», vol. XIII, n. 1, 2018, pp. 587-592.

3. R. Sani, *Severino Fabriani educatore delle sordomute nella Modena della Restaurazione*, «Pedagogia e vita», vol. LI, n. 3, 1993, pp. 52-82.

4. Le pubblicazioni spaziano dal saggio *Istituzioni scolastiche e didattica speciale nell'Italia dell'Ottocento: le scuole per i sordomuti*, in L. Bellatalla (a cura di), *Maestri, didattica, e dirigenza nell'Italia dell'Ottocento*, Ferrara, Tecomproject, 2000, all'articolo *Towards a history of special education in Italy: schools for the deaf-mute from Napoleonic era to the Gentile reforms*, pubblicato su «History of Education & Children's literature», vol. II, n. 1, 2007, pp. 35-55; dalla curatela di Roberto Sani del volume *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'Ottocento. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, SEI, 2008, alle voci sul *Dizionario Biografico dell'Educazione (DBE)*, curato in collaborazione con Giorgio Chiosso, 2 voll., Milano, Editrice Bibliografica, 2013.

di Anna Debè sul mondo della sordità⁵ si affiancano, infatti, alcuni scritti relativi all'istruzione dei rachitici e dei soggetti privi della vista. Si possono citare, a titolo esemplificativo, l'articolo dedicato all'Istituto dei ciechi di Torino, pubblicato sulla rivista «History of Education & Children's Literature», diretta da Roberto Sani e la monografia, in lingua inglese, sull'Istituto milanese Gaetano Pini, edita sempre a Macerata, indice di una filiazione con la cittadina marchigiana non solo accademica, ma anche editoriale⁶.

Quali sono le ragioni all'origine di questo tardivo interesse? Uno dei motivi è forse da ricercare nell'orientamento che ha caratterizzato, a lungo, la storiografia pedagogica italiana, incline a privilegiare lo studio delle teorie generali dell'educazione secondo una logica puramente speculativa che non teneva conto della loro possibile declinazione sul piano concreto in termini di istituzioni formative e di pratiche didattiche né, tanto meno, delle loro eventuali ricadute sul contesto socio-culturale. Al contrario, l'affermazione di nuove tendenze, orientate a valorizzare il ruolo della dimensione «materiale» nella ricerca storico-educativa, ha dato un considerevole impulso a questo filone di indagine.

Sulla preferenza per molto tempo accordata agli ambiti tradizionali di ricerca ha influito, inoltre, un pregiudizio culturale che individuava nell'educazione speciale una sorta di «capitolo minore – quasi un'appendice di tipo procedurale e applicativo – della pedagogia generale»⁷, un settore, pertanto, non meritevole di uno studio ad ampio respiro.

All'interno di questo campo di indagine, numerosi sono ancora gli aspetti suscettibili di approfondimento non solo in ordine al contesto scolastico: dai programmi delle discipline ai libri di testo; dalla formazione e aggiornamento degli insegnanti alla produzione e utilizzo di sussidi didattici; dalle riviste specialistiche del settore ai trattati medico-scientifici, destinati a modificare, nel corso del Novecento, i rapporti e gli equilibri fra la componente medica e la dimensione educativa; dalle diverse forme di partecipazione degli istituti alla vita del territorio (concorsi, esposizioni locali e/o nazionali) alle iniziative dell'associazionismo adulto, promotore di società sportive e impegnato sul versante culturale e ricreativo. Inesplorato è anche il fronte della disabilità plurisensoriale su cui mancano specifici studi relativi sia ai modelli pedagogici sia alle istituzioni formative⁸.

5. Cfr., in particolare, l'agile volumetto di A. Debè, «*Fatti per arte parlanti*». Don Giulio Tarra e l'educazione dei sordomuti nella seconda metà dell'Ottocento, Milano, Educatt, 2014 e la monografia di M.C. Morandini, *La conquista della parola. L'educazione dei sordomuti a Torino tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2010.

6. Cfr. M.C. Morandini, *Torino benefica: l'istituto per l'educazione dei ciechi*, «History of Education & Children's literature», vol. VIII, n. 1, 2013, pp. 657-671; S. Polenghi, *Educating the cripples: the Pious institute for rickets sufferers of Milan and its transformations (1874-1937)*, Macerata, EUM, 2009.

7. Sani (a cura di), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800*, cit., p. VII.

8. M.C. Morandini, *Studies on the History of Special Education in Italy: State of the Art and Paths for Future Research*, «Espacio, tiempo y educación», n. 3, 2016, pp. 235-247.

3. Le prime esperienze educative nella penisola

A fine Settecento risale la presenza, in Italia, di istituti che si occupano di assicurare ai disabili un primo livello di alfabetizzazione e l'apprendimento di un mestiere: se l'acquisizione della lettura e della scrittura era funzionale all'esercizio dei diritti civili (possibilità di entrare in possesso di patrimoni e lasciti testamentari così come quella di contrarre matrimonio), la formazione professionale consentiva un positivo inserimento nella società. Si trattava, in questa prima fase, di istituti rivolti a soggetti privi della vista o dell'udito⁹. Dal punto di vista cronologico si può notare una preferenza accordata ai sordomuti (sordi nella terminologia odierna) per un duplice ordine di ragioni: da un lato la percezione da parte delle autorità pubbliche di un maggior grado di pericolosità sociale (più facilmente dei ciechi potevano commettere reati a scapito della sicurezza e della tutela dell'ordine pubblico); dall'altro l'individuazione, all'interno dei circuiti cattolici, dell'istruzione come unico strumento in grado di garantire la conoscenza delle verità di fede a persone altrimenti destinate a vivere, a causa del *deficit* uditivo, in uno stato di completo isolamento (il non vedente poteva essere introdotto ai contenuti della religione attraverso l'oralità). Il secondo fattore non è di importanza secondaria se si considera la natura dei primi istituti.

Si trattava, infatti, di scuole-convitto che, salvo rare eccezioni, nascevano su iniziativa di ecclesiastici, congregazioni religiose e privati cittadini, elemento destinato ad incidere negativamente in ordine ad una loro capillare e omogenea diffusione nella penisola. Un intervento riconducibile unicamente alla generosità e allo spirito caritatevole dei singoli e, quindi, basato, per sua stessa natura, su risorse economiche precarie ed incerte, non era, inoltre, in grado di garantire la continuità nel tempo, requisito indispensabile per l'avvio e il consolidamento di qualsiasi progetto non necessariamente circoscritto alla sfera educativa. Non a caso la mappatura sul territorio nazionale di questa tipologia di istituti evidenzia, nell'Ottocento, una considerevole sperequazione geografica a discapito del Mezzogiorno e delle isole, indice dell'esistenza di un sistema a doppia velocità.

Alla luce di tali presupposti non sorprende nemmeno la difficoltà di disporre di una sede idonea, per dimensioni e struttura, alla destinazione d'uso: all'inizio spesso l'unica soluzione era rappresentata dall'affitto di piccoli e vetusti locali all'interno di case private o di edifici dismessi di proprietà di opere di beneficenza o di congregazioni religiose. La costruzione *ex novo* di un fabbricato era contemplata solo in una fase successiva quando

9. Le prime istituzioni educative per non udenti sono quelle promosse, negli anni Ottanta del XVIII secolo, a Napoli e Roma, rispettivamente, dagli abati Benedetto Cozzolino e Tommaso Silvestri. Bisogna attendere la fine degli anni Trenta dell'Ottocento per l'apertura a Milano e a Padova di analoghi percorsi di formazione rivolti ai soggetti privi della vista.

l'esperienza aveva acquisito un carattere stabile¹⁰. Nel caso dei soggetti rachitici e deficienti, di cui parleremo più avanti, occorre, inoltre, garantire spazi salubri, preferibilmente immersi nel verde, e dotati di specifici arredi scolastici.

Altrettanto evidente è la costante esigenza di raccogliere fondi attraverso forme di finanziamento di natura non solo occasionale. Consuetudine era il ricorso al sistema della sottoscrizione, pubblicizzato dai locali organi di stampa: l'entità della somma versata costituiva il criterio per distinguere i benefattori in tre tipologie di soci (azionari, perpetui, fondatori). Non mancavano eventi legati a circostanze particolari: dalle tombole e lotterie, promosse dalle associazioni del territorio, ai saggi scolastici di fine anno aperti alla cittadinanza nella convinzione che una pubblica dimostrazione dei risultati conseguiti dagli allievi, durante il percorso di studi, potesse indurre le autorità politiche e religiose del luogo così come i privati a devolvere somme di denaro all'istituto. Qualche introito, infine, derivava dalla vendita dei manufatti realizzati dagli alunni disabili che beneficiavano solo di una parte del ricavato¹¹.

Queste istituzioni educative, distribuite a macchia di leopardo e soggette ad una condizione di precarietà economica, erano nettamente inferiori al fabbisogno. Non va, infatti, dimenticato che la cecità e la mancanza d'udito, non sempre di origine congenita, potevano manifestarsi anche all'interno di contesti di privazioni materiali o poco salubri. Non era, quindi, infrequente nelle famiglie povere la degenerazione di un'otite in sordità né tanto meno la perdita della vista come conseguenza di una trascurata infezione agli occhi. Dall'analisi dei dati relativi al fenomeno dell'analfabetismo appare evidente la sproporzione tra il numero di italiani ciechi e non udenti e quello dei posti disponibili nelle strutture, medio-piccole, deputate alla loro educazione. Ulteriormente limitata era la possibilità di un accesso a titolo gratuito grazie all'erogazione di sussidi da parte degli enti locali (comuni, province e Stato) o alle donazioni e ai lasciti di singoli benefattori. La maggior parte delle famiglie degli alunni era pertanto tenuta, in base al reddito, a pagare una retta, intera o ridotta (la cosiddetta mezza pensione) che, spesso, gravava su nuclei domestici numerosi con più di un figlio disabile a carico. Maggiormente pe-

10. Emblematiche, nel contesto torinese, sono le esperienze avviate da Giovanni Battista Scagliotti e da Ernesto Ricardi di Netro. Il primo, fondatore di una scuola per sordomuti e ciechi all'epoca della Restaurazione, si rivolgeva, con periodica insistenza e scarso successo, alle autorità municipali e governative per la concessione di un edificio o, in alternativa, per il pagamento di un assegno utilizzabile ai fini della stipulazione di un contratto d'affitto con privati. Il secondo, uno dei principali fautori del locale istituto per non vedenti, aveva dovuto ripiegare, dopo una serie di accurate e infruttuose ricerche, sull'acquisto di una piccola casa con l'inevitabile conseguenza di circoscrivere l'azione educativa alla componente maschile.

11. La parte dei proventi di cui beneficiavano gli alunni veniva depositata su un libretto di risparmio a loro intestato: in assenza di vincoli, legati al compimento della maggiore età, il denaro poteva essere riscosso al momento dell'uscita dall'istituto.

nalizzate apparivano le donne all'interno di un sistema che, in linea con la mentalità del tempo, prevedeva una rigida separazione tra i sessi e, quindi, la necessità di provvedere ad una duplicazione di spazi: aule, dormitori, bagni, refettori. Dove, infatti, non era possibile, per ragioni di bilancio, istituire due sezioni si tendeva a privilegiare quella maschile sia per le migliori prospettive d'inserimento degli uomini nel mondo del lavoro sia per la complessità del modello educativo femminile che imponeva di dedicare una particolare attenzione all'esercizio di virtù come la castità, il pudore e la riservatezza. Alla luce di tali presupposti non sorprende quanto rilevato, nel 1901, dal Censimento: nella popolazione italiana i soggetti di età superiore ai sei anni in grado di leggere erano pari al 52%, quasi il doppio rispetto ai connazionali ciechi (22%) e non udenti (27%)¹².

Solo negli anni Settanta dell'Ottocento si manifestò, in Italia, l'interesse per l'educazione dei soggetti rachitici in coincidenza con l'affermazione di un modello di filantropia laica alternativa a quello caritatevole di matrice cattolica. La prima esperienza fu quella della scuola diurna torinese che, aperta nel 1872 dal conte Ernesto Ricardi di Netro in collaborazione con il dottor Alberto Gamba, era destinata a precedere, di un paio d'anni, la nascita del ben più noto istituto milanese Gaetano Pini¹³. In un clima positivista orientato alla valorizzazione della scienza come strumento di progresso anche sul versante sociale, medici ed esponenti del mondo politico, in prevalenza anticlericali e massoni, iniziarono ad investire nel settore della previdenza e in quello dell'assistenza pubblica. Non è un caso che all'Esposizione Nazionale del 1884, svoltasi a Torino, nella città all'epoca più positivista d'Italia, per usare l'espressione dello storico Umberto Levra¹⁴, figurasse uno specifico padiglione dedicato a tali ambiti. Posto tra l'edificio del Risorgimento e la Porta Moresca, uno dei quattro ingressi della mostra, ospitava pubblicazioni, materiali e oggetti relativi alla salute e all'igiene applicata ai luoghi di studio e di lavoro, alla persona e alla vita della collettività oltre ad offrire un quadro delle numerose ed eterogenee istituzioni impegnate a svolgere, nella penisola, un'azione di prevenzione e di assistenza sotto il profilo sanitario (ospedali, ospizi, istituti per rachitici) e quello economico e morale (casse di risparmio e banche popolari, società operaie di mutuo soc-

12. Per ulteriori approfondimenti cfr. Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio – Direzione generale della Statistica, *Censimento della popolazione del Regno d'Italia al 10 febbraio 1901*, Roma, Tip. Bertero, Vol. II, Tavola IV – *Numero dei ciechi e dei sordo-muti*, quadro C, 1903, p. 352.

13. Sulle prime realtà educative per soggetti rachitici avviate nella penisola cfr., oltre al già citato volume, S. Polenghi, *Gaetano Pini e il Pio istituto di Rachitici di Milano*, «Archivio storico lombardo», CXXI-CXXXII, v. XI, s. XII, 2005-2006, pp. 265-306 e M.C. Morandini, *Tra educazione e assistenza: la scuola speciale per ragazzi rachitici di Torino*, «History of Education & Children's literature», vol. VII, n. 2, 2012, pp. 241-257.

14. Cfr. U. Levra, *Fare gli italiani. Memoria e celebrazione del Risorgimento*, Torino, Istituto per la storia del Risorgimento italiano, 1992, p. 115.

corso, opere pie ed enti destinati alla gioventù abbandonata, disabile o dalla condotta deviante)¹⁵.

Si inaugurava, così, una stagione in cui grazie ai progressi della medicina sull'individuazione delle cause e delle manifestazioni dei disturbi sensoriali e psichici fu possibile non solo fornire basi scientifiche più solide ai modelli pedagogici e alle pratiche didattiche messe a punto per non udenti e ciechi, ma estendere l'azione educativa a categorie di soggetti fino ad allora considerate non suscettibili di apprendimento. Tra fine Ottocento e inizio Novecento il noto medico Sante De Sanctis (1862-1935) aprì, in diversi quartieri della città capitolina, degli *asili-scuola* che, rivolti ad «anormali dell'intelligenza e del carattere», comprendevano le prime tre classi del ramo inferiore degli studi, un giardino dell'infanzia e una sezione preparatoria¹⁶. Si trattava di un modello di *scuola autonoma* o *ausiliaria* che, attraverso un'istruzione di base e l'avviamento al lavoro, si proponeva di «preparare alla vita» i propri allievi. Nel caso di *deficit* gravi la cura e l'educazione venivano invece assicurate all'interno degli istituti medico-pedagogici: al primo, avviato a Chiavari da Antonio Gonnelli-Cioni (1854-1912)¹⁷, ne seguirono altri nel Nord e nel Centro della penisola¹⁸.

Queste esperienze furono l'esito di un intenso e fecondo dibattito che, aperto al confronto europeo con la letteratura specialistica del settore, era destinato a confluire in una ricca messe di studi di pedagogia emendativa¹⁹ e nella pubblicazione di nuovi periodici dal carattere più marcatamente medico-scientifico: dalla «Rassegna di pedagogia e igiene» per l'educazione dei sordomuti e la profilassi del sordomutismo (1894-1905?), sorta su iniziati-

15. Cfr. Esposizione generale italiana in Torino 1884, *Relazione generale compilata da Edoardo Daneo*, Torino, Stamperia Reale, 1886, Vol. I, pp. 120-127 e Vol. II, pp. 115-121. Nell'ambito della previdenza e dell'assistenza pubblica furono chiamati a concorrere anche gli italiani residenti all'estero. Gli enti locali e il mondo dell'associazionismo aderirono con entusiasmo all'iniziativa come attestano i quasi duemila espositori all'interno del padiglione.

16. In merito all'organizzazione degli Asili-scuola cfr. S. De Sanctis, *L'educazione dei deficienti*, Milano, Vallardi, 1915, pp. 210-212. Sulla figura e sull'operato del medico umbro cfr. G. Cappellari, D. De Rosa, *Il padiglione Ralli: l'educazione dei bambini anormali tra positivismismo ed idealismo*, Milano, Unicopli, 2003, pp. 21-43; G.P. Lombardo, *I sogni nella psicologia di Sante de Sanctis*, Roma, Magi, 2008; F. Zurlini, *De Sanctis Sante*, in Chiosso, Sani (a cura di), *DBE*, cit., Vol. I, pp. 463-464.

17. Per ulteriori approfondimenti cfr. P. Bettoli, *L'educazione dei frenastenici in Italia e l'opera dei coniugi Gonnelli-Cioni*, Bergamo, Fagnani, 1901; G. Pesci, *Gonnelli-Cioni, antesignano della pedagogia clinica in Italia*, Roma, Edizioni scientifiche Ma.Gi., 1999; R. Sani, *Gonnelli-Cioni Antonio*, in Chiosso, Sani (a cura di), *DBE*, cit., Vol. I, pp. 675-676.

18. Ricordiamo, a titolo esemplificativo, l'Istituto medico-pedagogico torinese, l'Istituto «S. Vincenzo» di Milano, l'Istituto emiliano di Bertalia presso Bologna, l'Istituto «Umberto I» di Firenze, «Villa Amalia» a Roma.

19. Si pensi, ad esempio, ai testi di Ernesto Scuri (*Le basi scientifiche della pedagogia riparatrice e coordinamento di essa alla pedagogia generale*, 1907; *Problemi fondamentali e questioni di pedagogia emendativa*, 1918) o a quello di Francesco Mangioni (*L'evoluzione storica della pedagogia emendatrice italiana. Studio critico*, 1905).

va di Ernesto Scuri, alla «Rivista di pedagogia emendatrice per l'educazione dei sordomuti e degli anormali affini» (1907-1922?) che, promossa da Luigi Casanova, divenne nel primo ventennio del Novecento, «grazie alla collaborazione tra pedagogisti, clinici di fama e insegnanti delle scuole speciali, un punto di riferimento della moderna pedagogia speciale in Italia»²⁰; da «L'Ortofrenia» (1894-1895?), rivista mensile medico-pedagogica diretta dal già ricordato Gonnelli-Cioni, al «Bollettino dell'Associazione romana per la cura medico-pedagogica dei fanciulli anormali e deficienti poveri» (1907-1968, dal 1911 «Infanzia anormale»), fondato da Giulio Ferreri, insieme a De Sanctis²¹.

4. Un travagliato iter legislativo

La classe politica ottocentesca, già poco incline a investire nelle scuole primarie frequentate dai figli del popolo perché preoccupata, in prevalenza, della formazione della futura *leadership* del paese, decise di delegare al consorzio civile la responsabilità delle istituzioni per soggetti disabili. È una scelta in linea con il carattere assistenziale che lo Stato riconosceva alle esperienze promosse in tale ambito, accomunandole, di fatto, a quelle degli enti morali e delle Opere pie, dedite alla beneficenza e soggette, pertanto, al controllo del Ministero dell'Interno. Non stupisce, pertanto, la volontà di escludere tali istituti dalle disposizioni della legge Casati, il primo provvedimento organico in materia scolastica che, emanato il 13 novembre 1859, era volto a normare il sistema degli studi dal ciclo elementare all'università²².

Nei confronti dell'eterogeneo ed ampio settore della beneficenza lo Stato liberale assunse, infatti, una posizione di disimpegno come si evince dalla legge del 3 agosto del 1862 n. 753, relativa all'organamento e alla determinazione dei criteri di gestione delle Opere pie²³. È un orientamento riconducibile ad un duplice ordine di fattori: da un lato a una concezione privatistica che, nell'attribuire al governo il ruolo di semplice supervisore, tendeva a demandare alle congregazioni religiose e ai singoli cittadini il compito di promuovere iniziative a sostegno delle categorie più disagiate della società (ma-

20. A. Ascenzi, *Casanova Luigi*, in Chiosso, Sani (a cura di), *DBE*, cit., Vol. I, p. 289.

21. Per una puntuale ricostruzione della storia delle singole riviste si rimanda alla lettura delle schede nn. 142, 770, 876 e 941, in G. Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 111-113, 472, 531 e 568-569.

22. Sulla legge Casati cfr. M.C. Morandini, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, pp. 316-329.

23. F. Della Peruta, *Le Opere Pie dall'Unità alla Legge Crispi*, in *Problemi istituzionali e riforme nell'età crispina*, *Atti del LV Congresso di Storia del Risorgimento Italiano (Sorrento 6-9 dicembre 1990)*, Roma, Istituto per la Storia del Risorgimento Italiano, 1992, pp. 195-250; G. Farell Vinay, *Povertà e politica nell'Ottocento. Le Opere Pie nello Stato liberale*, Torino, Paravia, 1997, pp. 159-184.

lati, poveri, orfani, vecchi, mendicanti e vagabondi); dall'altro a un criterio di prudenza e di mera opportunità politica che consigliava di «non allargare ulteriormente il fronte del contenzioso con il clero», detentore del monopolio in questo campo, «in un momento assai delicato per il consolidamento dello Stato unitario». Il Regno d'Italia, di recente costituzione, appariva infatti fragile, indebolito dalla presenza di forze centrifughe e caratterizzato da una netta frattura tra paese legale e paese reale. Non mancavano, inoltre, motivazioni di carattere economico come «il timore che l'ingerenza governativa potesse assottigliare il flusso delle liberalità benefiche» e la preoccupazione per le «pericolose ripercussioni» sul piano della finanza pubblica dell'avvio di una «politica interventista dall'alto»²⁴.

Nonostante questo particolare *status* giuridico, gli istituti per non udenti e ciechi svolgevano, come ricordato, un'importante funzione educativa ed etico-sociale. Non sorprende pertanto, all'indomani dell'Unità, la continua e reiterata richiesta rivolta dagli istitutori alla classe politica ai fini del riconoscimento da un lato del diritto dei disabili all'istruzione, dall'altro della qualifica agli istituti esistenti di istituzioni deputate alla loro educazione. Nell'ambito relativo alla sordità merita di essere segnalata la campagna condotta da Tommaso Pendola sulle pagine «Dell'educazione dei sordomuti», la prima rivista specialistica del settore, fondata a Siena nel 1872²⁵. Allo stesso anno risale, a firma di Cesare Correnti, la presentazione del primo progetto volto ad estendere ai sordomuti e ai non vedenti, in linea con quanto previsto dalla legge Casati, il principio dell'istruzione obbligatoria limitatamente al biennio inferiore del ciclo elementare. Nei sette articoli che lo compongono, il promotore individuava anche le condizioni funzionali all'apertura delle scuole per l'assolvimento dell'obbligo scolastico oltre a predisporre un percorso di formazione destinato a questa specifica categoria di insegnanti.

Alle diverse tipologie di istituti e di scuole speciali del regno (provinciali, comunali, private) era concessa la possibilità di accedere al finanziamento pubblico (Stato ed enti locali) senza modificare la configurazione giuridica originaria. Il sussidio governativo era vincolato all'adozione di metodi d'insegnamento conformi «ai risultati e alle esigenze della moderna scienza ed esperienza». L'attenzione alla qualità della didattica è evidente anche nella scelta di avviare, con i fondi statali, una scuola normale finalizzata alla preparazione del personale docente²⁶. Le difficoltà riscontrate nella copertura

24. Della Peruta, *Le opere pie dall'Unità alla legge Crispi*, cit., p. 221.

25. Sulla lunga storia del giornale cfr. O. Tosti, *I cento anni de «L'Educazione dei Sordomuti»*, «L'Educazione dei Sordomuti», serie VII, n. 1, gennaio-febbraio 1972, pp. 3-24 e L. Gobbi, *Tommaso Pendola e la rivista «Dell'educazione dei sordomuti in Italia» (1872-1884)*, Tesi di Laurea, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Facoltà di Magistero, a.a. 1994-1995. Per uno sguardo ai contenuti cfr. *L'educazione dei sordomuti: rivista fondata da Tommaso Pendola. Indici bibliografici dal 1872 al 2002*, Siena, Cantagalli, 2003.

26. Il testo del Disegno di Legge sul «Riordinamento delle scuole speciali pei sordo-muti», presentato dal ministro Correnti il 25 aprile 1872 alla Camera dei deputati, è riprodotto in

delle spese – non bisogna dimenticare che sui comuni già gravavano i costi relativi all’istituzione e al mantenimento delle scuole elementari – costituirono il principale ostacolo all’approvazione del provvedimento che non fu nemmeno oggetto di discussione parlamentare.

Un’identica sorte toccò ai successivi disegni di legge, di cui furono promotori, nell’ordine, i ministri Guido Baccelli (1881), Michele Coppino (1886), Paolo Boselli (1890), Emmanuele Gianturco (1897), Nunzio Nasi (1902) e Agostino Berenini (1918). È un esito fallimentare giustificato dal fatto che tutti, ad eccezione dell’ultimo, ripresero, senza sostanziali modifiche, la proposta Correnti. Solo Berenini introdusse una variante significativa, esito di un confronto all’interno di un’apposita commissione insediatasi nell’anno di presentazione del progetto²⁷. Nel testo, infatti, si prevedeva di operare un iniziale riordinamento del settore circoscritto a pochi istituti di gestione governativa: a fronte del limitato numero di soggetti disabili in grado di beneficiare del provvedimento si ipotizzava un aumento dei posti a carico dell’erario già presenti nei diversi istituti. L’intenzione del ministro era quella di estendere gradualmente l’intervento dello Stato alle rimanenti istituzioni educative sulla base delle esigenze specifiche delle singole regioni.

Questa impostazione fu recepita, con successo, da Giovanni Gentile all’interno della riforma scolastica del 1923. Tra i numerosi decreti sottoposti dal filosofo siciliano alla firma del re, volti a ridefinire l’assetto dell’intero sistema di studi, figura, infatti, quello del 31 dicembre n. 3126 che, per la prima volta, sanciva l’applicazione del principio dell’obbligo scolastico «ai ciechi e ai sordomuti che non presentino altra anormalità che ne impedisca loro l’ottemperanza»: fino all’età di sedici anni per gli alunni non udenti, fino all’età di quattordici anni per quelli privi della vista in linea con la concomitante estensione a otto anni del percorso di scolarizzazione delle classi popolari²⁸. Emanato in epoca fascista, il decreto risulta particolarmente funzionale alla logica di controllo e d’indottrinamento del regime relativa a tutte le dimensioni della vita scolastica e alla gestione degli ambiti educativi extrascolastici come testimonia la nascita, di lì a poco, dell’Opera Nazionale Balilla (ONB), organizzazione del tempo libero in cui confluirono

Rendiconto per gli anni 1870-1871 della Commissione promotrice la educazione dei sordomuti poveri di campagna nella provincia di Milano, Milano, Tip. Pogliani e C., 1872, pp. 97-98.

27. Presieduta dall’onorevole Angelo Roth, sottosegretario di Stato per la Pubblica istruzione, si era avvalsa dei risultati raggiunti da una precedente commissione di esperti, nominata nel 1914 dal ministro Luigi Credaro e costretta a sospendere i lavori l’anno successivo a causa dell’entrata in guerra dell’Italia. Per ulteriori approfondimenti cfr. i seguenti articoli della «Rivista di pedagogia emendatrice per l’educazione dei sordomuti e degli anormali affini»: *Riforma...nei nostri istituti* (vol. XII, n. 1-3, 1918, pp. 39-40); *La «Commissionissima» pei sordomuti* (vol. XII, n. 7-9, 1918, pp. 131-134); *Per la riforma degli Istituti dei sordomuti* (ivi, pp. 139-140).

28. R.D. 31 dicembre 1923, n. 3126 – *Disposizioni sull’obbligo dell’istruzione*, «Gazzetta Ufficiale del Regno d’Italia», n. 28, 2 febbraio 1924, p. 549.

no, in maniera pressoché esclusiva, maschi e femmine di età compresa tra i sei e i diciotto anni²⁹.

Nell'intento di rendere effettivo tale principio, si procedette ad una riorganizzazione degli istituti presenti sul territorio nazionale. Tutti gli stabilimenti d'istruzione speciale per sordomuti furono posti sotto la diretta sorveglianza del Ministero della Pubblica Istruzione: quelli di Milano, Roma e Palermo, che fungevano da modello nelle rispettive aree geografiche (Nord, Centro, Sud), erano governativi e, quindi, interamente finanziati dallo Stato. Gli altri potevano ricevere sovvenzioni, «previo soddisfacimento di alcuni requisiti stabiliti per legge»: l'adozione dei programmi ministeriali e il possesso da parte del personale docente dello specifico titolo di studio, rilasciato dalle scuole di metodo di Milano e Napoli³⁰. Questa tipologia di istituti, a cui si riconosceva la qualifica di parificati, era destinata a rappresentare, inizialmente, solo una minima parte delle strutture educative per non udenti avviate nelle diverse zone della penisola. Si trattava quindi, almeno nella prima fase, di una soluzione poco onerosa per le casse dell'erario. Le maggiori difficoltà nell'ottemperare alle condizioni richieste riguardavano la formazione degli insegnanti, motivo per cui il ministero, in via eccezionale, consentì l'accesso agli esami per il conseguimento del diploma anche ai privatisti con un biennio di tirocinio senza escludere l'ipotesi di concedere la conferma definitiva alle maestre che, seppur sprovviste di abilitazione, potevano vantare una lunga e comprovata esperienza nel settore³¹. Il compito di individuare gli istituti italiani per non vedenti ritenuti idonei a garantire l'assolvimento dell'obbligo scolastico fu attribuito al bolognese Augusto Romagnoli (1879-1946), professore cieco già collaboratore del ministro nella stesura del decreto del 31 dicembre 1923³². Figura di rilievo nell'ambito dell'educazione delle per-

29. Sull'ONB, fondata nel 1926, cfr. le monografie di P. Bartoli, C. Pasquini Romizi, R. Romizi, *La organizzazione del consenso nel regime fascista: l'Opera Nazionale Balilla (ONB) come istituzione sociale di controllo*, Perugia, Istituto di etnologia e antropologia culturale della Università degli Studi, 1983 e di C. Betti, *L'Opera nazionale Balilla e l'educazione fascista*, Firenze, La Nuova Italia, 1984.

30. La prima, intitolata a Gerolamo Cardano, era stata aperta nel 1836 dal sacerdote Giuseppe Bagutti. La seconda, dedicata alla figura di Benedetto Cozzolino e promossa dal pedagista Ernesto Scuri, risaliva al 1907.

31. Le norme a cui dovevano attenersi gli istituti riconosciuti idonei all'assolvimento dell'obbligo scolastico sono contenute nel R.D. 2 luglio 1925 (n. 1995) – *Regolamento per l'istruzione dei sordomuti*, «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», n. 277, 28 novembre 1925, pp. 4718-4721.

32. Sulla figura e sul pensiero pedagogico dell'istitutore bolognese cfr. D. Caputo, *Augusto Romagnoli e i problemi dei minorati della vista*, Napoli, Istituto editoriale del Mezzogiorno, 1968; F. Gatto, *Il messaggio educativo di Augusto Romagnoli*, Messina, Peloritana, 1977; S. Parlato, *Augusto Romagnoli (1879-1946): il maestro dei ciechi. Biografia, scritti, esperienze educative*, Tesi di laurea magistrale in Programmazione e gestione dei servizi educativi e formativi, Università degli Studi di Torino, Dipartimento di Filosofia e di Scienze dell'Educazione, a.a. 2012-2013.

sone prive della vista, è considerato il padre della tiflopedagogia, scienza volta a promuovere uno sviluppo globale della personalità del non vedente attraverso una piena valorizzazione delle potenzialità cognitive, psichiche e relazionali. Nota è la teoria dei sensi vicarianti che, come si evince dall'espressione etimologica, possono essere utilizzati dal cieco per sopperire, almeno in parte, alle funzioni del senso mancante: accanto a quelli tradizionalmente riconosciuti ne figurano altri quattro (aptico, termico, anemestestico, muscolare) che producono una serie di sensazioni, avvertite sull'intera superficie del corpo, relative al calore, al movimento dell'aria e all'azione di sforzo, più o meno lieve, a cui sono sottoposti i muscoli. A Romagnoli venne anche affidata la direzione della Regia Scuola di metodo per gli educatori dei soggetti con *deficit* visivo, fondata a Roma il 15 novembre 1925³³.

Le altre categorie di disabili non beneficiarono del provvedimento relativo al principio dell'obbligo scolastico. Va comunque rilevato un timido interesse della classe politica nei confronti delle persone «anormali» evidente in alcune scelte del ministro Credaro alla vigilia della Grande Guerra: si pensi all'avvio, nel 1913, di una specifica indagine statistica condotta sulla popolazione italiana in età scolare³⁴ oppure all'attivazione, nello stesso anno, di un corso magistrale, a Roma, Napoli e Palermo, rivolto agli insegnanti di alunni deboli di mente³⁵, iniziativa, destinata ad affiancarsi alla prima Scuola magistrale ortofrenica che, aperta ad inizio secolo nella capitale da Giuseppe Ferruccio Montesano, formava personale docente specializzato nell'educazione dei frenastenici³⁶.

Con l'entrata in vigore della riforma Gentile si concludeva, almeno per sordomuti e ciechi, «una lunga stagione di attese, di discussioni, di vivaci

33. Cfr. R.D. 15 novembre 1925, n. 2483 – *Istituzione in Roma di una Regia scuola di metodo per insegnanti e maestri istitutori dei ciechi*, «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», n. 20, 26 gennaio 1926, p. 362. Segue il regolamento relativo all'organizzazione e al funzionamento della scuola.

34. Dai dati raccolti in quell'anno risulta che a Roma la percentuale di alunni anormali all'interno delle scuole primarie si attestava intorno all'1% con una prevalenza dei maschi (1,27%) rispetto alle femmine (0,68%). Di poco inferiore alla metà era il dato relativo alla popolazione scolastica milanese (0,48%). Cfr. *Primi risultati delle statistiche sui fanciulli deboli di mente. Statistica delle scuole comunali di Roma e Relazione sulla Statistica degli alunni anormali iscritti nelle Scuole elementari ordinarie del Comune di Milano*, «Infanzia Anormale», vol. VII, n. 6, 1914, pp. 94-96 e n. 9-10, pp. 148-150.

35. Il programma compilato dal ministero per il corso magistrale è contenuto, in nota, nelle pagine iniziali dell'*Educazione dei deficienti* di Sante De Sanctis.

36. La Scuola magistrale ortofrenica ebbe, a partire dal 1913, un proprio bollettino dal titolo «L'assistenza dei minorenni anormali». Cfr. al riguardo la rispettiva voce in Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, cit., pp. 69-70. Sulla figura e sull'operato del medico potentino, unito a Maria Montessori da un forte sodalizio scientifico e affettivo, cfr. C. De Sanctis, *Giuseppe Ferruccio Montesano*, Bari, Grafiche Cressati, 1962; V. Babini, *La questione dei frenastenici. Alle origini della psicologia scientifica in Italia (1870-1910)*, Milano, FrancoAngeli, 1996; F. Zurlini, *Montesano Giuseppe Ferruccio*, in Chiosso, Sani (a cura di), *DBE*, cit., Vol. II, pp. 193-194.

polemiche legate alla questione dell'intervento dello Stato nel campo dell'istruzione»³⁷. Non bisogna, infatti, dimenticare che erano trascorsi quasi settant'anni dall'affermazione del principio dell'istruzione obbligatoria per i fanciulli delle classi popolari, sancito dalla legge Casati.

5. Tra le mura dell'istituto

Come si svolgeva la vita degli allievi disabili nelle strutture che li ospitavano? Il modello organizzativo adottato dagli istituti era quello collegiale che prevedeva l'internato: poche, nel corso dell'anno, erano le occasioni di rientro in famiglia, rappresentate dalle festività natalizie e pasquali e dalle vacanze nel mese di agosto. Le visite dei parenti erano ammesse nel rispetto di un rigido protocollo che stabiliva orari e luoghi di ricevimento. Le uscite occasionali così come i periodi di permanenza presso colonie agricole o marine erano regolamentati da precise disposizioni³⁸.

I tempi della giornata erano scanditi dal susseguirsi di una serie di attività: dalla sveglia alla colazione; dalla partecipazione giornaliera alla Santa Messa, nelle istituzioni gestite da ecclesiastici e da congregazioni religiose, all'inizio delle lezioni; dai momenti di ricreazione dedicati al gioco a quelli in cui si consumavano i pasti fino a quando ci si preparava per la notte.

Dalla logica del convitto erano parzialmente escluse le esperienze educative rivolte ai deficienti. Presso la struttura risiedevano, infatti, solo i soggetti accolti negli istituti medico-pedagogici: gli altri, iscritti agli *Asili scuola*, avevano una frequenza diurna con orario prolungato (dalle ore 8 alle ore 17) senza interruzioni infrasettimanali o pause estive. Analogo era il modello della *Sezione Scuole*, annessa all'Istituto Rachitici di Torino: un servizio di *omnibus* garantiva, ogni giorno, ai bambini che vivevano nelle zone più lontane della città la presenza alle lezioni e il successivo ritorno in famiglia³⁹. L'internato era previsto unicamente per quelli ospitati, per un periodo di degenza, nell'infermeria dell'istituto ortopedico.

37. R. Sani, *L'educazione dei sordomuti in Italia prima e dopo l'Unità. Itinerari, esperienze, discussioni*, in Id. (a cura di), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800*, cit., p. 35.

38. Nell'istituto dei non udenti del capoluogo piemontese spettava al rettore individuare i luoghi delle passeggiate degli allievi. Gli istitutori avevano il divieto di «condurli in case o giardini particolari, di lasciarli fermare in istrada» per evitare frequentazioni «con persone estranee alla Scuola». Cfr. *Regolamento interno per la Regia Scuola Normale de' sordomuti di Torino (18 febbraio 1839)*, in Archivio storico del Regio Istituto dei sordomuti di Torino, *Esordi della reale scuola e sua fondazione*, m. 29, f. 3.

39. Ben dieci articoli delle *Disposizioni transitorie. Sezioni dell'Istituto (15 settembre 1887)* regolamentavano il servizio dell'*omnibus*: dall'indicazione dei luoghi di fermata e dei rispettivi orari all'individuazione del personale incaricato della sorveglianza durante il percorso; dal possesso dei requisiti per usufruire gratuitamente del mezzo di trasporto all'obbligo per i parenti di accompagnare e recuperare puntualmente alla fermata i bambini loro affidati.

L'accesso alle istituzioni educative per soggetti affetti da *deficit* psichici o sensoriali era subordinato al possesso di alcuni requisiti: lo stato di famiglia comprovante la condizione di indigenza dei genitori e il certificato medico che attestava l'avvenuta vaccinazione contro il vaiolo, la principale malattia infettiva dell'epoca. L'età di ammissione e la durata del percorso scolastico differivano in ordine alla tipologia di disabilità dell'alunno e al grado di complessità dei metodi adottati. Il programma di studi presentava, invece, elementi comuni ed era in linea con quello previsto dal Ministero della Pubblica Istruzione per il ciclo elementare: all'acquisizione delle abilità strumentali della lettura, della scrittura e dei primi rudimenti del calcolo si affiancava, infatti, lo studio delle nozioni di storia e geografia⁴⁰.

Un ruolo importante era riconosciuto alla ginnastica, non ancora resa obbligatoria per legge nelle scuole primarie⁴¹: se per il soggetto sordomuto il movimento, oltre a rinvigorire l'organismo reso debole dal difetto di udito, era infatti destinato ad avere positive ripercussioni sull'apparato respiratorio e, quindi, sulla capacità di emettere suoni, per il cieco era utile a correggere alcuni difetti nella postura (il dondolio delle braccia, la camminata curva). Nel caso degli alunni rachitici l'esigenza di favorire l'attività motoria non si traduceva nella semplice scelta di dedicare, ogni giorno, un lasso di tempo allo svolgimento di esercizi individuali e collettivi, ma costituiva il criterio sotteso alla stessa organizzazione didattica come attesta la necessità da un lato di assicurare una permanenza nei banchi non superiore, senza interruzione, ai sessanta minuti, dall'altro di prevedere dopo il pranzo un'ora di ricreazione o passeggiata in siti non lontano dalla scuola, salubri e poco frequentati⁴². Duplice era la finalità attribuita alla ginnastica negli Asili-scuola per deficienti: una relativa allo sviluppo corporeo con particolare attenzione alla coordinazione dei movimenti e al potenziamento della forza muscolare delle mani e degli arti inferiori; l'altra volta a promuovere la dimensione etica attraverso l'acquisizione dell'abitudine all'ordine e alla disciplina. Da questo genere di considerazioni appare evidente la necessità di instillare, negli alunni anormali, norme di condotta, universalmente accettate, mediante il

40. In alcuni istituti per sordomuti e ciechi figurava anche l'insegnamento della religione, obbligatorio nelle scuole elementari italiane fino all'entrata in vigore della già richiamata legge Coppino. Non mancavano casi in cui era prevista, accanto al sacerdote, la presenza di ministri del culto di altre confessioni.

41. Solo nel luglio del 1878, con la legge n. 4442, il Ministro della Pubblica Istruzione, Francesco De Sanctis, la inserirà tra le materie obbligatorie del ciclo elementare. Sul provvedimento cfr. P. Alfieri, *Le origini della ginnastica nella scuola elementare italiana: normativa e didattica di una nuova disciplina*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2017, pp. 99-146.

42. Nel *Regolamento della Società delle Scuole elementari gratuite per ragazzi e ragazze rachitici in Torino*, approvato nel dicembre del 1873, si sollecitava l'insegnante di ginnastica a adottare i «sistemi riconosciuti migliori» e a «cercare di studiare attentamente la costituzione fisica di ciascun ragazzo onde poter applicare a ognuno cure speciali». Cfr. Morandini, *Tra educazione e assistenza: la scuola speciale per ragazzi rachitici di Torino*, cit., p. 243.

ricorso ad un procedimento di carattere induttivo: i princìpi potevano, infatti, essere desunti dalle buone azioni compiute o viste compiere – di cui bisognava tenere vivo il ricordo – o attraverso il disciplinamento, in casi pratici, di emozioni ed istinti nell'intento di destare «gli atrofici o torpidi sentimenti morali»⁴³.

Centrale nell'esperienza educativa di ciechi e non udenti era l'avviamento ad un mestiere: la persona affetta da *deficit* uditivo veniva impiegata, in prevalenza, nei laboratori di falegnameria, sartoria e nelle tipografie o nell'orticoltura, se ritenuta priva dell'intelligenza necessaria per l'acquisizione di specifiche competenze professionali; il cieco poteva sviluppare la sua naturale predisposizione per la musica o trasformarsi in un abile artigiano dell'intreccio o dell'impagliatura⁴⁴. Le fanciulle si dedicavano ai lavori donneschi: con l'ago, l'uncinetto o i ferri da calza cucivano, ricamavano e rammendavano capi di biancheria. Una preziosa vetrina per i prodotti realizzati dagli alunni era rappresentata da mostre ed esposizioni a carattere locale e/o nazionale dove non era infrequente ricevere, come premio, medaglie d'oro o d'argento: è il caso, ad esempio, delle sordomute dell'Istituto di Cagliari che nel 1898 inviarono a Torino un fazzolettino in pizzo, una federa, una stola e un quadro ricamato in seta⁴⁵.

Nella prima fase della vita dell'istituto, in cui cospicue erano le spese relative all'apertura e al mantenimento della struttura, si tendevano a privilegiare esperienze esterne di apprendistato grazie alla stipula di accordi o convenzioni con artigiani locali. Successivamente, consolidata la gestione e il funzionamento dell'ente, si preferiva avviare laboratori interni sotto la diretta sorveglianza del consiglio di amministrazione: era un sistema che, oltre a scongiurare il rischio di sfruttamento o di impiego in attività estranee al tirocinio, poneva gli allievi al riparo «dai gravi pericoli morali ai quali la loro particolare condizione di minorati, accompagnata sovente dalla povertà e dallo stato di abbandono, li esponeva nel mondo»⁴⁶. Il lavoro aveva un ruolo fondamentale anche nell'educazione dei deficienti. A quello manuale-educativo, finalizzato a promuovere lo sviluppo della capacità di attenzione degli alunni, si affiancavano esperienze propedeutiche all'esercizio di una professione in grado di valorizzare le attitudini individuali e di favori-

43. Per ulteriori approfondimenti cfr. S. De Sanctis, *Dell'educazione dei deficienti*, cit., p. 277. La «morale pratica» figurava tra gli insegnamenti speciali che, alla fine di ogni trimestre, erano oggetto di valutazione negli asili-scuola della capitale.

44. Cfr. T. Zappaterra, *L'educazione dei ciechi: dal mito alla rappresentazione scientifica*, in M. Gecchele e P. Dal Toso (a cura di), *Educare alla diversità. Una prospettiva storica*, Pisa, ETS, 2019, p. 128.

45. *I sordomuti di Cagliari all'esposizione di Torino. Relazione sull'istituto pei Sordomuti della Città di Cagliari presentata al Comitato provinciale per l'esposizione di Torino del 1898*, Cagliari, Tip. Muscas di P. Valdès, 1898, p. 15.

46. Sani, *L'educazione dei sordomuti in Italia prima e dopo l'Unità. Itinerari, esperienze, discussioni*, cit., p. 9.

re nel soggetto l'acquisizione di un'autonomia sotto il profilo economico in linea con la già richiamata idea di scuola come preparazione alla vita⁴⁷.

Si trattava di un programma di studi ambizioso, destinato ad avere piena attuazione solo all'interno di quelle realtà educative che disponevano di risorse finanziarie adeguate. Il divario economico tra gli istituti, oltre ad avere ripercussioni sul piano dell'offerta formativa, incideva sulla qualità della didattica: l'efficacia dell'insegnamento non dipendeva, infatti, solo dalla preparazione e dalle competenze metodologiche dei docenti, ma anche dalla ricchezza della dotazione dei sussidi e dalla varietà dei libri scolastici in uso. Nel caso dei manuali evidente è la differenza tra l'utilizzo del solo libro di lettura, talvolta integrato dal sillabario, e l'adozione di una serie di testi, distinti per discipline e classe di frequenza dell'alunno. Analogo è il discorso relativo ai metodi. Si pensi, per quanto riguarda l'educazione dei sordomuti, alle difficoltà incontrate nell'applicazione del metodo orale puro che, nell'escludere il ricorso alla mimica, poneva la lettura labiale alla base dell'insegnamento della parola. È un sistema che, a causa dell'elevato livello di complessità, risultava particolarmente oneroso per le casse degli istituti, costretti a prevedere un ampliamento del percorso di studi e una riqualificazione del personale insegnante⁴⁸.

Le pratiche didattiche, diverse secondo la tipologia della disabilità, potevano essere l'esito di un percorso condiviso e, quindi, unanimemente riconosciuto o soggette ad un continuo confronto dialettico all'interno della comunità scientifica di riferimento: basti pensare alla pacifica e universale accettazione del Braille per l'educazione dei ciechi o all'acceso e controverso dibattito tra segnanti e oralisti in quella dei sordomuti. Nel caso degli anormali si prediligeva l'istruzione individuale o a piccoli gruppi, basata sul principio della rotazione scolastica volto ad evitare l'affaticamento: nel corso della mattinata le classi, composte da un numero massimo di dieci/dodici allievi, si avvicendavano dalle sale di lavoro all'aula, luogo dell'apprendimento formale. Al di là delle differenze, espressione delle specifiche caratteristiche dei soggetti destinatari dell'insegnamento, comuni erano l'attenzione e l'apertura nei confronti della letteratura pedagogica contemporanea di cui si recepiamo le istanze di rinnovamento. Si pensi, ad esempio, alla

47. Erano previsti laboratori di sartoria per le femmine e di legatoria, tipografia e falegnameria per i maschi. Nell'asilo-scuola aperto al Testaccio era offerta agli alunni la possibilità di svolgere un lavoro agricolo su piccoli appezzamenti di terreno adibiti a giardinetto e a orto. Cfr. *Relazione sull'andamento degli Asili-Scuola di Roma per l'anno scolastico 1913-14*, «Infanzia Anormale», vol. VII, n. 7-8, 1914, p. 124.

48. Non a caso ancora nel 1892, a oltre un decennio di distanza dal Congresso di Milano che decretava la superiorità del metodo orale rispetto a quello mimico, molti erano gli istituti in cui il gesto bandito dalla scuola rimaneva sulla soglia «perché allievi e maestri lo riprendessero alla fine delle esercitazioni scolastiche». Cfr. *Atti del Secondo Congresso Nazionale degli educatori dei Sordomuti tenutosi in Genova dal 1° al 6 settembre 1892*, Genova, Tip. del Regio Istituto dei Sordomuti, 1893, pp. 100-101.

creazione, nella seconda metà del XIX secolo, dei musei didattici su modello della *lezione delle cose* di matrice positivista, alla base dei programmi per la scuola elementare redatti da Aristide Gabelli nel 1888⁴⁹. In un locale, all'interno di apposite vetrinette, venivano raccolti e catalogati oggetti funzionali a favorire negli alunni l'acquisizione di conoscenze sulla base dell'esperienza diretta. Nelle istituzioni educative riservate ai soggetti rachitici era applicato, sull'esempio delle migliori scuole elementari italiane ed estere, il sistema fröbeliano: il materiale messo a punto dal pedagogista tedesco veniva utilizzato, per le varie esercitazioni, anche nella sezione preparatoria degli Asili-scuola o nelle scuole autonome per deficienti⁵⁰.

L'immagine dell'educazione speciale come microcosmo capace di riflettere, pur nel rispetto delle peculiarità, le dinamiche che caratterizzarono la storia della scuola dopo l'unificazione è evidente nella stessa manualistica. I libri di testo, differenti nella struttura e nella forma espositiva da quelli comunemente in uso (talvolta anche nella scelta della pubblicazione, affidata a stamperie o tipografie ospitate all'interno degli stessi istituti), veicolano infatti, in modo esplicito, la nuova sensibilità, di inizio Novecento, nei confronti dell'infanzia, sensibilità incline a valorizzare gli aspetti tipici di questa prima età della vita (l'irrequietezza, la curiosità), concepiti non più come difetti da stigmatizzare, ma come modalità e strategie di esplorazione poste in atto dal fanciullo per conoscere la realtà circostante. È un atteggiamento benevolo da parte dell'adulto che ispira l'utilizzo di un linguaggio orientato a descrivere sentimenti ed emozioni (*Desidero tanto di abbracciarvi, Vi mando mille baci*)⁵¹ senza disdegnare il ricorso, in alcuni, casi, a termini onomatopeici. Il bambino, al centro della narrazione, assume un ruolo attivo nelle vicende personali e familiari che lo coinvolgono. Emblematici, al riguardo, sono i testi di italiano: se *Lingua familiare nella vita. Letture per i sordomuti e per le sordomute* (1904) di Guido Meucci ruota attorno al vissuto di un ragazzino di nome Silvio e della sua famiglia, *Il terzo libro di lettura e di lingua dei sordomuti* (1903) di Giuseppe Morbidi presenta spesso le nozioni «sotto forma di appunti, scritti su un piccolo libretto che Rodolfo, studente desideroso di imparare, porta sempre con sé in tasca»⁵². Ai giovani lettori non mancano occasioni per immedesimarsi con i protagonisti del racconto:

49. Sui programmi Gabelli del 1888 cfr. A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale: l'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, pp. 93-103.

50. Cfr. *Relazione sulla visita fatta alla scuola autonoma «Zaccaria Treves» a Milano il 28-29 aprile 1915 in occasione del Congresso scientifico «Pro fanciulli anormali», «Infanzia anormale», vol. III, n. 9-10, 1915, pp. 143 e 146.*

51. G. Morbidi, *Il terzo libro di lettura e di lingua per i sordomuti*, Siena, Tipografia Calasanziana, 1903, pp. 54 e ss.

52. M.C. Morandini, *I manuali per l'educazione dei sordomuti: i testi di lingua e di istruzione religiosa*, in P. Bianchini (a cura di), *Le origini delle materie: discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, SEI, 2010, pp. 162-163.

Guardate laggiù nella via! C'è un ragazzino che corre. Egli ha i libri sotto il braccio. Arriva ora a scuola; ha fatto tardi. Poverino! Ha il viso rosso rosso e il fiato grosso. La fronte gli gocciola di sudore. Quel ragazzo ha corso molto. Perché quel ragazzino ha fatto tardi? Forse s'è fermato per la via a giocare. Chi lo sa? Egli si asciuga il sudore, e poi apre la porta di scuola. Entriamo zitti zitti anche noi insieme a lui. Che gli dice il maestro?⁵³

Una forma di interscambio tra la produzione scolastica specializzata e quella rivolta agli alunni delle elementari si evince, inoltre, dalla presenza di nomi comuni nell'elenco degli autori. Sempre nell'ambito dell'educazione dei soggetti non udenti, segnaliamo la figura di don Giulio Tarra (1832-1889), rettore dell'istituto milanese dei Sordomuti poveri di campagna di Milano che scrisse testi destinati ad avere un'ampia circolazione nel ramo inferiore degli studi⁵⁴.

All'insegnante delle scuole speciali, oltre ad una competenza di natura metodologico-didattica e a un rigoroso senso etico, si richiedevano specifiche attitudini e capacità relazionali: in primo luogo l'assunzione di modi affettuosi e cortesi e di un atteggiamento dolce e paziente al fine di assicurare, nell'istituto, un «clima di serena indulgenza» non solo durante le ore di studio. All'adozione di un contegno garbato, rispettoso e attento alle esigenze degli allievi era tenuto anche il personale inserviente con cui il disabile entrava in contatto durante la permanenza all'interno della struttura. Se la condizione di isolamento, determinata dalla privazione dell'udito, poteva, infatti, essere all'origine di un carattere introverso, diffidente e, a tratti aggressivo, il *deficit* della vista tendeva ad alimentare nel soggetto cieco la paura di non essere amato come i coetanei vedenti. Era un approccio amorevole ma, al tempo stesso, fermo e deciso, funzionale al mantenimento della disciplina. Nei regolamenti dei singoli istituti e scuole non mancano, pertanto, precise e puntuali disposizioni, basate sul ricorso alla punizione e al premio. Non erano previste pene corporali: non si escludeva, tuttavia, la possibilità di ricorrere all'espulsione a fronte di gravi forme di negligenza e di insubordinazione come, ad esempio, atti di reiterata disobbedienza verso i superiori⁵⁵. La condotta esemplare nelle aule, nei laboratori e durante la ricreazione diventava oggetto di pubblico encomio o della concessione di un piccolo pre-

53. Morbidi, *Il terzo libro di lettura e di lingua per i sordomuti*, cit., p. 26.

54. Tra i testi con numerose edizioni, presenti nelle aule scolastiche e nelle biblioteche familiari talora fino agli inizi del Novecento, citiamo, a titolo esemplificativo, *Il libro del bambino* (1861), le *Lecture graduate al fanciullo italiano* (3 voll., 1862), i *Dialoghi familiari e scenici per i fanciulli italiani* (1876) e le *Serate liete. Novelle e poesie dilettevoli educative ad uso dei giovinetti d'ambo i sessi* (1885). Cfr. R. Sani, *Tarra Giulio*, in Chiosso, Sani (a cura di), *DBE*, cit., Vol. II, p. 565.

55. Erano previste anche forme di punizione più lievi che spaziavano dall'ammonizione in privato al richiamo ufficiale alla presenza dei compagni; dalla riduzione della razione quotidiana del cibo alla segregazione in camera per uno o più giorni.

mio di natura pecuniaria. Nelle scuole per rachitici e deficienti le insegnanti avevano, inoltre, il compito di somministrare le medicine nei giorni e negli orari stabiliti dal medico che monitorava, costantemente, lo stato di salute degli allievi⁵⁶. Diverse, in ordine alla tipologia di *deficit* diagnosticato, erano la formazione e le attitudini che i maestri degli anormali doveva dar prova di possedere: se la relazione con i deboli di mente richiedeva una grande energia comunicativa, quella con le persone affette da disturbi legati alla sfera psicologica e morale andava, invece, improntata al principio di autorità, esercitato con freddezza.

Questo quadro, non certo esaustivo, sulle istituzioni educative in Italia per soggetti disabili tra Otto e Novecento rivela, a fronte della latitanza dello Stato, la presenza di una realtà ricca ed eterogenea, vivace e dinamica che, nei limiti caratterizzati, come ricordato, da una condizione di persistente precarietà economica e da uno *status* giuridico ambiguo, oscillante tra il riconoscimento della funzione eminentemente educativa e scolastica e la collocazione tra le opere assistenziale e caritative, ha saputo offrire un valido ed efficace modello formativo, funzionale all'inserimento nel contesto sociale e moderno perché capace di recepire, pur nelle rispetto delle specifiche esigenze, gli orientamenti della pedagogia contemporanea e le innovazioni sul versante metodologico-didattico.

56. Le maestre erano inoltre tenute a garantire l'igiene dei locali e quella personale degli allievi: per essere ammessi alle lezioni, si legge nel già citato *Regolamento della Società delle scuole elementari per ragazzi e ragazze rachitici in Torino* (27 dicembre 1873), bisognava «avere le vestimenta pulite, il viso e le mani ben nette, e portar seco una pezzuola da naso» (art. 57). Cfr. Archivio storico del comune di Torino, *Miscellanea opere pie e beneficenza*, c. 188, p. 17.

11. Orfani dello Stato: le istituzioni assistenziali e rieducative per sordomuti, ciechi e tardomentali nell'Italia liberale

di Anna Debè*

1. Premessa

Il XIX secolo fu per l'Italia il momento storico in cui sorsero le prime importanti iniziative educative destinate ai soggetti disabili. Le premesse a tale processo sono rintracciabili nell'Europa del Settecento, quando personalità del calibro di Charles-Michel de l'Épée e Samuel Heinicke avevano dato avvio, rispettivamente in Francia e in Germania, ai due modelli didattico-pedagogici per l'educazione dei sordomuti che sarebbero stati ispiratori delle esperienze realizzate durante i decenni successivi in tutto il continente. Nel secolo dell'Illuminismo si colloca anche il contributo del francese Valentin Haüy, lungimirante iniziatore di un fattivo interesse educativo verso i disabili della vista. Solo nel corso dell'Ottocento si concretizzarono invece le prime pioneristiche esperienze pedagogiche per gli insufficienti mentali, attuate ancora una volta in Francia dai noti medici Jean Marc Gaspard Itard ed Édouard Séguin. Esse maturarono come esito di un processo – non banale né privo di criticità – che condusse al riconoscimento della distinzione fra malattia mentale e deficit intellettivo, nonché delle potenzialità educative degli anormali psichici¹.

* Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Piacenza.

1. Per una panoramica generale sul contributo di questi noti educatori dei disabili sensoriali e intellettivi cfr. A. Canevaro, J. Gaudreau, *L'educazione degli handicappati: dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1988; A. Canevaro, A. Goussot (a cura di), *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carocci, 2000; F. Bocci, *Una mirabile avventura: storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Firenze, Le Lettere, 2011; M. Schianchi, *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Roma, Carocci, 2012; P. Crispiani (a cura di), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, Pisa, ETS, 2016; P. Alfieri, *Dalla «metafisica illuminista» alle prime esperienze educative per i disabili sensoriali: un'importante eredità pedagogica*, «CQIA rivista – Formazione, lavoro, persona», n. 20, 2017, pp. 141-148.

Parimenti a ciò che accadde nel resto d'Europa, anche in Italia l'interesse verso le disabilità sensoriali anticipò quello per le disabilità mentali. Difatti, se per i sordomuti e i ciechi già a inizio Ottocento si erano sviluppate sul territorio ben strutturate realtà educative, l'attenzione per i deficienti si manifestò più tardivamente, negli anni a cavallo con il Novecento.

Al di là delle ragioni alla base di questo processo "a due velocità", perlopiù connesse alla possibilità per ciechi e sordi di sostituire il senso leso con un altro senso, rendendo dunque evidente la propria educabilità, ciò che accomuna entrambi gli ambiti risulta essere il protagonismo pressoché assoluto della filantropia laica e soprattutto della carità religiosa nella promozione delle iniziative educative. Ancora all'indomani dell'Unità d'Italia, l'azione dei privati non risultava essere sostenuta da un altrettanto significativo impegno pubblico. Lo Stato era latitante nel neonato settore educativo speciale.

2. Il caso dei sordi

Emblematico di tale situazione risulta essere il caso dell'educazione dei sordomuti, nei confronti del quale si è registrata un'attenzione storiografica più feconda rispetto a quella rivolta agli altri settori della pedagogia speciale². In particolare, i fondamentali studi in materia di Mario Gecchele, Maria Cristina Morandini e Roberto Sani hanno consentito di ricostruire il quadro istituzionale entro cui operarono le realtà educative per i sordi tra Otto e Novecento, sondando anche le ragioni alla base dello scarso intervento pubblico³.

Già a partire dall'età della Restaurazione, fu soprattutto il contributo delle congregazioni religiose, molte delle quali costituitesi con il fine di occuparsi

2. Cfr. M.C. Morandini, *L'educazione dei sordomuti: un significativo contributo alla storia della pedagogia speciale*, in S. Ulivieri, L. Cantatore, F. Ugolini (a cura di), *La mia pedagogia. Atti della prima Summer School SIPED*, Pisa, ETS, 2015, pp. 125-132; Ead., *Studies on the History of Special Education in Italy: State of the Art and Paths for Future Research*, «Espacio, Tiempo y Educación», vol. 3, n. 1, 2016, pp. 235-247.

3. Senza pretesa di esaustività, si ricorda di R. Sani (a cura di), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, SEI, 2008; di M.C. Morandini, *La conquista della parola: l'educazione dei sordomuti a Torino tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2010 e *L'educazione dei sordomuti: il lungo cammino verso l'inclusione*, in M. Gecchele, P. Dal Toso (a cura di), *Educare alle diversità. Una prospettiva storica*, Pisa, ETS, 2019, pp. 137-159; di M. Gecchele i tre ampi saggi *Origini e primi sviluppi dell'Istituto Nazionale per i Sordomuti di Milano*, *L'Istituto "privato" e "vescovile" per i sordomuti di Trento* e *L'abate Antonio Provolo e l'istruzione dei sordomuti a Verona*, in Sani (a cura di) *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800*, cit., pp. 111-169; 293-344; 345-380. Sul tema cfr. anche: A. Debè, «Fatti per arte parlanti». *Don Giulio Tarra e l'educazione dei sordomuti nella seconda metà dell'Ottocento*, Milano, EduCatt, 2014; Ead., «S'ha a dare la parola al sordomuto?». *Il confronto sul metodo orale al congresso di Milano del 1880*, «Nuova Secondaria», n. 10, 2017, pp. 32-35.

specificamente dell'educazione dei sordomuti, a colmare la lacuna nell'ambito dell'assistenza ai privi di udito. Solo pochi degli stabilimenti inaugurati in quel periodo erano però sovvenzionati dai governi o dagli enti locali, mentre la maggior parte di essi fondava la propria sussistenza sulla generosità dei benefattori. Nonostante le rimostranze di autorevoli voci, come quelle dei sacerdoti Severino Fabriani, Tommaso Pendola, Eliseo Ghislandi e Giulio Tarra, che cercarono di sollecitare l'interesse pubblico nei confronti degli istituti educativi italiani, all'indomani dell'Unificazione soltanto i convitti di Genova, Milano (ex Imperial Regio Istituto) e Palermo furono riconosciuti come Istituti Governativi d'istruzione e posti alle dipendenze del ministero della Pubblica Istruzione. La maggior parte degli istituti assunse invece lo status giuridico di Opera Pia e con esso anche l'inquadramento fra le realtà assistenziali. Veniva dunque negato il valore educativo e didattico di questi stabilimenti, coltivato invece con grande attenzione e competenza dagli istitutori che avevano investito sulla qualità pedagogica e culturale dei loro progetti. Come ha messo in luce Roberto Sani, tale situazione rivelava primariamente «la concezione privatistica e contraria all'impegno dello Stato nel settore caritativo-assistenziale tipica del liberalismo ottocentesco»⁴, a cui si affiancava la volontà di non mettere in crisi i rapporti già complessi con la Chiesa, a cui si doveva l'esistenza e la sussistenza di larga parte delle iniziative destinate alle fasce più fragili della società.

Alle importanti difficoltà espresse a livello del riconoscimento giuridico degli stabilimenti per i sordomuti conseguirono ulteriori complessità, che investirono sia l'ambito economico, non essendo lo Stato interessato a sovvenzionare tali esperienze, sia quello pedagogico, poiché l'elaborazione e la diffusione della riflessione educativa si scontrò con le scarse possibilità operative degli istituti. In tal senso, è nota la denuncia fatta da Giulio Ferreri nel 1892, quando lamentò la mancata applicazione a livello nazionale del metodo orale puro, che invece a Milano durante il Congresso internazionale dei maestri dei sordomuti del 1880 aveva ricevuto ampia legittimazione, sancita dall'approvazione che «il metodo orale [doveva] essere preferito a quello della mimica per l'educazione e l'istruzione de' sordomuti»⁵. Alla vigilia del nuovo secolo, al di là dei pochi istituti posti sotto il diretto controllo del ministero della Pubblica Istruzione o di quelli che potevano vantare una solida e radicata tradizione educativa, negli altri stabilimenti del Regno si riscontrava non di rado una proposta didattica di scarso valore, un piano studi contenuto, una limitata varietà di testi e manuali, una preparazione degli insegnanti poco accurata.

All'interno del quadro appena delineato, gli istitutori dei sordomuti continuavano la loro battaglia, soprattutto attraverso la propaganda sulle prin-

4. R. Sani, *L'educazione dei sordomuti in Italia prima e dopo l'Unità. Itinerari, esperienze, discussioni*, in Id. (a cura di), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800*, cit., p. 21.

5. *Atti del congresso internazionale tenuto in Milano dal 6 all'11 di settembre 1880 per il miglioramento della sorte dei sordomuti*, Roma, tip. Eredi Botta, 1881, p. 171.

cipali riviste di settore e in occasione dei convegni da loro stessi organizzati. Tra gli obiettivi perseguiti vi era il riconoscimento da parte dello Stato della funzione educativa e didattica degli istituti, come pure l'estensione dell'obbligo scolastico ai sordomuti. In realtà, né la legge Casati né la legge Coppino avevano formalmente estromesso i disabili sensoriali dall'obbligo, ma solo nel 1923, nell'alveo della riforma generale della scuola del ministro Gentile, essi furono espressamente inclusi nel processo di istruzione obbligatoria. Nello specifico, la riforma prevedeva che l'obbligo scolastico, generalmente fissato a quattordici anni, fosse esteso al sedicesimo anno d'età per i sordomuti. Questo intervento normativo lascia intendere una maggiore attenzione dello Stato nei confronti dei non udenti e dei loro peculiari bisogni formativi, tra cui la necessità di tempi di apprendimento più distesi. Dopo il fallimento dei sette progetti di legge elaborati fra il 1872 e il 1918 – e mai discussi in Parlamento – tra cui spiccava quello presentato nel 1872 dal ministro Cesare Correnti, con la riforma Gentile si riuscì anche a promuovere un riordinamento del settore, a seguito del quale tutti gli stabilimenti educativo-scolastici per i sordi furono posti sotto la sorveglianza del ministero della Pubblica Istruzione, che ne assicurava il sostegno economico⁶.

3. Il contesto milanese

In questo articolato panorama educativo proprio dell'Italia liberale, si registrava altresì uno squilibrio fra il centro-nord e il sud del Paese. Nell'area centro-settentrionale, e in particolar modo in Lombardia, Veneto e Piemonte, territori in cui si concentravano le nuove congregazioni religiose, gli istituti per sordi erano più numerosi e offrivano una proposta educativa generalmente migliore rispetto a quelli del meridione e delle isole. In particolare, risulta esemplare la realtà di Milano, dove nel corso dell'Ottocento sorsero ben due istituti per sordi. Il primo fu fondato dal lionese Antoine Eyraud nel 1805 e posto un paio di anni dopo sotto la protezione del governo napoleonico⁷, mentre il secondo, avviato nel 1854 da don Eliseo Ghislandi e dal conte Paolo Taverna e affidato alla direzione di don Giulio Tarra, fin da subito dovette affidarsi alla generosità dei privati e in parte degli enti locali⁸. Nonostante le complessità derivanti da un sostentamento dipendente in maniera pressoché esclusiva dai

6. Cfr. F. Pruneri, *La politica scolastica dell'integrazione nel secondo dopoguerra*, in G.M. Cappai (a cura di), *Percorsi dell'integrazione. Per una didattica delle diversità personali*, Milano, FrancoAngeli, 2003, pp. 55-80; Sani, *L'educazione dei sordomuti in Italia prima e dopo l'Unità*, cit., pp. 30-37.

7. Cfr. Gecchele, *Origini e primi sviluppi dell'Istituto Nazionale per i Sordomuti di Milano*, cit.

8. Cfr. F. Fusina, *Il Pio Istituto sordomuti poveri di campagna di Milano e don Giulio Tarra (1854-1889)*, in Sani (a cura di), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800*, cit., pp. 251-292.

benefattori, il Pio Istituto Sordomuti poveri di campagna divenne una realtà di punta dell'intero settore. A far da traino a questa esperienza educativa fu senza dubbio il Tarra, annoverato fra i più solerti istitutori dei sordi e tra i più strenui promotori e difensori del metodo didattico orale puro, oltre che apprezzato scrittore di testi educativi per bambini udenti e non⁹.

Il contesto meneghino si mostrava ugualmente attento anche alle necessità educative di altre categorie della disabilità. Si ricorda, a proposito, l'esperienza dell'Istituto dei Ciechi. Sorto nel 1840 su progetto di Michele Barozzi, esso fu il primo sul territorio, nonché tra i primi in Italia, ad andare incontro alle esigenze educative dei non vedenti, assistiti con il precipuo fine di promuoverne l'indipendenza lavorativa e l'inserimento sociale. Ancora una volta, siamo di fronte a un Ente la cui sussistenza era garantita dalla munificenza dei cittadini milanesi, tanto generosi da permettere all'Istituto di raggiungere importanti traguardi educativi. Tra questi, spicca l'adozione del sistema Braille nel 1864¹⁰. Solo nel 1926 l'Istituto dei Ciechi fu dichiarato istituto scolastico e, pertanto, posto alle dipendenze del ministero della Pubblica Istruzione¹¹.

La Milano «benefica e previdente»¹² non ignorò nemmeno il campo delle disabilità psichiche. Tra i primi istituti italiani a occuparsi di anormalità mentali è infatti da ricordare l'Istituto San Vincenzo per l'educazione dei deficienti, inaugurato nel 1901 grazie all'iniziativa di don Luigi Casanova. In relazione alla sua apertura, si scrisse che «con l'istruzione di quei [...] deficienti progrediva la stessa pedagogia speciale dei deficienti»¹³, a sottolineare il contributo che la struttura dava all'avanzamento della più estesa riflessione sull'educazione degli insufficienti intellettivi. Nell'esperienza del San Vincenzo risalta da un lato l'innovativo intervento del mondo ecclesastico ambrosiano in un settore assistenziale ancora scarsamente considerato, dall'altro la mancata partecipazione dello Stato all'Opera, sostenuta invece dalla generosità dei privati. Non a caso il bollettino mensile dell'Ente era stato evocativamente denominato «La Beneficenza». L'Istituto rimase a lungo unico punto di riferimento del capoluogo lombardo nel campo delle anormalità mentali¹⁴. Fu necessario attendere il 1915 per vedere operativa sul mede-

9. Cfr. Debè, «Fatti per arte parlanti», cit.

10. Cfr. M. Canella, *Profilo storico dell'Istituto dei Ciechi dagli esordi al 1945*, in M.G. Bascapè, M. Canella, S. Rebora (a cura di), *Luce su luce. L'impegno della solidarietà dalla carità alla scienza*, Milano, Istituto dei Ciechi di Milano, 2003, p. 30.

11. Cfr. E. Ceppi, *I minorati della vista. Storia e metodi educativi*, Roma, Armando, 1981², p. 28.

12. Cfr. L.E. Rossi, *Milano benefica e previdente: cenni storici e statistici sulle istituzioni di beneficenza e di previdenza*, Milano, F. Marcolli, 1906.

13. C. Somaruga, *Dopo venticinque anni. Appunti storici*, Milano, Scuola Tip. Ist. S. Vincenzo, 1926, p. 12.

14. Per un approfondimento sulla storia dell'Ente cfr.: I. Marano, *Tra scienza e carità. L'Istituto San Vincenzo per l'educazione dei deficienti*, «Storia in Lombardia», n. 1, 2003, pp. 39-52; M. Vanin, *Dalla parte degli ultimi. L'Istituto San Vincenzo di Milano-Monza. Un*

simo territorio una scuola speciale di eguale fama. Intitolata alla memoria del fisiologo Zaccaria Treves, che alla direzione del Laboratorio civico di psicologia pura ed applicata si era dedicato allo studio dei fanciulli con anomalie nervose mentali e alla preparazione dei maestri¹⁵, la scuola speciale ebbe come modello l'Asilo-scuola romano di Sante De Sanctis, dal quale però si discostò su un piano gestionale, essendo essa eccezionalmente ed esclusivamente sostenuta a livello economico dal Comune di Milano, in quel momento amministrato dalla giunta laica socialista guidata da Emilio Caldara¹⁶.

Infine, nel novero degli enti milanesi per disabili operativi nel periodo a cavallo fra Otto e Novecento è necessario includere il Pio Istituto per i rachitici, tra le primissime istituzioni del genere – seconda solo a Torino¹⁷ – inaugurate sul territorio italiano ed europeo. L'Istituto fu avviato nel 1874, in stretta relazione al processo di industrializzazione, nonché alle connesse problematiche igienico-sanitarie, che investì la città ambrosiana e altre zone del nord Italia. Il merito della sua apertura è da attribuire al medico massone Gaetano Pini, al quale si deve anche un approccio verso i bambini e ragazzi rachitici che coniugava il trattamento medico con l'intervento educativo. Durante la sua direzione Pini fu supportato dal noto educatore milanese Giuseppe Sacchi, presidente del Consiglio d'amministrazione dell'Ente. Grazie all'interesse di donne e uomini della nobiltà locale, banche, imprenditori e semplici cittadini, l'Istituto conobbe fin da subito notevole espansione e fama, che gli valsero la vittoria di diversi premi e che lo portarono a divenire modello per altre scuole per rachitici sviluppatesi in Italia, come quelle di Mantova, Cremona, Verona, Bergamo. Con la successiva direzione di Pietro Panzeri e soprattutto di Riccardo Galeazzi, a inizio Novecento fu completata, in parallelo a ciò che stava avvenendo a Torino, la trasformazione dell'Ente da scuola per bambini rachitici a clinica ortopedica postuniversitaria. Inoltre, nel 1908 Galeazzi aprì a carico del Pio Istituto per i rachitici la Scuola Speroni per storpi, mutilati e paralitici, prima e a lungo unica scuola speciale in Italia per fanciulli e fanciulle gravemente motulesi¹⁸.

secolo di fedeltà, una storia ambrosiana, Milano, NED, 2009; A. Debè, *Educare gli anormali nella Milano di inizio Novecento: l'esperienza dell'Istituto San Vincenzo*, «CQIA rivista – Formazione, lavoro, persona», n. 20, 2017, pp. 149-157.

15. Treves diresse il Laboratorio milanese dal 1907 al 1910. Per un approfondimento sulla sua figura cfr. la relativa scheda biografica curata da A. Debè in *DBE, Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, diretto da G. Chiosso, R. Sani, 2 voll., Milano, Editrice Bibliografica, 2013, Vol. II, pp. 598-599.

16. Cfr. A. Bencini Bariatti (a cura di), *La scuola «Treves-De Sanctis» di Milano e l'assistenza ai fanciulli insufficienti mentali*, «Quaderni di infanzia anormale», n. 4, Milano, Tipostile C. Buzzetti, 1962.

17. Sull'esperienza torinese cfr. M.C. Morandini *Tra educazione e assistenza: la scuola speciale per ragazzi rachitici di Torino*, «History of Education & Children's Literature», vol. VII, n. 2, 2012, pp. 241-257.

18. Cfr. S. Polenghi, *Gaetano Pini e l'Istituto dei Rachitici di Milano*, «Archivio storico lombardo», vol. XI, 2005-2006, pp. 265-305; Ead., *Raddrizzare gli arti, rieducare i mu-*

Tutte queste esperienze milanesi testimoniano dunque la presenza sul territorio di una robusta rete di solidarietà impegnata a colmare un lacunoso apparato assistenziale e in aggiunta – come riconosce Edoardo Bressan – rendono evidente il marcato «impegno capace di unire carità e cultura»¹⁹ delle personalità del clero ambrosiano che si spesero alacremente nel promuovere e sostenere esperienze di notevole valore educativo. Ampliando lo sguardo al contesto nazionale, è da rilevare che non ovunque l'intervento di religiosi o di filantropi laici ebbe esiti così felici come nel caso della città lombarda, eppure ciò che accomunò gran parte delle iniziative fu il loro generarsi in risposta al mancato interesse statale nei confronti dei disabili. Solo nel Novecento lo Stato assunse un ruolo più centrale nel settore, come si è visto in riferimento alla riforma Gentile e come conferma, ad esempio, anche l'esperienza delle scuole speciali. Tali scuole, la cui origine è riconducibile al succitato operato di fine Ottocento del neuropsichiatra romano De Sanctis, si diffusero nell'Italia di inizio XX secolo nelle città di maggiore dimensione, dove i Comuni si incaricarono della loro implementazione e gestione finanziaria. Solo nel 1933, ovvero quando fu portato a termine il processo di avocazione statale delle scuole elementari, la loro direzione amministrativa fu trasferita sotto le competenze dello Stato italiano²⁰.

tilati. L'ortopedia di Riccardo Galeazzi all'Istituto dei Rachitici, in E. Canadelli, P. Zocchi (a cura di), *Milano scientifica 1875-1924, Vol. 2: La rete del perfezionamento medico*, Milano, Sironi, 2008, pp. 217-235; Ead., *Educating the cripples. The Pious Institute for rickets sufferers of Milan and its transformations (1874-1937)*, Macerata, EUM, 2009; *Die Erziehung der Krüppelkinder in Italien zwischen Medizin und Pädagogik. Die Krüppelanstalt von Mailand: vom Positivismus bis zum Faschismus (1874-1937)*, in A. Nobik, B. Pukanszky (a cura di), *Normalität, Abnormalität und Devianz. Gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und ihre Umwälzungen in der Moderne*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2010, pp. 223-233.

19. E. Bressan, *La città solidale*, in Bascapè, Canella, Reborà (a cura di), *Luce su luce*, cit., p. 11.

20. Cfr. O. Sagramola, *L'inserimento scolastico degli handicappati. Principi e norme*, Brescia, La Scuola, 1989, pp. 18-22.

12. Protagonisti e itinerari della Pedagogia speciale in Italia dall'Unità al secondo dopoguerra

di Giuseppe Zago*

1. Le origini della Pedagogia speciale in Italia

Per ogni disciplina, l'inserimento ufficiale fra i corsi universitari ha sempre rappresentato una tappa importante: quasi la "consacrazione" della sua scientificità e anche la garanzia del suo futuro sviluppo, poiché viene affidato alle indagini di una comunità di ricercatori esperti e alla diffusione fra giovani studenti in formazione. In Italia, la Pedagogia speciale è nata come Cattedra universitaria nel 1964, nella Facoltà di Magistero dell'Università di Roma. Incaricato e poi titolare sarà Roberto Zavalloni, che terrà l'insegnamento per 25 anni¹. Fra le molte opere di Zavalloni, ci si limiterà qui a richiamare la più conosciuta e diffusa, sintesi delle sue lezioni accademiche, perché può risultare di grande interesse per questo contributo che intende approfondire soprattutto gli aspetti teorici della disciplina e i principali protagonisti italiani della sua evoluzione fino ai primi anni Settanta. Il volume *Introduzione alla pedagogia speciale*, pubblicato in prima edizione nel 1969, si apriva con una breve ricostruzione delle origini della disciplina e sosteneva che in Italia solo alla fine dell'Ottocento «si sviluppano e si realizzano i presupposti scientifici e socio-culturali per una completa affermazione della pedagogia speciale»². Quali pionieri, venivano ricordati tre medici che hanno coltivato forti interessi educativi: Sante De Sanctis, Giuseppe F. Montesano e Maria Montessori. Scriveva Zavalloni:

* Università degli Studi di Padova.

1. Dopo l'ordinazione sacerdotale nell'Ordine Franciscano, Zavalloni ha svolto, in Italia e all'estero, studi di tipo filosofico, teologico, psicologico e pedagogico. Come docente di Pedagogia speciale si è particolarmente impegnato sulle tematiche della disabilità e della formazione dei docenti. Grazie alla sua permanenza negli Stati Uniti, è stato fra i primi a far conoscere nel nostro Paese la figura di Carl Rogers e a diffondere il metodo terapeutico (*terapia non direttiva*) in campo educativo. Ha tenuto la Cattedra di Pedagogia speciale dell'Università La Sapienza di Roma dal 1964 come incaricato e dal 1974 al 1990 come ordinario.

2. R. Zavalloni, *Introduzione alla pedagogia speciale*, Brescia, La Scuola, 1969, p. 31.

Il concetto di *pedagogia speciale* equivale sostanzialmente al vecchio termine di *pedagogia emendativa*, largamente usato in Italia, e a quello di *ortopedagogia*, maggiormente usato all'estero. Con questi termini si vuole indicare l'insieme delle ricerche e delle tecniche mediante le quali viene presa in esame la situazione educativa del fanciullo che presenta difficoltà nel suo sviluppo normale, al fine di scoprire e mettere a punto i metodi adatti a fornirgli le migliori possibilità di educazione e d'integrazione nell'ambiente sociale³.

Se la denominazione della disciplina e il suo riconoscimento accademico erano recenti, molti studi specifici erano stati avviati da tempo, nel nostro Paese come all'estero. Lo studioso individuava una linea di continuità con il passato: pur essendo cambiata la denominazione, l'eredità fondamentale rimaneva confermata. I principali elementi di continuità sono rappresentati dall'oggetto di indagine e dal fine: infatti anche «la pedagogia speciale si riferisce a tutti quei soggetti che in qualche modo si discostano dalla norma, e perciò vengono detti, con un termine oggi poco gradito, *anormali*, o più bellamente *atipici*»⁴. Si tratta di soggetti che presentano «difficoltà psichiche, ritardi e turbe di ogni sorta»⁵, acquisiti o di origine ereditaria, e che quindi «non corrispondono alla norma»⁶. La Pedagogia speciale ha «per scopo la normalizzazione del comportamento degli educandi, siano essi minorati fisici, psichici o disadattati sociali»⁷. Il paradigma della normalizzazione sembra rivelarsi come il filo rosso o la linea che collega il passato al presente: il suo significato però non resterà sempre identico, ma sarà destinato a variare nel corso del tempo e nella interpretazione che riceverà da diversi pedagogisti e educatori, cioè dai protagonisti della sua storia.

3. Ivi, p. 25. Le diverse denominazioni ricevute dalla disciplina nel corso del tempo rappresentano un indicatore interessante per comprenderne l'evoluzione e il particolare approccio nei confronti della disabilità e dei disabili. Se la Pedagogia (o Educazione) emendativa aveva il suo *focus* nel processo educativo del soggetto "anormale" e mirava alla sua "normalizzazione", l'Ortopedagogia lo riponeva soprattutto nell'azione di prevenzione e cura di tutte le devianze al fine di portare il soggetto a comportarsi secondo regole socialmente accettate. Invece, come precisava ancora Zavalloni, «l'uso dell'espressione *pedagogia curativa* è cominciato a Strasburgo, verso il 1950, per iniziativa di Debesse, presso il Centro psicopedagogico da lui fondato in quella città. All'inizio, si volevano indicare con questo termine degli esercizi di riadattamento distinti dalla psicoterapia, da una parte, e dalle forme di rieducazione specializzata, dall'altra. Al presente, in questo senso particolare, si usa il termine meglio definito di *pedagogia curativa scolastica*». Ivi, p. 26. Cfr. anche M. Debesse, *La pédagogie curative*, in *L'adaptation scolaire et sociale et ses remèdes*, Paris, Bourrellier, 1959. Sempre secondo Zavalloni, nell'intento di sostituire le vecchie dizioni di Pedagogia emendativa, curativa e Ortopedia, la Pedagogia speciale tende ad assumere un carattere più ampio e generale e a ricercare una pluralità di approcci teorici e di ipotesi metodologiche e didattiche per orientare gli interventi concreti.

4. Zavalloni, *Introduzione alla pedagogia speciale*, cit., p. 8.

5. Ivi, p. 11.

6. Ivi, p. 12.

7. Ivi, p. 35.

La Pedagogia emendativa – quale si affermò in Italia verso la fine dell’Ottocento – considerava il disabile come colui che è «anormale» o «fuori della norma», a causa di certe sue caratteristiche che “deviano” dagli standard fisici, intellettivi, affettivi e sociali, e che pertanto richiede di essere *normalizzato* attraverso processi di vario tipo. Il termine «anormale» entrò nell’uso corrente soprattutto quando si diffusero le prime pratiche dei test mentali, che facevano riferimento ad una «norma» (o «media comune» relativa a soggetti di una determinata età) rispetto alla quale era raffrontato ogni individuo. Nei termini «anormale» e «anormalità» erano impliciti quindi sia il riferimento ad una «norma» o «normalità», rispetto a cui si possono registrare deviazioni considerate come situazioni o casi di «eccezionalità», sia la consapevolezza dell’esistenza di individui (o gruppi) definiti come «irregolari»⁸. Dalla comparazione e dal raffronto, indicativo e statistico, fra individui e norma potevano emergere livelli diversi di anormalità, cui avrebbero dovuto corrispondere interventi di cura e di assistenza differenti. Sempre secondo la cultura del tempo, i vari e diversi livelli di anormalità conservavano un carattere in comune, ossia costituivano una sostanziale «minorazione di vita» o di «positività umana».

In questo contesto, la disabilità rappresenta una condizione oggettivamente e deterministicamente debilitante e il disabile viene considerato un soggetto «danneggiato», «rotto» per così dire: gli interventi dovevano essere mirati pertanto ad “aggiustare” la/le parti compromesse. Per rimanere nella metafora, lo schema di lavoro corrispondeva a quello della “riparazione”: scopo principale dell’intervento emendativo era, per quanto possibile, la *restitutio ad integrum* del soggetto, ossia la sua migliore «normalizzazione». La diversità del «minorato», dell’«insufficiente mentale», del «disadattato» andava affrontata con interventi supplementari e differenziati, di natura medico-assistenziale e pedagogico-didattica. Medici, psicologi e insegnanti erano chiamati a collaborare per mettere a punto metodologie e tecniche sempre più appropriate ed efficaci per la ri-educazione e la ri-abilitazione dei soggetti loro affidati. L’educazione si presentava come un processo volto a “correggere”, o meglio ad “emendare”, l’anormale attraverso interventi coordinati con (o forse subordinati a) altre scienze, a cominciare dalla medicina: sarà proprio il connubio fra il sapere medico (unito a quello psicologico) e quello pedagogico a porsi come fondamento per la nascita degli Istituti speciali e differenziali, nei quali si praticava una didattica molte volte, e non a caso, definita «addestrativa». L’educazione emendativa era accompagnata (e a volte anche sostituita) da un apprendimento di tipo addestrativo: nei casi più gravi

8. Anche se questi termini appaiono oggi del tutto impropri e superati, in questo contributo saranno correntemente utilizzati per ragioni di fedeltà storica. La loro radice etimologica e il loro comune uso in campo scientifico, pedagogico e legislativo rappresentano una testimonianza dell’evoluzione delle teorie e delle pratiche relative ai fenomeni della disabilità. L’attenzione al vocabolario può rivelarsi un utile analizzatore nello studio del passato.

di anormalità, non si considerava tanto il processo, quanto il risultato, ossia l'acquisizione stabile di determinate abitudini o di utili automatismi. Si trattava, in altri termini, di riparare il riparabile, di recuperare il recuperabile, di attivare le stesse insufficienze al fine di renderle efficienti usando riflessi condizionati o associazioni di rappresentazioni e di emozioni⁹. L'«addestramento educativo» era fondato su due principi: la imitazione (ossia riprodurre un comportamento osservato in altri) e la suggestione (accogliere e fare propri sentimenti e idee altrui). Tutto questo nasceva da un implicito presupposto, ossia che il soggetto, a causa della sua debolezza mentale e del suo senso di inferiorità, non è capace di atteggiamento critico davanti alle influenze esterne ed è inevitabilmente portato alla ripetizione istintiva e meccanica. Se il soggetto normale era ritenuto capace di reagire spontaneamente alle normali sollecitazioni scolastiche ed educative che provenivano dall'educatore e dal contesto, per il soggetto anormale si riteneva necessario predisporre un'ambientazione e un trattamento speciali che, intensificando le suggestioni scolastiche, potessero stimolare i sensi e la mente "intorpiditi".

2. Le nuove aperture di fine Ottocento

Come aveva rilevato Zavalloni, questi orientamenti nei confronti dei disabili maturano in Italia verso la fine dell'Ottocento e rappresentano le origini lontane della Pedagogia speciale. In effetti, in questo periodo sembra affermarsi una nuova sensibilità verso queste problematiche. Ne dà testimonianza Saverio F. De Dominicis, nella rivista «Annata pedagogica», organo del Partito Nazionale della Scuola. Nel fascicolo del 1898-1899, egli scriveva:

Tre cose ci paiono maggiormente degne di rilievo nella discussione della Camera dei Deputati di quest'anno: l'interpellanza dell'on. Credaro sui sordomuti; le opinioni espresse da parecchi deputati in proposito del bilancio di pubblica istruzione; la discussione generale sul disegno di legge per l'autonomia delle Università e degli Istituti superiori.

L'articolo proseguiva riassumendo l'intervento di Luigi Credaro, noto pedagogista e uomo politico:

9. Ancora negli anni Cinquanta, si ribadiva che «questa larga utilizzazione dei 'riflessi condizionati' non significa naturalmente preclusione a ogni possibilità di appello profondo alla capacità di interessamento, di responsabilità dell'allievo, diversa nel suo livello da soggetto a soggetto, onde la larga individualizzazione di questa pedagogia e didattica differenziale. L'utilizzazione di quello che viene detto il ritmo di attività di ciascuno, presente pure negli anormali, sia pure con caratteristiche di lentezza, viene accompagnato fin dove sia possibile alla mutua assistenza e allo sforzo di realizzare una comunità scolastica, che sollevi per quanto è possibile il tono della attività della scuola da quello di una semplice ginnastica sensoriale e motoria, pur formativa e stimolatrice, a quello di una preparazione per un inserimento produttivo, se anche particolare, nel mondo» (D. Origlia, *Pedagogia e fisio-psicologia*, Milano, Viola, 1951, p. 57).

Esiste in Italia una numerosa schiera di fanciulli sventurati, ai quali la natura negò l'udito e con l'udito la parola e con la parola il solo mezzo efficace per vivere da uomini tra uomini, per poter svolgere la propria spiritualità, manifestare i propri pensieri ed i propri sentimenti e conoscere quelli degli altri [...].

I progressi della ricerca pedagogica hanno prodotto mezzi tecnici nuovi, grazie ai quali

[...] i sordo-muti diventano sordi parlanti, acquistano la personalità e la coscienza dei propri diritti civili e politici, sono redenti moralmente e civilmente [...]. Ora questi progressi della pedagogia emendatrice impongono allo Stato un dovere chiaro e determinato. Dato che lo Stato abbia anche un fine etico e morale, dato che esso non debba limitarsi a procacciare ai cittadini la prosperità materiale e la sicurezza del vivere, il che sarebbe, secondo una frase energica di Platone, uno Stato di maiali, ma debba aver di mira il maggior perfezionamento possibile del maggior numero di cittadini, è lecito chiedersi, se sia compatibile che in Italia una numerosa classe di infelici continui a vivere una vita di abbruttimento, una vita bestiale, pur avendo sembianti e psiche umani. La tesi della mia interpellanza si può benissimo sintetizzare in due sole parole: umanità od animalità. Si tratta di vedere se i nati o divenuti sordo-muti debbano vivere come uomini o come bruti, se, essendo essi rei della natura, debbano senza altro esser rei anche dal consorzio civile¹⁰.

De Dominicis aggiungeva che il discorso di Credaro poteva essere esteso a tutti coloro che si trovano «in istato patologico o come altri si è espresso, con frase indeterminata e troppo vaga, a tutti i deficienti». Il nuovo interesse manifestato dal mondo politico poteva contare sul clima culturale promosso dal Positivismo, e quindi sulla fede nella scienza e nel progresso economico e sociale generato dalle applicazioni delle scoperte scientifiche. Questa corrente – che dominerà il panorama italiano per quasi mezzo secolo – influenzerà anche la Pedagogia che cercherà di assimilare i risultati della scienza e di adeguarsi ai suoi postulati e alle sue deduzioni. Attingendo a piene mani dalle ricerche psicologiche, mediche, biologiche e sociologiche, la Pedagogia

10. F.S. De Dominicis, «Annata Pedagogica», 1898-99, pp. 57-58. Questa nuova sensibilità era manifestata anche dal Ministro della pubblica istruzione Baccelli, che aveva indirizzato ai Prefetti, ai Provveditori, ai Sindaci e ai Presidenti di Opere pie e di Patronati per gli alunni poveri della scuola elementare una Circolare (n. 14 del 30 gennaio 1899) in cui si ricordava che «si è costituita a Roma da persone eminenti per dottrina e per opere utili al Paese una Lega nazionale per la protezione dei fanciulli deficienti. Lo scopo che essa si prefigge è altissimo, veramente degno di una nazione civile, perché mirando a colmare una lacuna nei metodi pedagogici e nella serie delle istituzioni educative, desidera e spera di estendere ai fanciulli, cui natura fu avara dei suoi doni, le cure dell'insegnamento e dell'educazione e preservare così la società dal pericolo che deriva dall'abbandono di tanti infelici, predestinati a essere o inutili o nocivi al consorzio civile. Nel mio Ministero intanto si studia con la dovuta alacrità anche la questione della scuola per i ciechi e i sordomuti. Così che siamo forse non lontani dal giorno, in cui il sentimento della solidarietà umana e il dovere della tutela sociale diventeranno preziosi fattori del rinnovamento pedagogico della scuola popolare». La Circolare faceva riferimento all'Associazione fondata nel 1898 da Clodomiro Bonfigli, Direttore del Manicomio di Roma, da Montesano e altri.

ambirà anzi a trasformarsi essa stessa in scienza. Il bambino (o scolaro) fu considerato e descritto come un intreccio di dati biologici, fisiologici, psicologici e i suoi processi di sviluppo vennero interpretati in chiave meccanicistica e deterministica. Le indagini sulla psiche, dirette a studiare le relazioni tra alcune misure d'ordine fisico o antropologico e determinate qualità d'ordine mentale, giungevano ad elaborare le prime gradazioni e classificazioni. La nascita della Psicologia scientifica nel Laboratorio di Wundt a Lipsia e le scoperte sul funzionamento della mente infantile contribuirono a stimolare il passaggio da una Pedagogia ancora prevalentemente di impostazione filosofica ad una Pedagogia con ambizioni scientifiche e sperimentali. Se le ricerche della Psicologia dell'età evolutiva fornivano le conoscenze basilari per dirigere l'attività di insegnamento, la Pedagogia, a sua volta, fedele a criteri scientifici, teorizzava la formazione dell'individuo (o meglio della natura individuale) secondo leggi evolutive naturali, destinate a non forzare la natura e a non sovrapporsi ad essa.

Anche la Medicina, sapere tradizionalmente rivolto alla salvaguarda della salute ma sempre più interessato a rinnovare diagnosi e cure grazie a indagini scientifiche più approfondite, fu portata a impegnarsi in campo educativo. Diversi studiosi, per il fatto di occuparsi di fisiologia, neurofisiologia, igiene e antropologia, manifestarono spiccati interessi educativi e aprirono nuove piste di ricerca. I medici si fecero "scienziati" e ambirono, in molti casi, a presentarsi come gli interpreti di una nuova concezione dell'uomo, libera da pregiudizi metafisici e tutta incentrata sugli aspetti bio-fisico-psichici. Due settori risultarono particolarmente congeniali ai medici: il primo fu quello relativo all'igiene e all'educazione fisica, mentre il secondo riguardò l'educazione degli anormali, soprattutto psichici. Anche l'apporto dei medici-educatori contribuì ad imprimere alla Pedagogia una fisionomia più scientifica e sperimentale, più attenta ai dati, ai fatti, ai fenomeni, all'osservazione, alla creazione di contesti, tecniche e materiali capaci di tradurre in eventi verificabili i processi formativi. Più che le enunciazioni di principio e le dispute ideologiche sulla superiorità o meno della scienza, l'interesse di psicologi e medici verso le questioni educative consentì una più puntuale conoscenza dell'infanzia, normale e anormale, delle dinamiche dell'apprendimento, dei metodi più efficaci per raggiungere il successo scolastico. Promuovendo un modello di vita giudicato normale secondo gli standard culturali più diffusi, queste scienze contribuirono inoltre a sostenere quel processo di normalizzazione e di controllo della società che i ceti dirigenti del tempo perseguivano con insistente tenacia. Gli anormali furono studiati attraverso gli schemi di varie discipline e, partendo dai risultati di queste ricerche, si avviarono le prime organiche forme di cura, destinate a farli rientrare – per quanto possibile – nei quadri della normalità.

Il fiorire di studi specialistici e il sorgere di nuove istituzioni educativo-assistenziali diede notevole impulso alla Pedagogia emendativa. Come ha scritto Maura Gelati:

Tutte le categorie di 'diversi', con peso e modalità varie, furono dunque all'attenzione pedagogico-emendativa di studiosi che da una molteplicità di campi (psicologico, giuridico, sociologico, medico, pedagogico), ma tutti accomunati dall'unica matrice positivista, sostennero la necessità di studi e di iniziative per rendere 'produttivi ai fini sociali' quegli individui che trascurati e non 'emendati' erano destinati ad essere parassiti, quando non dei pericoli, per la società¹¹.

Fra gli obiettivi di coloro che iniziavano ad occuparsi dei disabili, vi erano anche quelli legati ad un possibile recupero sociale e reinserimento in un contesto produttivo adeguato: l'avvento della seconda Rivoluzione industriale sembrava aprire infatti mansioni e ruoli di impiego lavorativo non qualificato, ritenuto adatto per questi soggetti. Anche da questo punto di vista, la prospettiva pedagogico-emendativa trovava un incoraggiamento e un sostegno.

3. Normalità e anormalità nel positivismo evoluzionistico di De Dominicis

Nel panorama pedagogico, una delle voci più significative (e «più schiette», come scrisse Gentile) fu quella di De Dominicis, per circa un quarantennio (dal 1881 al 1920) docente nell'Università di Pavia. Le sue opere presentano con chiarezza – che si potrebbe definire esemplare – la posizione della cultura positivista e della scuola italiana del tempo sul fenomeno degli anormali. È stato definito come il pedagogista più letto tra i positivisti perché i suoi manuali per le Scuole Normali, che si segnalavano per concretezza e sistematicità, godettero di larga fortuna e formarono generazioni di maestri¹². De Dominicis fu l'interprete più coerente dei principi del positivismo evoluzionistico, che però seppe temperare e non portare mai alle estreme conseguenze. Questo atteggiamento appare particolarmente evidente quando affronta il tema degli anormali: nel suo manuale scolastico più diffuso, egli sosteneva che

11. M. Gelati, *Positivismo e cultura della diversità: i medici-educatori*, in G. Genovesi, L. Rossi (a cura di), *Educazione e positivismo tra Ottocento e Novecento in Italia*, Ferrara, Corso, 1995, p. 66.

12. Il manuale più noto è sicuramente F.S. De Dominicis, *Linee di pedagogia elementare per le scuole normali e i maestri coordinate ai Programmi del 1890*, 3 voll., Roma, Dante Alighieri, 1896-1907. L'opera era articolata in tre parti (in corrispondenza con le tre classi delle Scuole Normali): *La scuola e lo scolaro*; stesso titolo per il secondo volume; *Storia della scuola e antologia storica della pedagogia*, il titolo dell'ultima parte. Anche Gentile, che è stato uno dei critici più severi di De Dominicis, ammise che ai suoi manuali scolastici «è arrisa lungamente, e non del tutto immeritadamente, la fortuna» (G. Gentile, *La filosofia in Italia dopo il 1850. III: I positivisti. IX: Siciliani, Fornelli e De Dominicis*, «La Critica», n. 8, 1910, p. 192).

[...] nel mondo umano i deboli, perché deboli, i disgraziati, perché disgraziati, devono essere sostenuti con affetto e preveggenza dai validi e fortunati. La lotta per l'esistenza non può valere pel mondo umano come per il mondo animale.

A prevalere deve essere invece la legge della solidarietà «che impone non solo la carità, ma anche la scienza»¹³. L'adesione alle teorie evoluzionistiche non lo portava quindi all'accettazione totale e acritica del darwinismo, ma ad una sua parziale correzione. Considerando la comune natura umana, egli auspicava maggiore assistenza («carità») e migliori conoscenze scientifiche («scienza») per non lasciare abbandonati tutti questi soggetti.

Secondo il pedagogista pavese, «lo sviluppo umano non ci si presenta sempre normale», perché può essere colpito da patologie che si manifestano con «alterazioni», più o meno gravi, di natura fisica e/o psichica. La anormalità rappresenta dunque una manifestazione patologica: «sono individui in istato patologico quelli che presentano notevoli e fondamentali alterazioni negli organi e nelle funzioni della vita fisica, intellettuale, emozionale e morale»¹⁴. Occorre però distinguere attentamente i veri anormali dai “falsi anormali”: ad esempio, «la tardività e la precocità, per sé, non costituiscono stato patologico, non costituiscono deficienza o anormalità»¹⁵. Non va pertanto confuso lo «stato patologico» con le tante e tante variazioni dello «stato sano», come dimostra il caso dei soggetti lenti o tardivi. Le cause di gravi alterazioni degli organi e delle funzioni vanno ricercate nella loro «degenerazione», termine con cui i biologi del tempo denominavano tanto il processo quanto gli effetti della “deviazione” di una specie, di un organo o di una funzione rispetto al tipo normale¹⁶. Le «degenerazioni» erano provocate dall'«eredità patologica», ossia da fattori ereditari di tipo morboso. Si riteneva allora che con una componente ereditaria morbosa non potesse crescere una personalità sana e che il fattore organico e fisiologico determinasse quello psichico e lo sviluppo dello stesso. Sulla base delle conoscenze mediche e psicologiche del tempo e della terminologia in uso, De Dominicis elaborò una classificazione (esemplificata anche con una tabella inserita nel manuale) dei soggetti con alterazioni dell'intelligenza («idioti, imbecilli o cretini, deboli o fatui, squilibrati»); della vita emozionale («quasi idioti passionali, quasi imbecilli passionali, quasi fatui passionali, squilibrati passionali»); della vita morale («quasi idioti del senso morale ed etico, quasi cretini della vita morale, fatui della vita morale, squilibrati della vita morale») e «deficienti in alcuni sensi» (sordomuti e ciechi nati). Pur non potendo

13. De Dominicis, *Linee di pedagogia elementare*, cit., 1919²⁰, Vol. I, pp. 48-49.

14. Ivi, p. 42.

15. Ivi, p. 46.

16. Il concetto di «degenerazione» fu introdotto per la prima volta per descrivere fenomeni psicologici dal francese B.A. Morel, *Traité des dégénérescences physiques, intellectuelles et morales de l'espèce humaine, et des causes qui produisent ces variétés maladives*, Parigi, Baillière, 1857.

addentrarci in questa classificazione, può risultare interessante riprendere alcune valutazioni relative ai diversi livelli di gravità: ad esempio, l'idiotismo è considerato come il maggior grado di degenerazione intellettuale, tanto che De Dominicis si chiedeva (lasciando la risposta al lettore): «vi è l'uomo nell'idiota, o vi sono solo le sembianze dell'uomo?». Un livello appena inferiore di degenerazione intellettuale era rappresentato da coloro che vengono definiti «imbecilli o cretini». Con un sottinteso richiamo all'antropologia biologica di Lombroso, De Dominicis collega la *facies* del soggetto (cioè il suo aspetto, il suo volto, la sua figura) alle caratteristiche intellettive e morali. Egli scrive infatti:

Essi hanno i seguenti caratteri corporei o somatici: piccolezza del cranio; asimmetria della faccia; prognatismo; posizione anormale e deformità delle orecchie; alterazioni nella colonna vertebrale e negli arti ecc. Per rispetto alla sensibilità, spesso sono sensibilissimi al dolore fisico; hanno istinti viziati e tale intensità di egoismo da farli parere quasi esseri antisociali. Gli imbecilli sono altresì ghiotti, fiacchi, pigri, vanitosi e bugiardi. Quanto all'intelligenza, ricevono le sensazioni, ma non sono capaci di interpretarle¹⁷.

Ogni anormalità determina quindi variazioni nel corpo e nell'animo ed altera inevitabilmente le relazioni del soggetto con il mondo fisico, sociale e educativo. Scrive ancora De Dominicis: «se questi disgraziati si considerano coll'occhio della scienza, essi appaiono dei degenerati per arresto o incompiutezza di sviluppo: appaiono degl'individui profondamente diversi dai sani, non solo per quell'organo o quella funzione che loro manca o è sconcertata, ma bensì nel complesso di tutte le altre funzioni dell'organo, sia in ordine all'attività fisica, sia in ordine all'attività psichica»¹⁸. La scienza stessa era chiamata a certificare una differenza incolmabile fra il soggetto sano e normale e quello malato e anormale. Promettere o far credere nella possibilità di forme di recupero, vuol dire coltivare solo delle illusioni. Scriveva il pedagoga pavese:

Si metta pure ogni cura per raddrizzare i discoli, i piccoli delinquenti, i deboli di mente: non potrete però mai far diventare, quello che la natura vi dette guasto, sano; quello che vi dette patologico, normale [...]. Gli idioti, i cretini, i deboli di mente, diventano uomini nel corpo, ma rimangono nell'infanzia, e anche nel periodo più basso dell'infanzia, per l'anima. Molti animali valgono di più. Un idiota è da meno del più stupido animale; il cretino e il fatuo avrebbero da invidiare l'intelligenza di molti animali domestici.

I danni prodotti dalla anormalità sono quindi irreversibili e compromettono irrimediabilmente lo sviluppo globale della personalità. Poiché non si sviluppano secondo le leggi degli individui normali

17. De Dominicis, *Linee di pedagogia elementare*, cit., 1919²⁰, Vol. I, p. 43.

18. Ivi, pp. 266-267.

[...] gli individui in istato patologico, più o meno, camminano verso l'uomo compiuto senza arrivarlo mai, senza esserlo mai. E quindi non potranno mai sperare di conquistare né i poteri fisiologici, né i poteri emozionali, intellettuali e volitivi dell'uomo in istato sano, né quelle attività che si sviluppano nelle condizioni dell'uomo normale¹⁹.

La normalità rappresenta una meta irraggiungibile, però rimane, per coloro che sono impegnati nella cura, un ideale regolativo, un principio orientatore, cioè una condizione cui guardare per correggere, riparare, emendare...

Il modello educativo destinato ai normali non può essere adattato: per coloro che sono «in istato patologico» occorre «una educazione speciale non solo per ciascun gruppo di essi, ma anche per ciascuno individuo, perché ciascuno, così come l'ammalato, si trova in condizioni sue e solo sue, tutte sue»²⁰. Deve essere dunque una «educazione riparatrice», che mira ad aggiustare quanto si è rotto, a curare quanto malato, e che mantiene come modello il sano e il normale, pur sapendo che tale modello rimane una meta irraggiungibile. In conclusione, l'educazione per gli anormali deve essere speciale, specifica e separata: per gli scopi che si deve proporre, per i mezzi e i procedimenti che deve adottare e anche per i luoghi in cui si deve svolgere.

4. Il contributo di due pionieri: De Sanctis e Montesano

Sante De Sanctis è una delle figure centrali nella storia della psicologia italiana e della neuropsichiatria infantile, disciplina di cui è considerato il fondatore. Nella sua opera e nella sua attività scientifica egli si è occupato ampiamente anche di psicologia pedagogica e di educazione degli anormali. Positivistà di formazione, egli guardava a una pedagogia fondata su basi scientifiche:

Io riconosco l'originalità dei fini della pedagogia e quindi la fondamentale autonomia di questa scienza; non vedo però il perché essa debba appartarsi dal movimento del pensiero moderno, quando di fatto essa ha sviluppato e sta sviluppando rigogliosamente, appunto, al contatto delle scienze sperimentali. Ci vuole elasticità nelle applicazioni, ben s'intende; ma i punti di partenza debbono essere sicuri, e chi applica non deve mai perderli di vista. Altri svolgano le basi filosofiche e etiche della pedagogia; a noi il più umile compito di illustrarne le basi psicologiche, fisiologiche e sociologiche. Così soltanto si potrà uscire dal vago, dall'incerto, dal personale, per entrare nell'ambito del determinato, del preciso e dell'obiettivo²¹.

19. Ivi, p. 267.

20. Ivi, p. 266.

21. S. De Sanctis, *Educazione dei deficienti (1915)*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2002, p. 6. Aprendo l'opera, l'A. ammette che la parola «deficienti» non ha tradizioni nella scienza e non vi ha alcuna buona ragione per adoperarla in psichiatria, in sostituzione della parola «frenastenici», più tecnica e quindi meno sgarbata e compromettente (ivi, p. 4).

Il problema dell'educazione va affrontato dunque in termini scientifici e il compito dell'educatore è quello di conoscere lo sviluppo dell'allievo per adattare le proposte ai diversi stadi della sua evoluzione. La Psicologia, in particolare, deve fornire alla Pedagogia la conoscenza scientifica del bambino e la pedagogia deve predisporre gli strumenti dell'educazione seguendo le fasi di sviluppo delle facoltà umane.

Molte sue ricerche hanno studiato l'età evolutiva e i problemi dell'educazione, con riferimento sia a bambini normali sia a quelli con disturbi mentali. Alla base delle sue indagini vi è l'idea che lo *stato patologico* deve essere osservato e valutato in rapporto alle diverse fasi di crescita del bambino normale e deve essere quindi confrontato con il processo "medio" di sviluppo psicologico. La distinzione tra normale e patologico può essere operata soltanto in relazione all'età del bambino e necessita di adeguati test e tecniche diagnostiche. De Sanctis giunse a distinguere la diagnosi medica (che segnala veri e propri disturbi mentali) da quella pedagogica (che individua semplici ritardi di sviluppo, difetti d'intelligenza o di carattere). Il «falso anormale» non rientra nelle competenze del «medico neurologo», perché è sempre prodotto da cause "estrinseche", come ad esempio difficoltà di adattamento e di rendimento nell'ambiente scolastico, abbandono o negligenza da parte della famiglia ecc. Anche se può presentare dei caratteri permanenti di "inferiorità" (comunque di lieve entità), ma le sue condizioni risultano compatibili con lo sviluppo psichico medio, può usufruire dell'educazione nelle scuole comuni. Scrive De Sanctis:

Quanti fanciulli normali sono capricciosi, impulsivi, disobbedienti, bugiardi, loquaci in classe! ecc... Orbene l'aver dei difetti d'intelligenza o di carattere o di vista o di udito non significa affatto essere anormali. Sarebbe commettere un grave errore medico-pedagogico il proporre la eliminazione scolastica degli alunni che mostrano tali difetti. La scuola c'è appositamente per formare e guidare le intelligenze e per correggere i difetti degli alunni²².

Sostanzialmente diverso è il caso della vera e propria anormalità. Secondo De Sanctis, si definiscono «*anormali psichici* i bambini, i fanciulli e gli adolescenti, i quali non mostrano di aver raggiunto il livello intellettuale, morale, sociale propri della loro età»²³. L'accertamento del grado di sviluppo o, come lo studioso stesso lo definì, «la diagnosi di livello», costituì uno dei suoi più importanti campi di ricerca. I reattivi mentali per la valutazione dell'insufficienza mentale, da lui ideati nel 1905, anticipano i concetti di età mentale e di livello mentale conati da Binet e Simon e anche quello di quoziente intellettuale (QI) elaborato da Stern. Come Binet, fu sempre attento a

22. S. De Sanctis, *La neuropsichiatria infantile*, Roma, A. Stock, 1925, pp. 244-245.

23. Id., voce *Anormali psichici*, in E. Formiggini Santamaria (a cura di), *Pedagogia, Enciclopedia delle Enciclopedie*, Roma, A.F. Formiggini, 1930, col. 14.

separare la capacità intellettuale dalle conoscenze e a non confondere la lentezza degli apprendimenti con la insufficienza mentale. Per lo studioso romano, il riconoscimento e la classificazione della anormalità passa attraverso tre fasi: la valutazione, affidata ad un medico specialista e finalizzata a determinare il grado di intelligenza e di sviluppo del carattere, utilizza scale di intelligenza e ha come modello un alunno normale di una determinata età; la selezione, volta a separare gli alunni anormali dai normali o falsi anormali e, infine, il differenziamento, destinato a indirizzare verso una scuola separata, *differenziale*, adatta cioè ai *differenziati*. In sintesi: «con la selezione si scoprono gli anormali veri e col differenziamento si separano da questi i leggeri e i temporanei (o *differenziati*)»²⁴.

Facendo riferimento alla organizzazione di alcune istituzioni da lui fondate e dirette, De Sanctis prevedeva le Sezioni differenziali (nella prima e seconda classe elementare) e gli Asili scuola (quali Scuole ausiliarie per gli anormali psichici più gravi). Le prime erano destinate a raccogliere i differenziati di una o più Scuole, cioè i falsi anormali psichici e i sensoriali «emendabili». Questi alunni erano *seriati* a seconda del rendimento scolastico (documentato con cartella o scheda individuale) e, una volta conseguito il *livellamento*, potevano tornare alle classi comuni, oppure, se non promossi dopo due anni di frequenza nella Differenziale, passare agli Asili scuola. Questi Istituti avevano come scopo «l'adattamento degli anormali alla vita, la loro utilizzazione sociale»²⁵ e accoglievano gli anormali veri dell'intelligenza (deboli), del carattere (instabili), dei sensi e della loquela («audimuti, ipofasici, agrammatici, blesi, balbuzienti...»). Gli alunni degli Asili potevano rientrare nella Scuola elementare comune, qualora però la loro «emendabilità» risultasse di alto grado e qualora il quoziente intellettuale si mostrasse ascendente nelle successive applicazioni della Scala di misurazione. De Sanctis ha indicato anche i settori di ricerca della Pedagogia emendativa per gli anormali-psichici, ossia «la educazione fisica, la educazione dei sensi, l'insegnamento preparatorio elementare, la ortofonia e la logopedia, l'educazione della ideazione superiore, e della volontà, l'educazione morale, estetica e religiosa. La educazione al lavoro, inteso questo come mezzo di educazione fisica, morale e della volontà, costituisce però il compito principale per gli anormali-psichici e in particolare per gli instabili»²⁶.

Come si è accennato, lo studioso romano, anche per verificare le sue teorie, fondò nel 1899 il primo Asilo-scuola per «minorati psichici». Lo scopo era quello di promuovere il loro rientro attivo nella società attraverso l'educazione e la riabilitazione sviluppate su basi scientifiche. L'Asilo-scuola creato da De Sanctis costituisce un avvenimento innovativo, non solo a livello nazionale: la sua organizzazione di tipo esternato consentiva ai ragazzi

24. Ivi, col. 22.

25. Ivi, col. 23.

26. Ivi, col. 28.

un rapporto costante con la famiglia. Fin dall'inizio, lo studioso considerò questo aspetto di primaria importanza. Anche in questa intuizione, che si è poi sviluppata e arricchita nel corso della sua vita professionale, egli seppe manifestare il senso della sua visione di insieme sui problemi dell'infanzia anormale. Il contatto affettivo, concepito come premessa a qualsiasi intervento, rappresentava per lui il punto di partenza di ogni progetto educativo. Dimostrando sempre acuta sensibilità pedagogica, egli ricordava che l'obiettivo principale di un intervento non è l'istruzione ma l'educazione e proprio al concetto di educabilità egli aveva dedicato tante sue energie di studioso e di clinico.

Un altro pioniere dello sviluppo della Pedagogia speciale fu Giuseppe F. Montesano, che collaborò assiduamente con De Sanctis e Maria Montessori. Fondatore nel 1903 del primo Istituto medico pedagogico, studiò soprattutto l'infanzia «mentalmente anormale» e la formazione di insegnanti specializzati. Anche per lui «lo stato di deficienza è l'esponente non di un morbo in atto, ma di un morbo pregresso, che ha prodotto un guasto definitivo e irreparabile nell'architettura normale del cervello»²⁷. La valutazione e l'assistenza di tipo medico rappresentano le premesse indispensabili per ogni successivo intervento educativo, in quanto «è necessario soprattutto ai fini dell'educabilità, indagare in ogni soggetto il grado e in un certo qual modo le caratteristiche della insufficienza mentale»²⁸. Spetta al medico non solo preparare la cosiddetta «diagnosi della deficienza», ma anche individuare «la cura di ogni difetto psichico». Il trattamento medico assume quindi un valore preventivo, ma anche propedeutico al percorso educativo. Sulla base della gravità dell'anomalia, i giovani vanno destinati a Istituzioni diverse. Come spiegava Montesano:

I soggetti ineducabili colpiti da grave deficienza mentale conseguente a malattie con esito di estese e irreparabili lesioni cerebrali dovranno essere ricoverati in asili, che potranno essere anche reparti di comuni manicomi, per un'assistenza quasi esclusivamente medica, riducendosi le pratiche educative a far acquistare le abitudini di proprietà della persona [...].

Nei casi più lievi invece la destinazione doveva essere diversa: infatti «predomina in tali soggetti, comunemente detti falsi anormali, l'intolleranza agli sforzi richiesti per l'apprendimento con i metodi comuni; le cure fisiche e regimi loro necessari possono praticarsi anche nell'ambiente familiare e in quello delle comuni scuole; basta perciò anettere a queste le cosiddette *classi differenziali*. Se ne avranno di prima ed eventualmente anche di secon-

27. G. Montesano, *Avviamento all'educazione e istruzione dei deficienti*, Roma, Scuola Magistrale Ortofrenica, 1911, p. 4.

28. Id., *Assistenza dei deficienti, amorali e minorenni delinquenti*, Milano, Vallardi, 1913, p. 13.

da e terza del corso elementare»²⁹. Montesano contribuì non poco a diffondere queste sue esperienze pionieristiche a livello nazionale.

Secondo lo studioso, occorre promuovere in ogni educando un livello di autonomia tale da consentirgli di vivere dignitosamente nel suo ambiente. Scriveva Montesano:

Nell'intraprendere la cura e l'educazione di un fanciullo, che si trovi in condizioni psichiche anormali, lo scopo del medico e dell'educatore deve principalmente mirare a mettere quel soggetto anomalo in condizioni d'aver sempre meno bisogno dell'assistenza altrui e di poter provvedere da sé per quanto è possibile necessario per vivere; deve mirare inoltre a correggere quelle tendenze, a impedire quegli atti, pei quali un anormale di solito non resta soltanto passivo per la società, ma anche pericoloso per essa o per sé medesimo³⁰.

In questa azione restava centrale la professionalità dell'insegnante: per una formazione specializzata di questa figura, Montesano fondò a Roma, nel 1900, la prima Scuola Magistrale Ortofrenica, che diresse per diversi anni. Il programma della Scuola, della durata di otto mesi, prevedeva lo studio di diverse discipline (psicologia biologica, psicologia individuale, psico-patologia, costituzioni psicopatiche, igiene mentale, psicoterapia e antropologia, anatomia e fisiologia degli organi della vita di relazione), esercitazioni pratiche in classi di tirocinio e compilazione di Carte biografiche di soggetti normali e anormali. Con la fondazione, nel 1948, della Siame, che raccoglieva esperti di diversa provenienza culturale, Montesano intensificò il suo impegno per favorire la collaborazione fra medici, psicologi e pedagogisti e consolidare nel campo della disabilità la prospettiva di interventi multidisciplinari.

5. Studi ed esperienze pedagogiche nella prima metà del Novecento

Nel 1911 viene pubblicato un saggio che traccia un bilancio delle principali ricerche psicologiche italiane e straniere sul tema della fanciullezza normale e anormale e tenta di discuterne le ricadute in campo educativo. Autrice è Emilia Santamaria, moglie di Angelo F. Formiggini, importante quanto sfortunato editore, con cui condivise un sodalizio duraturo, sul piano editoriale come su quello privato. Allieva di Labriola e Credaro, appartenne a quel fronte anti-idealistico che cercò di opporsi, culturalmente e anche politicamente, all'egemonia della corrente gentiliana. I suoi prevalenti interessi storici, in campo pedagogico e scolastico, non le impedirono di occuparsi anche di tematiche di tipo didattico e psicologico. Il volume *La psicologia del*

29. Id., voce *Anormali psichici*, in G. Marchesini (a cura di), *Dizionario delle Scienze pedagogiche*, Milano, SEL, 1929, coll. 88 e 89.

30. Ivi, p. 84.

fanciullo normale e anormale intendeva esaminare le basi psicologiche per una pedagogia scientifica e offriva una sintesi delle più significative ricerche apparse fino a quel momento in Italia e all'estero. L'A. presenta e valuta i principali metodi usati per lo studio del bambino, mostrando di volersi tenere ugualmente lontana tanto dall'empirismo antiscientifico quanto da alcuni procedimenti sperimentali male intesi e male usati. Il volume è articolato in tre parti: la prima esamina i principali processi intellettivi nei fanciulli normali e anormali, la seconda si sofferma sui fenomeni affettivo-emotivi, mentre l'ultima è dedicata alle «tendenze individuali» e all'atto di volontà.

Particolarmente interessante appare la metodologia comparativa adottata. I risultati delle ricerche sulla psicologia dei soggetti normali vengono esposti e poi confrontati con quelli della psicologia degli anormali, dal momento che

[...] la stessa via seguita nello studio dei normali si può seguire per lo studio degli anormali, ma con preferenza dell'osservazione o dell'esperimento a seconda della maggiore o minore anomalia dei soggetti, e delle loro condizioni psichiche³¹.

La validità di questo criterio viene confermata anche in campo pedagogico. Ad esempio:

Nell'educare la memoria dei deficienti dobbiamo tener presente lo stesso principio che ci deve guidare nell'educare quella dei normali, e cioè che questa attività, pur essendo molto utile per lo sviluppo dell'intelligenza in generale, non può sostituirsi utilmente agli altri atti della mente. Opera inutile però si farebbe, se approfittando della memoria meccanica dei fanciulli, si facessero loro ripetere parole e definizioni incomprese³².

Per affrontare scientificamente la problematica «due discipline si volgeranno ad indagare male e rimedi: la medicina, sussidiata dagli studi affini, che curerà l'organismo; la pedagogia, illuminata dalla psicologia, che tenterà di svolgere le attività atone o deboli»³³. Le classificazioni prodotte da queste scienze devono «servire di base per speciali metodi educativi»³⁴. Fermo restando il paradigma della normalità, l'educazione deve essere adattata, qualitativamente e quantitativamente, alle diverse tipologie della anormalità. Per i casi più gravi, come ad esempio «i soggetti in cui la deficienza morale è collegata a debolezza intellettuale, o meglio dipendente da questa» si devono predisporre Istituti e metodi speciali³⁵. Le classificazioni (nel volume

31. E. Formiggini Santamaria, *La psicologia del fanciullo normale e anormale con speciale riguardo alla educazione*, Genova, A.F. Formiggini, 1912², p. 14.

32. Ivi, p. 106.

33. Ivi, p. 30.

34. Ivi, p. 31.

35. In questi casi, sempre secondo l'A., i fanciulli «devono essere ricoverati negli istituti fondati per svolgere la mente, istituti ricchi di materiale per cure fisiche, e di materiale didattico speciale; devono essere curati da medici, e aver maestri disposti a piegarsi ai più umili uf-

ne vengono presentate e discusse più di una) elaborate da specialisti con metodo scientifico stabiliscono quindi il livello di educabilità dei soggetti e indicano l'Istituto medico-pedagogico più adatto. Seguendo gli orientamenti del tempo, l'A. sostiene quindi che alle varie categorie di anormali devono corrispondere istituzioni e sistemi educativi diversi.

Figura meno nota in ambito accademico, ma con una vita interamente dedicata ai disabili è quella di Jolanda Cervellati. Collaborò con i principali psicologi del tempo (Ferrari, Bonaventura, De Sanctis e Montesano) e diresse a lungo alcune Scuole «per minorati psichici» aperte dal Comune di Bologna. Il suo nome resta legato ad un particolare metodo *emendativo*, che lei elaborò ed espose nella sua opera principale *Rigenerazione*³⁶, ripresa poi in diverse pubblicazioni successive³⁷. Le sue opere ebbero larga diffusione nazionale perché riuscivano a considerare l'intero campo dell'educazione speciale (dallo sviluppo psicomotorio a quello intellettuale e sociale, dalla formazione professionale a quella etico-religiosa del disabile), a differenza delle altre pubblicazioni del tempo che si limitavano a presentare metodi e tecniche relativi ad alcuni specifici settori, come ad esempio la rieducazione del linguaggio o della motricità. La sua lunga attività costituisce una delle più chiare testimonianze di Pedagogia emendativa, finalizzata però a «rimediare» o «riabilitare» e non a «correggere» le anomalie. Gli aspetti metodologici non mancavano di fondamenti teorici. Scriveva Cervellati:

Quel ramo della pedagogia che stabilisce a proprio oggetto l'educazione dei bambini diversi in vario grado dai normali, deve chiamarsi *emendativa* e non *correttiva*. Potrebbe dirsi *correttiva* se fosse diretta a correggere e cioè si trovasse di fronte a degli errori. Ma da che errore significa falsità, cioè inadeguatezza alla realtà e l'anormale di qualunque grado non è una falsità, bensì costituisce una delle più amare realtà della vita sociale, la pedagogia che lo riguarda non è chiamato a correggere, ma a *rimediare, frenare, mitigare, sviluppare, elevare*. Dunque è più giusto *emendativa*³⁸.

Secondo l'educatrice bolognese non esistono «anormalità» ma solamente «soggetti anormali». Il «soggetto anormale» («fuori della norma» o «irregolare») va considerato non per l'aggettivo che lo rende «caso particolare», ma per il sostantivo «soggetto» che lo rende, come ogni altro essere umano,

fici, a continuare per giorni e giorni l'esercizio più semplice, a spiare con cura assidua il più piccolo progresso dell'intelligenza e di questo progresso fare il punto d'appoggio per un altro breve passo futuro; maestri non improvvisati, ma preparati da un lungo tirocinio fra gli idioti e anche fra i sordomuti per imparare nelle scuole di questi ultimi il modo per insegnar la parola anche a chi non la possiede per insufficienza mentale» (*ibid.*).

36. J. Cervellati, *Rigenerazione (Guida di pedagogia scientifico-emendativa per la rieducazione dei deficienti)*, Bologna, Cappelli, 1936.

37. J. Cervellati, *Pensieri ed esperienze di pedagogia emendativa*, Bologna, Cappelli, 1951; Ead., *Didattica differenziale*, Bologna, La Nuova Diana Scolastica, 1952.

38. Cervellati, *Pensieri ed esperienze di pedagogia emendativa*, cit., p. 12.

autonomo centro di diritti e doveri. Queste considerazioni rappresentavano già una forma di superamento della concezione prevalente fra gli studiosi e gli operatori positivisti, i quali, una volta individuato e classificato il soggetto anormale, lo trasformavano in «oggetto» delle loro cure, dei loro studi e dei loro interventi. Nonostante queste aperture, Cervellati colloca ancora la sua azione all'interno del tradizionale paradigma della normalizzazione: il fine dell'educazione emendativa rimane quello di «normalizzare gli anormali» nello stesso orizzonte dell'educazione normale. In altri termini, anche se questo fine molte volte non potrà essere raggiunto completamente, dovrà sempre rimanere la forza direttiva per la autentica pedagogia emendatrice e per l'educatore che dovrà tendere alla normalizzazione del suo allievo, qualunque sia il suo punto di partenza o di possibile evoluzione. Anche quando gli altri operatori arresteranno i loro interventi, l'educatore dovrà proseguire la sua azione di guida e sostegno per avvicinare quanto più possibile l'anormale alla normalità.

Anche Giovanni Calò, uno dei principali pedagogisti italiani del secolo scorso, si è occupato della problematica della disabilità offrendone una lettura attenta soprattutto agli aspetti teorici e metodologici. Nel volume *Pedagogia degli anormali*, pubblicato nell'immediato dopoguerra, egli raccolse le lezioni annualmente tenute nella Scuola Magistrale Ortofrenica di Firenze, da lui fondata nel 1925-1926. Affrontando il tema "preliminare" del diritto-dovere dell'educazione dei disabili, egli si schiera decisamente contro tutte le posizioni positivistico-evoluzionistiche, come quella di Spencer. A suo avviso:

La coscienza morale impone doveri e ideali che non sono il corollario di leggi di natura, di leggi del mondo fisico o biologico. E però, quand'anche fosse vero che la vita organica è soggetta alla legge della selezione nel senso del Darwin e dello Spencer, non ne seguirebbe affatto che per la coscienza morale esista il dovere di operare secondo quella legge.

Nel pensiero di Calò, l'uomo è realtà naturale e spirituale insieme, e le leggi morali, essendo leggi dello spirito e non leggi di natura, indicano il dover essere e il bene. Questa responsabilità morale può trovare un fondamento ancora più importante nella religione: diventa un delitto davanti a Dio «lasciare un'anima umana, per quanto diseredata da natura, senza la possibilità di ricavare da sé quel tanto di spiritualità che anch'essa contiene»³⁹. La religione rappresenta non solo una giustificazione pedagogica, ma anche una dimensione fondamentale dell'educazione speciale, anche se va opportunamente adattata: con gli anormali vanno pertanto esclusi o limitati gli aspetti catechistici o dottrinali a favore di quelli etici e liturgici. Pur restando un'illusione «che l'anormale possa essere portato veramente in molti casi a livello

39. G. Calò, *Pedagogia degli anormali. Lezioni per la Scuola Magistrale Ortofrenica*, Firenze, Ed. Universitaria, 1946, p. 15.

del normale per mezzo dell'educazione», questa rimane un dovere per la società e un diritto per il soggetto. Per quanto riguarda gli aspetti metodologici generali, il pedagogista precisa che se è vero che

[...] si ha nell'anormale una minore capacità di rendimento, donde la necessità di maggiori riguardi sotto certi aspetti, di maggiore intensità di stimoli, di metodi che accentuino certi sussidi indispensabili all'intelligenza, di un ritmo diverso nelle tappe da percorrere [...] [è altrettanto vero che] non possono esistere leggi diverse da quelle dell'educazione del normale⁴⁰.

Anche in Calò l'educazione si colloca quindi nel paradigma della normalizzazione e, in questa prospettiva, egli esamina nel suo libro ambienti educativi (famiglia, internato, istituzioni, scuole, classi speciali e differenziali), forme, mezzi e metodi per l'educazione dei disabili.

6. «Anormalità e normalizzazione» nel pensiero e nell'opera di Maria Montessori

Fra i protagonisti della scena pedagogica della prima metà del secolo scorso, c'è sicuramente Maria Montessori. La sua formazione medica e pedagogica avvenne nell'ambiente positivistico italiano di fine Ottocento, a contatto con clinici come Sergi, Bonfigli, De Sanctis e Montesano. I titoli delle sue prime pubblicazioni ricordano quell'ambiente culturale: da *Il metodo della pedagogia scientifica* (1909)⁴¹ ad *Antropologia pedagogica* (1910, ma composta senz'altro prima di tale data)⁴² fino a *L'autoeducazione* (1916) nella cui *Appendice* sono raccolte le lezioni di Didattica speciale da lei tenute a Roma nel 1900⁴³. Dopo l'entusiasmo degli inizi, la Dottoressa avviò un primo riesame critico di alcune di quelle posizioni. Il determinismo e il meccanicismo che le pervadevano – a suo avviso – producevano esiti sempre più spesso insoddisfacenti: la antropologia e la psicomètria, ad esempio, finivano per esaurirsi in esami e misurazioni della natura fisiop-

40. Ivi, p. 113.

41. M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini*, Roma, S. Lapi, 1909.

42. Ead., *Antropologia pedagogica*, Milano, Vallardi, 1910. Nel volume l'A. sostiene che è possibile redimere l'umanità con l'applicazione tempestiva dei metodi antropologici, i cui processi fondamentali sono l'osservazione (antroposcopia), la misurazione (antropometria) e infine l'interpretazione dei dati raccolti servendosi, come criterio di riferimento, delle medie elaborate dall'indagine statistica. L'analisi deve rappresentare il momento preparatorio d'un successivo giudizio sintetico, finalizzato a formulare norme o suggerimenti per trasformare profondamente gli interventi educativi.

43. M. Montessori, *Riassunto delle lezioni di didattica date in Roma nella scuola magistrale ortofrenica, l'anno 1900*, in Ead., *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Roma, Loescher-Maglione e Strini, 1916.

sichica del bambino. I dati ricavati dalle analisi le apparivano sicuramente necessari, ma non sufficienti per dirigere l'azione educativa. A suo parere infatti «una scienza dell'educazione non ha soltanto il compito di *osservare* ma anche di *trasformare* i bambini»⁴⁴. Anche se la maggior parte della sua opera si è rivolta all'infanzia «normale», va ricordato che la pedagoga marchigiana avviò la sua attività studiando l'infanzia «anormale» e che verso di essa manifestò costante e vivo interesse. Come ha osservato Mazzetti:

Il solo fatto che ella, nel 1916, quando aveva raggiunto ben altri traguardi, sentisse il bisogno di dare alle stampe le sue dispense del 1900 non testimonia solo un persistente interesse nei riguardi dell'educazione degli anormali, ma anche il bisogno di documentare il suo effettivo punto di partenza. Si può anzi affermare che solo l'esperienza fatta con i bambini oligofrenici di Roma è quella che le permette di impostare, in un secondo tempo, la sua sperimentazione educativa coi bambini normali al di sotto dei sei anni⁴⁵.

La sua esperienza con questi bambini come pure la lettura delle opere di Itard e Séguin e il suo servizio nella Clinica psichiatrica di Roma sono quindi alla base del suo pensiero pedagogico e della proposta metodologica che la rese celebre a livello internazionale. Come lei stessa volle ricordare, «fu allora che principiai un vero e proprio studio della cosiddetta pedagogia riparatrice e in seguito volli intraprendere lo studio della pedagogia normale e dei principi sui quali si fonda»⁴⁶.

Fin dal 1898, nel Congresso pedagogico di Torino, aveva sostenuto la necessità di affrontare i problemi dei fanciulli anormali non solo con terapie mediche o con generici interventi assistenziali ma anche con specifiche attività educative, auspicando quindi una collaborazione paritaria fra medicina e pedagogia⁴⁷. A suo modo di vedere, nell'educazione dei fanciulli anormali si dovevano superare due grandi serie di ostacoli: di tipo oggettivo (legati al «deficit biologico e/o mentale» del bambino) ma anche di tipo soggettivo, derivanti dalle inadeguate prassi educative e dalla scarsa preparazione degli insegnanti. Sulla base delle sue esperienze e dei suoi studi, ella sostenne la necessità di accompagnare l'azione medico-riabilitativa con quella educativa e si impegnò a reinterpretare conoscenze e metodi del tempo. In questa azio-

44. M. Montessori, *La scoperta del bambino* (1948), Milano, Garzanti, 1970, p. 31.

45. R. Mazzetti, *Maria Montessori nel rapporto tra anormali e normalizzazione*, Roma, Armando, 1962, p. 23.

46. Montessori, *La scoperta del bambino*, cit., p. 24.

47. Ricordando quel momento, scriveva: «io però, a differenza dei miei colleghi, ebbi l'intuizione che la questione dei deficienti fosse prevalentemente *pedagogica*, anziché prevalentemente medica; e mentre molti parlavano nei congressi medici del metodo medico-pedagogico per la cura e l'educazione dei fanciulli frenastenici, io ne feci argomento di *educazione morale* al Congresso pedagogico di Torino nel 1898; e credo di aver toccato una corda molto vibrante poiché l'idea, passata dai medici ai maestri elementari, si diffuse in un baleno come questione viva, interessante la scuola» (ivi, pp. 22-23).

ne di rinnovamento, un'intuizione le si dimostrò particolarmente feconda: una specie di *chiave segreta* capace di rendere veramente efficace l'educazione degli anormali. Come lei stessa ha spiegato:

Bisogna saper chiamare entro l'anima del fanciullo l'uomo che vi sta assopito. Io ebbi questa intuizione: e credo che non il materiale didattico, ma questa mia voce che li chiamava, *destò* i fanciulli, e li spinse a usare il materiale didattico e a educarsi.

La convinzione di dover far leva sulle componenti spirituali portò la giovane studiosa a sostenere che nell'anima del fanciullo anormale si cela un «uomo assopito», da risvegliare con l'amore consapevole degli adulti e attraverso l'uso di metodi e materiali educativi adeguati. Parlando degli effetti di questa sua intuizione, scriveva ancora Montessori:

Questa specie di *chiave segreta* che è l'azione sullo spirito, apriva poi la lunga serie di esperimenti didattici, mirabilmente analizzati da Edouard Séguin, ed efficacissimi realmente all'educazione degli idioti. Io ne ottenni effetti sorprendenti [...]»⁴⁸.

Per quanto incerta e faticosa, la educazione dell'anormale non le appariva un'impresa disperata o impossibile, ma un compito da affrontare con ragionevole ottimismo.

Il successo dell'azione educativa dipende prima di tutto dal rispetto dell'autentica natura umana, «una natura nascosta nell'uomo, una natura sepolta e perciò sconosciuta, che tuttavia è semplicemente la natura vera, la natura data dalla creazione: la salute»⁴⁹. L'azione educativa deve essere destinata ad assecondare la «natura primitiva e normale» del bambino e a promuoverne il graduale sviluppo dalla dimensione corporea a quella spirituale. Riprendendo alcune suggestioni religiose, Montessori definisce il bambino un «embrione spirituale» che si sta incarnando in un «embrione fisico», un essere che cresce normale (e felice) solo se può esercitare liberamente tutte le sue attività: infatti

[...] una forza vitale è attiva nell'individuo e lo guida verso la sua evoluzione [...]. Questa forza vitale di evoluzione stimola il bambino ad atti diversi e, quando il bambino sia normalmente cresciuto, la sua attività non ostacolata si manifesta in ciò che noi chiamiamo gioia di vivere⁵⁰.

Mente e carattere si formano quindi grazie ad una energia interiore, regolata da proprie leggi, che conduce ad una crescita *normale*. Uno sviluppo naturale, libero e non ostacolato da agenti esterni, rende il bambino autonomo, concentrato, riflessivo, tranquillo, straordinariamente profondo e capa-

48. Montessori, *La scoperta del bambino*, cit., pp. 28-29.

49. Ead., *Il segreto dell'infanzia (1938)*, Milano, Garzanti, 1975, p. 201.

50. Ead., *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, 1952, pp. 85-86.

ce di apprendimenti sorprendenti. Le deviazioni rispetto a questo *normale* sviluppo sono causate dalla società degli adulti quando, non comprendendo il bambino e la sua vera natura, lo ostacola e lo reprime determinando atrofie, impoverimenti e mutilazioni nella sua crescita. Sempre secondo Montessori:

Si deve supporre che all'origine di tutte le deviazioni stia un fatto solo: cioè che il bambino non ha potuto realizzare il disegno primitivo del suo sviluppo, agendo su di lui l'ambiente nell'età formativa, quando la sua energia potenziale doveva svolgersi attraverso l'*incarnazione*.

Si tratta di un'«unica, impercettibile causa (che) può deformare tutto l'essere che ne deriva»⁵¹. Per difendersi il bambino è costretto a distorcere i suoi caratteri naturali e a trasformare, ad esempio, l'amore in odio o ad opporsi continuamente: i capricci, i pianti, le grida, le disobbedienze, le bugie, gli egoismi, gli impulsi distruttivi o le timidezze non sono altro che reazioni alla errata azione degli adulti. A causa di queste precoci deviazioni dal proprio naturale sviluppo, il bambino si mostra instabile, disattento, disordinato, maleducato, goloso, bugiardo, prepotente, possessivo, inconcludente nelle sue attività... L'adulto aggrava le proprie responsabilità considerando questi mezzi di difesa come tratti tipici del carattere infantile e reagendo con divieti e punizioni. La parte maggiore di questa «de-normalizzazione» (o deviazione provocata dagli adulti), che altera lo sviluppo naturale del bambino, è causata proprio da coloro che gli sono più vicini e che più dovrebbero favorirne la formazione. Il conflitto fra genitori e figli, tra maestri e allievi e tra adulti e bambini è spesso la causa della «de-normalizzazione» e la fonte di gravi deviazioni e anomalie. È quasi sempre l'adulto che spegne nel bambino la gioia dello sforzo, umilia in lui la stima nelle proprie forze e lo fa sentire incapace o inadeguato. A causa di questo trattamento sbagliato e di un soffocante condizionamento, nella vita infantile si generano situazioni di anormalità generale che si manifestano nei caratteri deviativi ricordati.

Per ottenere la *guarigione* del bambino deviato, «non normalizzato», e quindi la nascita di un bambino nuovo, occorre «una strada che lo conduca al suo fine, lo salvi dalle deviazioni affaticanti, le quali non gli permettono di avanzare, di crescere»⁵². Secondo Montessori, la normalizzazione rappresenta la strada per far ritornare il bambino a se stesso, alla sua natura autentica. Per favorire la normalizzazione, ossia la edificazione di una «personalità normale», occorre predisporre in modo adeguato alcune condizioni: dall'ambiente al materiale didattico all'atteggiamento dell'educatore. L'ambiente deve essere piacevole e stimolante, non autoritario o competitivo, in modo da facilitare la concentrazione e non la distrazione,

51. Ead., *Il segreto dell'infanzia*, cit., p. 210.

52. Ead., *La scoperta del bambino*, cit., p. 116.

il silenzio e non il chiasso, l'ordine e non la confusione, la calma e non la febrilità. Il materiale didattico da mettere a disposizione deve essere adatto al perfezionamento dell'educazione sensoriale in modo da stimolare il concentrarsi dell'attenzione e il perfezionamento dei movimenti. L'educazione sensoriale rappresenta un ponte tra il corporeo e lo psichico e permette di andare oltre le tradizionali prassi didattiche intellettualistiche e verbalistiche. L'educatore, infine, è chiamato ad essere paziente e comprensivo, ad indicare più che a correggere, ad aiutare e accompagnare più che a insegnare e dirigere.

Montessori ha sempre manifestato grande fiducia nelle possibilità di successo di questo tipo di azione di «normalizzazione»: per molte deviazioni («tardivi», «caratteriali», «turbati emotivamente» ecc.) essa assicurava una completa «normalizzazione». Per i casi più gravi, ossia per i soggetti con «deficit organico o nervoso» dovuto a tare ereditarie, più che un'opera vera e propria di normalizzazione, occorreva invece offrire aiuto e recupero in appositi Istituti e predisporre misure sociali di prevenzione. Nel pensiero montessoriano la normalizzazione non appare come un'azione correttiva o emendativa operata dall'adulto, ma rappresenta un ritorno spontaneo del bambino all'espressione, alla sperimentazione delle sue forze positive e costruttive. Si tratta di un processo di *auto-correzione* (o di *auto-normalizzazione*) destinato ad assecondare la rinascita della normalità biopsichica del bambino, attraverso un lavoro da lui stesso prescelto e svolto con interesse, concentrazione e impegno, e tale da generare soddisfazione e benessere.

Mazzetti, autorevole interprete del pensiero montessoriano, ha scritto che il processo di normalizzazione rappresenta uno degli assi portanti dell'intera opera dell'educatrice marchigiana. Si tratta di un processo che si presenta con caratteristiche diverse da quelle prospettate da altri educatori del tempo. La normalizzazione montessoriana non va confusa con le tecniche per bambini anormali poiché mira a rinnovare la formazione dei bambini come quella degli adulti e a promuovere nuovi rapporti fra le generazioni. Come concludeva la pedagogista marchigiana:

Il perfezionamento dell'educazione può avere un'unica base: la normalizzazione del bambino. Lo stesso procedimento deve essere applicato all'umanità adulta, per la quale esiste un unico vero problema: *nosce te ipsum*, ossia la conoscenza delle leggi occulte che guidano lo sviluppo psichico dell'uomo. Ma tale problema è già stato risolto dal bambino seguendo una via pratica, e fuori di essa non si vede come possa esistere salvezza. [...] Perciò non dobbiamo sperare nulla dal mondo esterno, finché non si riconosca che la conquista fondamentale della vita sociale è la normalizzazione dell'uomo. Soltanto dopo di ciò il progresso esteriore potrà apportare benessere e una più perfetta civiltà⁵³.

53. Ead., *Il segreto dell'infanzia*, cit., p. 291.

7. Gli sviluppi della Pedagogia speciale in Italia fra continuità e cambiamento

Come si è già ricordato, nel 1964 venne attivata a Roma la prima Cattedra di Pedagogia speciale. Il titolare, Zavalloni, ricostruendo le origini della disciplina, ne aveva sottolineato la continuità con la vecchia Pedagogia emendativa, poiché l'oggetto di entrambe era dato dall'insieme delle ricerche che studiano la condizione del «fanciullo che presenta difficoltà nel suo sviluppo normale» e nella sua formazione personale e sociale. Oltre al richiamo ai «soggetti che si distaccano dalla norma», va evidenziata la esplicita affermazione che «la pedagogia speciale deve cercare la normalizzazione della personalità totale attraverso un riadattamento all'ambiente sociale»⁵⁴. Si tratta di una ripresa del tradizionale paradigma della normalizzazione, concetto centrale che Zavalloni continuerà a rileggere e riproporre anche in tempi successivi. Nel 1984, ritornando sinteticamente sull'argomento, egli volle ricordare le continuità e le innovazioni che caratterizzavano la sua posizione, peraltro da molti a lungo condivisa⁵⁵. Nella sua visione, il concetto di normalizzazione rimaneva il tratto qualificante della Pedagogia speciale e diventava addirittura la «meta ideale di tutta l'azione educativa». Egli ripeteva:

Col termine di *pedagogia della normalizzazione* si vuole prospettare, sotto l'aspetto teorico, il nuovo modo di impostare l'azione educativa di quella che, via via, si è chiamata *pedagogia emendativa*, *pedagogia curativa*, *ortopedagogia* e, più di recente, *pedagogia speciale*, assumendo come tale uno stato accademico ben definito⁵⁶.

Pochi anni prima, all'inizio degli anni Ottanta, egli aveva pubblicato un ampio studio sulla «psicopedagogia della normalizzazione», che rappresenta forse l'ultima proposta organica apparsa in Italia con questa impostazione teorica. Al fine di sgombrare il campo da ogni equivoco, precisava subito che il concetto di «normalizzazione» non corrisponde a quello di «conformismo», di acritica *dipendenza* o di *livellamento* delle differenze e delle qualità personali e men che meno di *annullamento* della creatività, il cui sviluppo egli riteneva pienamente compatibile con il processo di normalizzazione. Secondo la sua interpretazione:

54. Zavalloni, *Introduzione alla pedagogia speciale*, cit., p. 37.

55. Il dibattito sul paradigma della normalizzazione e anche la posizione di Zavalloni sono ricostruiti attraverso le pagine di una rivista specializzata in M. Rollì, «Didattica Integrativa per l'educazione e per l'insegnamento speciale». Una rivista a termine, in E. Damiano (a cura di), *La centralità dell'amore*, Brescia, La Scuola, 2009, pp. 159-201 e da M. Giraldo, *Sulle tracce della pedagogia speciale in Italia. 1967-1976: la breve, ma significativa, parabola della rivista Didattica Integrativa*, «Formazione lavoro persona», n. 20, 2017, pp. 158-174.

56. R. Zavalloni, *Per una «pedagogia della normalizzazione»*. *La terapia-centrata-sulla-persona*, in M. Mencarelli (a cura di), *Handicap progetto educazione. Esperienze e teorie scientifiche*, Firenze, Giunti&Lisciani, 1984, pp. 67-68.

Il concetto di ‘normalizzazione’ corrisponde sostanzialmente a quello di ‘personalizzazione’: in altri termini, vuol dire raggiungere il pieno equilibrio all’interno della propria personalità; corrisponde al concetto di ‘socializzazione’, in quanto indica una tale integrazione sociale dell’individuo che superi ogni limite di emarginazione in rapporto agli altri; significa pure ‘maturazione’, vale a dire pieno sviluppo maturativo della personalità dei singoli individui⁵⁷.

La formazione di una personalità completa, armonica, equilibrata e socialmente integrata è possibile se l’azione educativa si impegna a ridurre, fino a farla scomparire, ogni devianza. Anche se non sempre può essere compiutamente raggiunta, la normalità resta un «principio orientatore»⁵⁸. Si tratta di un’esigenza fondamentale, destinata a caratterizzare la disciplina: ribadiva Zavalloni

[...] vi è dunque alla base della pedagogia speciale una *fondamentale preoccupazione di normalizzazione*; vi è lo sforzo di integrare i soggetti disadattati nella normale vita di gruppo; vi è l’impegno reale e fattivo di condurli a delle attività professionali che siano le più comuni possibili⁵⁹.

Non basta pertanto la identificazione del soggetto nella sua anormalità, ma occorre operare per il suo recupero, il suo inserimento sociale e il suo ingresso nella vita produttiva. Il fine principale della Pedagogia speciale non è solo quello di ridurre fino a far scomparire le *anomalie*, ma – come già indicava De Sanctis – soprattutto quello di «recuperare i minorati nello stesso orizzonte della educazione normale»⁶⁰ e quindi di realizzare, nei limiti del possibile, gli obiettivi propri dell’educazione normale, anche nei confronti di coloro che «in base ad un criterio statistico, si trovano lontani da quella linea mediana che si qualifica come ‘norma’»⁶¹. Bisogna fare ogni tentativo possibile per reintegrare il soggetto nella normale vita di gruppo e nel normale ambiente di lavoro.

Per impostare poi un buon metodo didattico non basta tener presente i fini che si intendono raggiungere, ma occorre indicare i mezzi adatti al loro conseguimento e le forme idonee per acquisire adeguata conoscenza psicologica del soggetto: Zavalloni riassume i criteri metodologici del processo di normalizzazione con la formula «partire dal normale, agire nel normale, andare verso il normale»⁶². Il punto di avvio è rappresentato dalla norma o dal normale, non da condizioni patologiche di «non normalità». Il profilo umano

57. R. Zavalloni, *Psicopedagogia della normalizzazione*, Brescia-Roma, La Scuola-Antonianum, 1981, p. 8.

58. Ivi, p. 22.

59. Ivi, p. 18.

60. Ivi, p. 13.

61. Ivi, p. 21.

62. Ivi, p. 7.

risulterebbe deformato se fosse rappresentato in termini patologici, egli avverte. Occorre poi muovere verso il normale: la normalizzazione ha successo solo se il soggetto *deviante* sarà portato, o almeno avvicinato, alla normalità. Per questo, l'azione educativa deve avvenire preferibilmente in contesti di normalità, e quindi nelle scuole comuni. Ferma restando l'esigenza di differenziare gli interventi in relazione alle caratteristiche individuali, va tenuto presente che allontanare un bambino dalla normale struttura scolastica, quando non ce ne sia un reale bisogno, causa sempre gravi conseguenze. Per evitare questo rischio, è fondamentale poter disporre, per ogni singolo caso, di una tempestiva quanto rigorosa diagnosi scientifica. In breve, si tratta di individuare e valorizzare quanto di positivo possiede il soggetto, per potenziarlo fino a recuperare – per quanto possibile – i suoi deficit. Un indispensabile aiuto è offerto dalla Psicologia, le cui analisi rappresentano la base sulla quale deve inserirsi la progettazione educativa. In particolare, si rivela particolarmente utile il contributo della Psicologia clinica, che, avvalendosi di uno specifico metodo di indagine, può compiere un'accurata analisi delle condizioni generali del soggetto, della sua condotta sociale e dei suoi rapporti familiari e ambientali. Formulata la diagnosi, sarà poi possibile progettare le forme di trattamento e, onde evitare pericolose ricadute, anche gli interventi del dopo-cura.

Nonostante la ampia e consolidata tradizione, già verso la fine degli anni Sessanta il paradigma della normalizzazione entra in crisi. Da più parti si contestava sempre più apertamente la concezione differenziale ed emendativa, con tutti i concetti che l'avevano accompagnata: normalizzazione, anormale, recupero, rieducazione, riabilitazione...

Nella nuova cultura che rapidamente si andava affermando, il termine diversità non corrisponde più a quello di devianza, di minorazione o di allontanamento da un presunto standard di normalità: i soggetti con disabilità non sono rappresentati come diversi dal "normale", perché la normalità è ritenuta un'astrazione senza fondamento, tanto quanto il concetto di alunno medio. Secondo coloro che sostenevano questa nuova prospettiva, la diversità non può essere ridotta al dato empirico-scientifico, ma va considerata quale caratteristica ontologica dell'uomo: una testimonianza di unicità, singolarità e irripetibilità. La normalità sta proprio nell'essere diversi: il soggetto con disabilità è (come tutti) unico e irripetibile. La disabilità rappresenta un fattore che lo condiziona, ma non lo determina. Lo sviluppo del disabile non va considerato predeterminato da fattori anatomici, fisiologici o psicologici e neppure dallo stato di salute, ma va considerato nelle potenzialità inespresse da sviluppare. La diversità rappresenta quindi un valore e una ricchezza da coltivare con percorsi, esercitazioni e strumenti adatti. L'intervento educativo e didattico non va orientato alle conseguenze della disabilità, ma alle caratteristiche del soggetto per permettergli di sviluppare integralmente le sue potenzialità. Ognuno deve poter maturare le proprie capacità in base alle caratteristiche personali, allo stile individuale di appren-

dimento e alla propria *forma mentis*. In questo modo la Pedagogia speciale si avviava ad abbandonare l'uniformità del modello educativo del passato per inaugurare un nuovo paradigma fondato sul riconoscimento della diversità quale caratteristica che rende il soggetto protagonista della propria crescita. La Scuola fu presto chiamata a rinnovarsi per calibrare la propria azione sulle potenzialità individuali di ogni allievo. Su queste nuove basi, si apriva in Italia una nuova stagione nella riflessione teorica come nelle prassi educative della Pedagogia speciale.

13. *La scuola media unica, il ritardo scolastico e gli «alunni disadatti». I primi bilanci*

di Monica Galfrè*

1. **La sfida di una scuola uguale per tutti**

L'istituzione della scuola media unica segna una svolta nella storia dell'istruzione italiana, che registra trasformazioni già avvenute o in corso e al tempo stesso ne innesca di nuove. Per quanto ancora tutto da valutare in sede storiografica, il suo impatto può essere paragonato a quello della legge sull'obbligo firmata da Michele Coppino nel 1877¹. Con la legge del 1962, per la prima volta nella storia dell'Italia unita, tutti i bambini della penisola, dalle Alpi alla Sicilia, in città e in campagna, sono chiamati a frequentare lo stesso tipo di scuola, uguale nei programmi, negli orari, nelle opportunità. L'immissione in ruolo di oltre 20.000 insegnanti e l'aumento di stanziamenti per l'istruzione da 611 a 962 miliardi danno la misura della rilevanza della riforma².

Si tratta di una correzione sostanziale al modello selettivo e gerarchico che la riforma Gentile ha sancito senza mezzi termini nel 1923, ignorando i tentativi di unificazione dei percorsi – pur parziali – succedutisi fin dai primi anni postunitari³. Per lungo tempo, del resto, il rapporto tra scelte scolastiche, implicazioni politiche e ricadute sociali non danno luogo a interpretazioni univoche. Basti pensare che il democratico Gaetano Salvemini, proprio in base ai suoi principi di giustizia sociale, prende le distanze dalla proposta della Commissione Reale di unificare i trienni postelementari. Nemmeno il fascismo e la sua caduta, la resistenza e la repubblica scioglieranno ogni ambiguità residua, di cui recano tracce evidenti non solo la discussione alla

* Università degli Studi di Firenze.

1. L. Ambrosoli, *La scuola in Italia dal dopoguerra a oggi*, Bologna, il Mulino, 1982, pp. 109-132.

2. Cfr. D. Gabusi, *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 2010, p. 163.

3. S. Oliviero (a cura di), *La scuola media unica: un accidentato iter legislativo*, Firenze, Centro editoriale toscano, 2007, p. 7.

Costituente e negli anni postbellici, ma anche quella che precede e segue la riforma del 1962⁴.

Tuttavia, il compromesso che dà luogo all'approvazione è «qualcosa di molto simile a un miracolo»⁵, reso possibile da un complesso insieme di fattori. In primo luogo, l'evoluzione del quadro nazionale e internazionale, a partire dalla rottura dei socialisti con i comunisti sull'invasione sovietica dell'Ungheria del '56, che favorisce il dialogo tra il PSI e la sinistra della DC; in quegli stessi anni si colloca del resto la svolta del pontificato di Giovanni XXIII e del Concilio Vaticano II, che inaugura un atteggiamento più aperto nei confronti del processo di secolarizzazione in corso. Le appartenenze ideologiche e le logiche di schieramento non smettono di incidere pesantemente (e così faranno a lungo), ma si rivelano sempre meno adeguate a rispondere alle sfide della realtà. È così che si aprono degli angusti spazi d'intesa e di contrattazione, destinati a dare frutti solo dopo logoranti trattative. Protagonisti principali della vita politica, i tre grandi partiti di massa – la DC, il PCI e il PSI – trasformano l'istruzione nel terreno di elaborazione e di confronto di linee politiche più generali.

Caricata di aspettative dai suoi fautori, che con fiducia illuministica la presentano come uno strumento indispensabile di giustizia sociale, la media unica trasforma il sistema scolastico in uno dei più aperti d'Europa e può per questo essere considerata una tappa decisiva della democratizzazione italiana; tanto più che è la prima riforma della scuola repubblicana – e anche l'unica per lungo tempo – a essere realizzata per via parlamentare.

Nondimeno la scuola media unica è una delle poche risposte dei governi di centrosinistra alle sfide del *boom* economico, senz'altro una eccezione di quel mancato governo dello sviluppo di cui ha parlato a più riprese la storiografia sull'Italia repubblicana. Del resto, a partire dalla metà degli anni '50, l'istruzione è considerata da molti un mezzo insostituibile per sostenere il dirompente processo di modernizzazione – il suo culmine è tra il 1958 e il 1963 – che in breve tempo rende irricognoscibile il volto e l'anima degli italiani. Il passaggio da paese agricolo a paese industriale e l'affermarsi della società dei consumi hanno ricadute ad ampio raggio, che contribuiscono a portare a termine il processo di nazionalizzazione e di unificazione anche linguistica del paese, in netta discontinuità con il passato⁶.

Al carattere estremamente avanzato della legge, che contrasta con una realtà a tratti ben più arretrata, è legato anche l'inevitabile senso di sfida – nel medio e nel lungo termine – che essa sembra contenere. La media unica vuole

4. Cfr. M. Galfré, *Tutti a scuola. L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017.

5. S. Lanaro, *Storia dell'Italia repubblicana. L'economia, la politica, la cultura, la società dal dopoguerra agli anni '90*, Venezia, Marsilio, 1997 (ed. or. 1992), p. 432.

6. Cfr. T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia repubblicana dal 1946 ai nostri giorni*, Roma-Bari, Laterza, 2014.

essere una scuola per tutti, pur mantenendo un livello culturalmente elevato, e per svolgere le sue funzioni anfibe – offrire una formazione di base a chi avrebbe e a chi non avrebbe proseguito gli studi – cerca un compromesso tra innovazione e tradizione, che rischia di scontentare molti senza accontentare realmente nessuno. Ne è la spia più evidente l'*escamotage* delle materie opzionali, che danno la misura della resistenza a concepire una scuola veramente uguale per tutti, e in particolare del latino, che nella seconda classe è impartito a tutti nella forma di «elementari conoscenze» associate all'insegnamento dell'italiano, anche se obbligatorio è l'esame per accedere al liceo classico.

Gli stessi programmi, se da una parte sono il veicolo di un profondo svecchiamento dei contenuti, dall'altra appaiono debitori di quelli del ginnasio gentiliano e offrono appigli a un corpo docente legato al modello elitario del passato che, intravedendo nella riforma una perdita secca di status, costituisce una resistenza oggettiva all'instaurazione del nuovo clima.

La scuola media unica ha quindi bisogno di un lungo e complesso roddaggio per assumere un'identità sua propria. È così che Tristano Codignola, uno dei suoi maggiori artefici, ha definito la battaglia per la sua realizzazione come «una guerra dei trent'anni» che si conclude solo alla fine degli anni '70, quando i governi di solidarietà nazionale cancellano le materie opzionali e riscrivono i programmi, abolendo l'insegnamento del latino⁷. È in questo senso inevitabile che la partita decisiva si giochi sul campo, all'interno della scuola reale, dove si avvia una stagione in un certo senso contraddittoria, durante la quale alle continuità e alle inerzie si mescolano vere e proprie aperture verso un nuovo modo di fare scuola, ancora tutto *in fieri*.

2. Classi di aggiornamento e classi differenziali

Lettera a una professoressa (1967), scritta dai ragazzi di don Lorenzo Milani a Barbiana, resta un documento paradigmatico della rigida gerarchia culturale, sociale ed economica che continua – e continuerà a lungo – a dividere l'Italia a dispetto della Costituzione e della scuola media uguale per tutti. La denuncia della natura classista della selezione scolastica diviene presto patrimonio comune, ben al di là dei perimetri della contestazione del '68 in senso stretto; in poche parole, appare chiaro a tutti che la scuola è fatta a misura di chi ha un retroterra sociale e culturale solido, mostrando il suo volto più duro laddove questo si fa più fragile. In questo contesto il peso dell'ambiente di provenienza è destinato a pesare sia sulle scelte scolastiche che sul rendimento. Secondo lo Svimez, agli inizi degli anni '60, la scuola italiana è uno strumento di «occlusione» più che di mobilità sociale. Fino al 1962, del

7. T. Codignola, *La guerra dei trent'anni. Com'è nata la scuola media in Italia*, in M. Gattullo, A. Visalberghi (a cura di), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.

resto, solo la metà di chi frequenta le medie inferiori è iscritta a un percorso che permette la prosecuzione degli studi, in una proporzione non molto dissimile da trent'anni prima.

Tuttavia, Gianni e Pierino di *Lettera a una professoressa* non sono solo le icone di quello che potremo chiamare il funzionamento fisiologico della scuola media unica, che pure è inquinato e distorto da vizi antichi; Gianni e Pierino rimandano in qualche modo anche a quello patologico, cioè a quanto riguarda gli alunni che rimangono indietro rispetto alla media, ritenuti problematici e persino anormali, portatori o meno di reali *handicap* che siano. È una realtà senz'altro meno conosciuta nella prima fase di applicazione della riforma, di cui fino ad anni '70 inoltrati si parla poco anche negli ambienti degli addetti ai lavori, forse perché sta semplicemente meno a cuore a tutti. Eppure si tratta dell'altra faccia del ritardo scolastico, di cui è parte integrante: la selezione si associa infatti al confinamento di chi rimane indietro in classi apposite, le classi di aggiornamento e le classi differenziali che, come vedremo, hanno funzioni diverse almeno sulla carta, anche se identica è la loro finalità di separazione.

Insieme all'opzionalità di alcune materie, in primo luogo il latino, sono proprio le classi di aggiornamento e le classi differenziali a denunciare la contraddizione di fondo su cui poggia la media unica, tale per cui in una scuola uguale per tutti si dà invece per scontato che non tutti riusciranno a stare al passo. La legge n. 1859, approvata il 31 dicembre 1962, dedica al problema del ritardo scolastico due articoli, il n. 11 e n. 12, che devono essere considerati nel loro insieme per comprenderne la *ratio*, senza però escludere quelli sul doposcuola e sull'assistenza per l'adempimento dell'obbligo, e più in generale il concetto di scuola integrata su cui si comincia a discutere proprio in quegli anni. Recita l'articolo 11:

Nella scuola media è data facoltà di istituire classi di aggiornamento che si affiancano alla prima e alla terza. Alla prima classe di aggiornamento possono accedere gli alunni bisognosi di particolari cure per frequentare con profitto la prima classe di scuola media. Alla terza classe di aggiornamento possono accedere gli alunni che non abbiano conseguito la licenza di scuola media perché respinti. Le classi di aggiornamento non possono avere più di 15 alunni ciascuna: ad esse vengono destinati insegnanti particolarmente qualificati.

Il loro scopo è di evitare al primo anno una frequenza scolastica umiliante e frustrante a coloro che hanno bisogno di essere seguiti meglio per ottenere un profitto insufficiente, evitando così che alimentino il proprio ritardo e allo stesso tempo appesantiscono la classe normale; le classi di aggiornamento in terza servono invece per i ripetenti⁸, ragazzi di 14-15 che si sentirebbero a disagio con i più piccoli.

8. *I sì e i no alle classi di aggiornamento e alle classi differenziali: I. Le classi di aggiornamento*, «Scuola e didattica», vol. 10, n. 9, 1965, p. 643.

Diversamente, l'articolo 12 sancisce la possibilità di estendere alle medie quanto è previsto per gli alunni «disturbati» delle elementari già dalla metà degli anni '20, mentre addirittura al 1899 risalgono esperienze sul campo come le scuole parificate dell'Opera De Sanctis⁹:

Possono essere istituite classi differenziali per alunni disadatti scolastici. Con apposite norme regolamentari, saranno disciplinate anche la scelta degli alunni da assegnare a tali classi, le forme adeguate di assistenza, l'istituzione di corsi di aggiornamento per gli insegnanti relativi, ed ogni altra iniziativa utile al funzionamento delle classi stesse. Della Commissione, che dovrà procedere al giudizio per il passaggio degli alunni a tali classi, faranno parte due medici, di cui almeno uno competente in neuropsichiatria, in psicologia o materie affini, e un esperto in pedagogia. Le classi differenziali non possono avere più di 15 alunni. Con decreto del Ministro per la pubblica istruzione, sentito il Consiglio superiore, sono stabiliti per le classi differenziali, che possono avere un calendario speciale, appositi programmi e orari d'insegnamento.

Sono norme dal carattere facoltativo, come è facoltativo il doposcuola, «di almeno 10 ore settimanali» (art. 3); mentre le «facilitazioni all'adempimento dell'obbligo» per gli «alunni appartenenti a famiglie di disagiate condizioni economiche» sono *more solito* affidate ai Patronati.

La correlazione tra il confinamento di tutti i ritardatari in classi separate, l'insufficienza del doposcuola e il tradizionale «carattere caritativo, umiliante» dell'assistenza scolastica non sfugge alla deputata comunista Anna Nicolosi Grasso, che nella discussione finale della legge alla Camera vi scorge il manifestarsi di una resistenza profonda a concepire una scuola davvero uguale per tutti. In particolare, sarebbe secondo lei il doposcuola, inteso nel suo significato didattico e non solo assistenziale, a costituire la chiave di volta; esso dovrebbe essere

[...] non un'appendice qualunque, ma un completamento dell'orario scolastico, un valido strumento per colmare le lacune, chiarire i dubbi, arricchire le conoscenze. Il doposcuola deve anche servire ad abituare i ragazzi a stare insieme, a convivere socialmente e democraticamente... anche perché tocca all'organizzazione pubblica, e quindi allo Stato, assolvere a quei compiti che non possono essere più svolti dalla famiglia a causa delle trasformazioni imposte dalla vita moderna, per la lontananza da casa dei genitori, spesso ambedue impegnati nel lavoro¹⁰.

Del resto, il progetto di scuola media unica del PCI, firmato dallo storico delle religioni Ambrogio Donini e dal filosofo Cesare Luporini nel 1959, parlava sì di classi di recupero al termine di ciascun ciclo della scuola obbli-

9. G. Ferruzzo Montesano, *Differenziali, classi*, in *Enciclopedia italiana Treccani*, 1931; A. Bassi, *Insuccesso e ritardo*, «Scuola e città», vol. 17, n. 4-5, 1966, p. 146.

10. Atti parlamentari, Camera, III Legislatura, *Discussioni*, 19 dicembre 1962, pp. 36.431 e ss.

gatoria, ma le associava alla eliminazione delle bocciature, degli esami intermedi e di riparazione, e a una forma di assistenza a carattere didattico, non caritativo, che avrebbe dovuto contribuire a rimuovere le cause della selezione. L'idea di fondo era che, in presenza di uno scarso rendimento, a essere "punita" avrebbe dovuto essere la scuola, anche con un eventuale prolungamento del calendario scolastico; le classi differenziali erano previste, dopo il parere medico, solo nei casi irrecuperabili fino a 16 anni. Era chiaramente prefigurata una sorta di scuola integrata¹¹.

3. Confini incerti

Tuttavia, pur con tutti i limiti e le contraddizioni del caso, è la prima volta che una legge su un intero ciclo scolastico tiene conto anche del disadattamento scolastico e del disadattamento *tout court*¹². In genere l'attenzione per gli alunni ipodotati, limitata alle scuole materne e a quelle elementari, fino ad allora non ha mai riguardato le medie, come se essi fossero per principio inidonei a questo tipo di istruzione¹³. Per questo si tratta per molti di un passo in avanti, anche se i termini usati per individuare le diverse tipologie del ritardo, «bisognosi di particolari cure», «respinti» «disadatti scolastici», che vorrebbero rimandare a realtà nettamente distinte, risultano invece assai più porose, tanto da far pensare che si è tenuto «forse sempre in poco conto la varietà clinica dei vari disadattamenti e l'interdipendenza dei vari fattori casuali»¹⁴.

Le resistenze a concepire un percorso postelementare realmente unico sono trasversali e si riscontrano tanto nei fautori quanto nei detrattori della nuova scuola: gli uni e gli altri – pur con accenti e sfumature diverse – appaiono convinti dell'utilità delle classi separate per recuperare il ritardo scolastico, senza avvedersi minimamente del significato e del pericolo che esse possono nascondere. Ne è una riprova la discussione finale della legge alla Camera, nella quale le voci contrarie sono poche e isolate. Tra queste è paradossalmente molto più lucido chi, come il deputato missino Antonino Tripodi, paventa il pericolo di un livellamento verso il basso in nome di un dichiarato rimpianto per il passato:

11. M.A. Manacorda, *Ragioni di ieri e di oggi, in Una scuola obbligatoria comune e completa. Bilancio della situazione e prospettive di sviluppo*, monografico di «Riforma della scuola», vol. 12, n. 1, 1966, pp. 17-19; A. Visalberghi, *Invito alla ricerca*, in *Tre anni di scuola media*, monografico di «Scuola e città», vol. 17, n. 4-5, 1966.

12. G. Ferrari Mori, *Classi di aggiornamento e differenziali*, ivi, p. 154.

13. *I sì e i no alle classi di aggiornamento e alle classi differenziali: II. Le classi differenziali a) disadattati; b) disadattati scolastici; c) classi differenziali?*, «Scuola e didattica», vol. 10, n. 11, 1965, pp. 806-807.

14. Ferrari Mori, *Classi di aggiornamento e differenziali*, cit., p. 158.

In sostanza quelle che socialcomunisti e democristiani chiamano ‘discriminazioni scolastiche’ affiorano da tutti gli interstizi della legge, perfino con le ‘classi differenziali’ e con le ‘classi di aggiornamento’ che discriminano nel modo più rude e nel peggiore, mentre non prevede classi particolari per gli studenti che stanno al di là della media comune perché più bravi e più preparati e più capaci di superare gli altri¹⁵.

È da questo punto di vista una scuola che nasce sotto il segno della confusione, anche perché un ordine del giorno, presentato da Mauro Ferri insieme ad altri deputati socialisti e votato alla Camera pochi giorni prima dell’approvazione finale, contribuisce a confondere i termini del problema. Lo appoggia lo stesso Tristano Codignola, responsabile per la scuola del PSI e convinto sostenitore di *Una scuola democratica per una società democratica*¹⁶, per usare il titolo di un suo famoso articolo. Eppure nessuno di loro, né lui né i suoi compagni di partito, esita quando si tratta di sostenere il principio delle classi differenziali, nelle quali anzi si decide di dirottare anche «tutti i ritardati fisici, psichici e sensoriali» e in genere «tutti coloro che non siano in grado di seguire i programmi con ritmo normale», destinando «le classi di aggiornamento ai ragazzi normali, bisognosi però di particolari cure o che incontrino difficoltà in settori limitati di studio»¹⁷. Il risultato è quello di alimentare la confusione tra tipologie molto diverse di ritardo scolastico, di confondere il «disadatto scolastico» di cui parla la legge con il disadattato *tout court* e di destinare le classi di aggiornamento a un non ben definito limbo: finendo così per attribuire carattere patologico a ogni forma di difficoltà, senza tenere conto di quanto vi incida il disagio sociale e culturale, a detrimento del ruolo che avrebbero potuto svolgere in positivo altre forme di integrazione, a cominciare dal doposcuola.

Tutta la discussione finale della legge alla Camera, nel dicembre 1962, lascia del resto emergere le preoccupazioni e le convinzioni diverse, a volte opposte, ora progressiste ora reazionarie, che inducono molti a puntare sulle classi differenziali e sulle classi di aggiornamento. All’interno della stessa Democrazia cristiana, c’è Pierantonino Bertè, secondo cui classi speciali e classi differenziali sono «strumenti per evitare il temuto abbassamento del livello culturale», all’interno di una scuola che si propone di mantenere comunque un «alto significato culturale»¹⁸; e c’è il ministro Gui, secondo cui si tratta invece di accorgimenti necessari in una scuola media le cui finalità si diversificano nettamente da quelle del passato:

La nuova scuola media, diventando scuola di tutti, come è già la scuola elementare, e adempiendo alla funzione di completamento dell’obbligo, non potrà più essere fondata, come l’attuale, prevalentemente sul principio della selettività, né essere concepita esclusivamente

15. Atti parlamentari, Camera, III Legislatura, *Discussioni*, 18 dicembre 1962, p. 36.400.

16. «Scuola e città», vol. 11, n. 4-5, 1960, pp. 121-27.

17. Atti parlamentari, Camera, III Legislatura, *Discussioni*, 21 dicembre 1962, p. 36.589.

18. Ivi, 19 dicembre 1962, p. 36.437.

in quanto preparatoria a studi successivi. Dovrà piuttosto, sotto quest'aspetto, avere elementi in comune con la scuola elementare, la quale, dalla sua fondazione, non si è mai spicciativamente liberata degli allievi meno preparati con le bocciature, ma ha sempre cercato e cerca di dare a tutti i figli del popolo la cultura che la scuola elementare deve dare. È questa la ragione di alcune innovazioni contenute nel presente disegno di legge, che hanno suscitato da parte di qualcuno un'ingiustificata ironia, come l'istituzione delle classi di aggiornamento e differenziali. Esse non avrebbero nessun senso nell'attuale ordinamento della scuola media, fondata sul principio della selezione e della preparazione agli ordini successivi; ma lo hanno in una scuola media che, diventando scuola di tutti, deve ricorrere ad ogni sussidio possibile per elevare tutti i figli del popolo, per permettere a ciascuno di compiere quanto più a lungo è possibile il cammino della sua preparazione culturale obbligatori¹⁹.

4. Il ritardo nella scuola di massa

Il problema del ritardo non nasce ovviamente nel 1962, ma è già ben presente nella vecchia scuola media, dove secondo alcune stime colpiva il 57% degli alunni e alto era anche il numero di chi accusava disturbi dell'affettività ma senza ritardo. La scrematura operata dall'esame di ammissione non era infatti in grado di attenuare la selezione: il 50% era respinto in prima e il 75% proseguiva gli studi con difficoltà²⁰. Tuttavia, il problema è fatalmente destinato a drammatizzarsi in una scuola che si fa improvvisamente di massa. Si pensi solo all'art. 10 della legge, che attribuisce una scuola media in tutti i Comuni superiori ai 3.000 abitanti, con l'effetto di attenuare la frattura netta tra città e campagna, favorendo ulteriormente l'accesso a categorie di ragazzi fino ad allora in larga parte escluse e quindi prive, con buona probabilità, del sostegno familiare²¹. In queste condizioni il problema del ritardo scolastico e del ritardo *tout court* tendono a sovrapporsi, nelle maglie della legge e ancor più nella realtà scolastica²².

In effetti, con il moltiplicarsi improvviso degli studenti, che tendenzialmente diventano tutti i ragazzi dagli 11 ai 14 anni, il processo di scolarizzazione si fa tumultuoso e negli anni successivi si estende anche alla scuola superiore. Del resto, l'«età dell'oro» dell'economia occidentale è anche «età dell'oro» dell'istruzione, non escluso il Terzo Mondo²³. È quella che il sociologo Philip Brown ha identificato come la seconda ondata della scolarizzazione, caratterizzata dal nesso positivo tra istruzione e sviluppo e dalla

19. Ivi, 20 dicembre 1962, p. 36.546.

20. Cfr. *I sì e i no alle classi di aggiornamento e alle classi differenziali: III. Le classi differenziali a) disadattati; b) disadattati scolastici; c) classi differenziali? Il problema pedagogico dei «disadattati scolastici»*, «Scuola e didattica», vol. 10, n. 12, 1965, pp. 882-888.

21. Cfr. Bassi, *Insuccesso e ritardo*, in *Tre anni di scuola media*, cit., p. 146.

22. Cfr. R. Canestrari, *Recupero scolastico e integrazione della responsabilità*, «Scuola e città», vol. 17, n. 1, 1966, p. 5.

23. Cfr. A. Cobalti, *Globalizzazione e istruzione*, Bologna, il Mulino, 2006, pp. 33-36.

tendenza all'unificazione dei percorsi post-elementari, che mette in crisi il modello tradizionale selettivo a base umanistica²⁴.

In Italia sia il boom economico che la scolarizzazione sono fenomeni assai più rapidi e squilibrati che in altri paesi europei, dove procedono invece con più ordine. La tormentata modernizzazione italiana, che spezza immobilità e certezze secolari²⁵, le dinamiche dell'istruzione e la politica scolastica, che guadagnano una centralità mai conosciuta prima, si influenzano vicendevolmente. Il nuovo afflusso di iscritti – dovuto anche alla progressiva caduta delle discriminazioni di genere²⁶ – comincia a trasformare la scuola in qualcosa di diverso da quello che era stata fino ad allora, anche se le novità trovano resistenza in tradizioni sedimentate.

Inoltre, se la crescita è evidente, il tasso di frequenza scolastica continua a essere preoccupante a partire dall'obbligo: nei primi anni '60 è del 95% alle elementari, del 74% nei bambini tra gli 11 e i 14 (del 36% se si escludono quelli che a quell'età sono ancora alle elementari), contro il 98-99% dei principali paesi europei. Su 100 iscritti alla prima elementare non più di 80 completano la quinta e solo 40 conseguono la licenza media, mentre solo il 10% arriva al diploma superiore e il 2% alla laurea. In sostanza – ed è un limite tutto italiano – il salto decisivo della scolarizzazione media e superiore inizia senza che si sia consolidata quella di base né che sia stato sconfitto l'analfabetismo.

Le persistenti disuguaglianze di classe si riflettono negli ancora 3 milioni e 300 mila analfabeti (nella popolazione superiore ai 14 anni) rilevati alla fine degli anni '50. Per Codignola il problema risiede quindi nell'istruzione obbligatoria, tenuto conto che prima della legge sulla media unica su 7.994 comuni ben 5.756 sono sprovvisti di una qualsiasi scuola media²⁷.

Non sorprende quindi che leggere, scrivere e far di conto, una triade nella quale si riassume l'obiettivo della scuola elementare, sia per la maggioranza dei bambini una vera e propria impresa, compiuta in condizioni estremamente difficili. La continuità tra scuola e famiglia stabilita dai programmi per la scuola elementare del 1955 è una pia illusione in molte realtà, dove i genitori non sono in grado di dotare i propri figli di un bagaglio compatibile con quello richiesto dagli insegnanti²⁸. In generale la scuola elementare si rivela

24. P. Brown, *The «Third Wave»: education and the ideology of parentocracy*, «British Journal of Sociology of Education», vol. 11, n. 1, 1990, pp. 65-85.

25. Cfr. G. Crainz, *Storia del miracolo italiano. Culture, identità, trasformazioni fra anni cinquanta e anni sessanta*, Roma, Donzelli, 2005 (ed. or. 1996), pp. 108 e ss.

26. Sull'accesso alla scuola delle figlie femmine cfr. M. Barbagli, D.I. Kertzer (a cura di), *Storia della famiglia in Europa*, Vol. 3: *Il Novecento*, Bologna, il Mulino, 2005; A. Badino, *Strade in salita. Figlie e figli dell'immigrazione meridionale al Nord*, Roma, Carocci, 2012.

27. Cfr. T. Codignola, *Nascita e morte di un piano*, Firenze, La Nuova Italia, 1962; G. Medici, *Introduzione al Piano di sviluppo della scuola*, Roma, Ministero della Pubblica Istruzione, 1959, p. 12; in generale rimando a Galfré, *Tutti a scuola!*, cit., pp. 189-195.

28. Cfr. Bassi, *Insuccesso e ritardo*, cit., p. 146.

incapace di ridurre e anche solo di attenuare il divario culturale di partenza. Pochissimi, del resto, frequentano la scuola materna, meno della metà, di cui il 65% al Nord e per lo più in istituti privati, notoriamente meno qualificati, con gravi ripercussioni soprattutto sull'apprendimento del linguaggio che, per il diffuso uso del dialetto in molte zone della penisola, rappresenta il problema principale. Il livello culturale del popolo italiano si mantiene generalmente basso, anche se negli anni del *boom* l'atteggiamento dei genitori, che scorgono nella scuola un'occasione di ascesa sociale per i propri figli, risulta molto cambiato.

Alle elementari, dove le classi differenziali hanno sempre avuto una diffusione modesta, solo 38.000 dei 500.000 bambini giudicati ritardati vi hanno accesso nell'anno scolastico 1963-1964. Le conseguenze di questa resistenza sono in parte positive, perché di fatto si comincia a sperimentare sul campo un tipo di scuola integrata *ante litteram*; e allo stesso tempo negative, perché la massa dei bambini effettivamente ritardati «costretta a una scolarità normale, o lascia la scuola dopo alcuni anni di insuccessi ancora prima della fine dell'obbligo oppure l'abbandona ad obbligo soddisfatto attraverso il ritardo scolastico»²⁹. Il vero problema è però individuato in quelli con un ritardo lieve ai quali, pur stentatamente, è stata fatta compiere una scolarità elementare quasi regolare, anche per non volerli separare dai loro coetanei e costringerli a stare con i più piccoli.

Con il passaggio alle medie, dove sono presenti materie che richiedono un certo livello di astrazione, dalla matematica al latino, i problemi si acuiscono per tutti. Il passaggio all'astrazione, insegna Jean Piaget, si compie a 11-12 anni, ma non è lineare, e per affrontarlo nel migliore dei modi il ruolo della didattica diventa decisivo. A queste difficoltà si aggiunge quella derivante dalla molteplicità degli insegnamenti, che sposta il centro educativo dall'alunno all'insegnante, al quale anche per questo si chiede di saper tenere saldamente in mano il bandolo della relazione educativa in quanto relazione umana.

Se nel passaggio da una scuola d'élite a una di massa la funzione docente è destinata a cambiare, in realtà gli insegnanti del *boom* sono figure disorientate, nelle quali il retaggio gentiliano tende a perpetuare una invincibile diffidenza per la pedagogia e la didattica. Da più parti si osserva come essi non siano affatto preparati ad affrontare problemi che non sono più solo pedagogici ma sociali a tutto tondo, e non siano neanche in grado di compiere il primo indispensabile passo, quello di osservare chi hanno di fronte. Eppure, l'assegnazione alle classi di aggiornamento e alle differenziali è un momento cruciale, che deve eventualmente chiamare in causa gli specialisti perché, come si ripete un po' ovunque, il ritardo scolastico è un serio ostacolo al raggiungimento degli obiettivi scientifici e sociali del paese³⁰.

29. Ivi, pp. 146-154 (la citazione è a p. 151).

30. *Ibid.*

5. Un primo bilancio

Al compimento del primo ciclo della media unica, nel 1966, la tendenza a stilare un bilancio della legge si fa evidente sia tra i suoi fautori che tra i suoi detrattori, e in questo ambito non manca una prima riflessione sul ritardo scolastico e sulle classi speciali, che sembrano stare più a cuore ai primi che ai secondi. Tre anni paiono un tempo sufficiente per formulare un giudizio più ponderato, in grado di distinguere senza preconcetti gli aspetti positivi da quelli negativi. «Scuola e città», la rivista di Codignola, e «Riforma della scuola», la rivista del PCI, dedicano alla media unica dei numeri monografici sui quali intervengono importanti pedagogisti ed esperti della scuola, ma riflessioni di questo tipo si trovano un po' ovunque, a riprova di una necessità diffusa di fare il punto su un passaggio ritenuto da tutti imprescindibile.

Nel complesso, tutti riconoscono che la scuola media unica è stata una «grande e preziosa conquista in campo sociale», in grado di riunire i cittadini del braccio e della mente³¹. Su «Scuola e città» Lamberto Borghi riafferma la necessità di un percorso unitario per una fase decisiva della vita sia dal punto di vista dell'apprendimento e del pensiero che da quello della socialità, del resto strettamente legati. Secondo lui la scuola deve essere unica perché tutti concorrono allo sviluppo della società: essa fornisce il necessario fondamento educativo di una società democratica³². «Riforma della scuola» è senz'altro e per ovvi motivi più severa, ma le differenze non sono così nette. In generale si può dire che si tratta di un giudizio positivo, ma fortemente condizionato dalla presa d'atto, anch'essa largamente condivisa, che non si può ancora parlare di una scuola compiutamente democratica e unitaria.

I limiti maggiori sono individuati da entrambe le riviste proprio nella insufficiente attuazione degli strumenti stabiliti dalla legge per superare gli handicap di provenienza, di cui però non si mettono in discussione l'utilità e l'opportunità, che sono anzi confermate. Secondo il sindacalista della Cgil Sergio Garavini «i pilastri portanti delle nuove strutture unitarie erano stati individuati nell'istituzione del doposcuola, delle classi di aggiornamento, delle classi differenziali», che avevano «il compito di uniformare l'ambiente culturale attraverso un più disteso ed articolato processo educativo». «Purtroppo è avvenuto proprio questo: a tre anni di distanza siamo costretti a prendere atto delle mutilazioni inferte dall'Amministrazione che realizzando episodicamente ed in misura assolutamente inadeguata le strutture portanti della nuova scuola, ha spezzato di fatto il disegno unitario»³³. Anche

31. G. Rescalli, *Tre anni di scuola media*, «Scuola e città», vol. 17, n. 7-8, 1966, p. 387.

32. Borghi, *Pedagogia moderna e scuola media*, in *Tre anni di scuola media*, cit., pp. 135-45.

33. *L'opinione dei sindacalisti. Tre interviste e un commento. Sergio Garavini (Cgil), Vincenzo Saba (Cisl), Antonio Curcio (Uil), conclusioni di Renzo Stefanelli*, in *Una scuola obbligatoria comune e completa*, cit., p. 388.

Mario Alighiero Manacorda, su «Riforma della scuola», rileva con disappunto la scarsa diffusione delle classi speciali, auspicandone l'istituzione in ogni scuola a sostegno «dell'effettivo dilatarsi della scolarizzazione»³⁴. In questa fase sono ancora pochi a sollevare dubbi sulla loro legittimità democratica.

Interpellati dalla rivista scolastica del PCI, Borghi e Aldo Visalberghi insistono molto sulla necessità di un servizio di assistenza psicologica e sociale che, in stretta collaborazione con i docenti, si faccia carico dell'analisi della personalità e della situazione familiare di ciascun alunno, al fine di personalizzare l'insegnamento e ottimizzare il servizio offerto da classi di aggiornamento e classi differenziali³⁵. Perché il ritardo è solo l'espressione di un disadattamento, precisa Amleto Bassi, autore di un libro sull'*Insuccesso e il ritardo nella scuola media* edito dalla Nuova Italia nel 1967, nel quale si insiste sulla necessità di fornire anche ai minorati una formazione culturale, incentrata soprattutto sull'educazione civica, adattando i programmi ai ragazzi, non viceversa, in modo da fare di ogni allievo un caso pedagogico.

Il punto su cui sono tutti veramente d'accordo, però, è il doposcuola. Ritenuto indispensabile per recuperare gli alunni svantaggiati e dare attuazione allo spirito della riforma, si rivela tuttavia un'occasione mancata, anche a causa di stanziamenti decisamente insufficienti: e nel 1968 solo il 5,4% dei ragazzi lo frequenta³⁶. Il doposcuola è qui inteso non come un prolungamento a carattere esclusivamente assistenziale dell'orario scolastico, ma come sua parte integrante, dotato quindi di una precisa funzione pedagogica e didattica; e in questo senso è considerato la chiave di volta di una scuola che aspiri ad alzare il livello culturale di tutti: dei cosiddetti normali, di chi ha bisogno di particolari cure e anche dell'allievo differenziale, che deve stare a scuola e partecipare alla vita comune come e più degli altri. Nella formulazione offerta in questi ambienti, il doposcuola appare in realtà il primo mattoncino di una scuola davvero integrata che, al di là della loro stessa consapevolezza, finisce per mettere in discussione il carattere separato dell'istruzione per disadatti, disadattati, ritardati e ritardatari che siano.

6. Classi separate?

A entrare nel merito di classi di aggiornamento e classi differenziali sono soprattutto «Scuola e città», anche a prescindere dal bilancio del 1966, e

34. M.a.m., *Una scuola obbligatoria comune e completa*, «Riforma della scuola», vol. 12, n. 1, 1966, p. 2.

35. *Come giudicare la nuova scuola media? L'opinione dei pedagogisti*. Lamberto Orghi, Francesco De Bartolomeis, Antonio Santoni Rugiu, Aldo Visalberghi, in *Una scuola obbligatoria comune e completa*, cit., pp. 3-6.

36. D. Gabusi, *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 2010, p. 58.

«Scuola e didattica», diretta dal cattolico Aldo Agazzi e favorevole fin dal 1955 a una scuola media unica che sia veramente di tutti. Sulla rivista di Codignola Roberto Canestrari, tenendo conto anche di quanto discusso al II Congresso nazionale di medicina scolastica svoltosi il 2 giugno 1965, analizza criticamente l'esperimento avviato su iniziativa del Ministero a Roma, Milano, Genova, Bologna, Palermo e Padova – l'unico esistente fino a quel momento – con ha coinvolto di 2.500 ragazzi, selezionati dopo analisi a carattere medico, psicodiagnostico, psicosociale e scolastico. La fisionomia dei 2.500 è risultata talmente varia, e con bisogni così diversi, da mettere in evidenza l'eccessiva semplificazione della legge: il campione ha ricompreso infatti subnormali sul piano intellettuale, portatori di disturbi della personalità con o senza ritardo mentale, di handicap organici lievi, «soggetti che sarebbero normali, con insufficienza del profitto ed inadeguatezza del comportamento per cause dipendenti da diversi fattori quali soprattutto gli ambienti familiare e sociale scarsamente stimolanti»³⁷. I principali problemi sono emersi nella preparazione degli insegnanti, che raramente hanno dimostrato di avere competenze e formazione specifiche, nel rapporto con i genitori, nonostante il tentativo di coinvolgerli, grazie anche alla collaborazione tra l'équipe medico-psicologico-sociale e il consiglio di classe, che ha favorito in tutti il superamento di stereotipi e insicurezze. Le conclusioni sono estremamente interessanti perché, anche in questo caso, i principi della didattica speciale tradiscono una validità più generale:

L'esperimento ha dimostrato che la conoscenza dei bisogni psicologici dell'allievo, la partecipazione al gruppo di lavoro da parte degli insegnanti, l'apporto specialistico dell'équipe medico-psicologica sono le condizioni che creano una condotta pedagogica ricca di felici intuizioni didattiche quali l'adattamento dei programmi alle esigenze dei singoli, la formazione dei gruppi, la preparazione di stimoli adatti a suscitare l'osservazione e l'induzione, l'adozione della gradualità e del coordinamento dei vari insegnamenti [...]. È la trama delle relazioni affettive che si instaurano fra allievo e gruppo, fra allievo ed insegnante a decidere il successo o l'insuccesso dell'esperimento³⁸.

Nei fatti l'autore descrive una didattica da cui tutti trarrebbero vantaggio, anche se non mostra di averne alcuna consapevolezza. Anzi, si tratta per lui di una nuova conferma dell'efficacia delle classi differenziali, dal momento che i ragazzi ne ottengono un miglioramento per l'80% sia nel rendimento scolastico che sul piano generale, mentre chi rimane nelle classi normali solo nella misura del 30%. «Questi dati ci portano senza dubbio a vedere nelle classi differenziali un ottimo strumento per la cura del disadattamento scolastico e di conseguenza un valido sussidio per una efficace opera di igie-

37. Cfr. R. Canestrari, *Recupero scolastico e integrazione della responsabilità*, «Scuola e città», n. 1, 1966, pp. 5-9 (la citazione è a p. 6).

38. Ivi, pp. 7-8.

ne mentale»³⁹, conclude Canestrari, al quale non sfuggono comunque alcuni problemi, in particolare la necessità di un contatto con le scuole elementari e la mancanza dell'indispensabile supporto rappresentato dal doposcuola. Nel complesso le classi differenziali sono ritenute lo strumento decisivo per portare a scuola chi altrimenti non ci andrebbe, offrendogli un contatto con i consultori psico-medico-pedagogici.

Tuttavia, non si può dire che esista sulle classi differenziali un reale accordo. Se molti le potenzierebbe anche alle elementari⁴⁰, per altri gli stessi miglioramenti si potrebbero ottenere nelle classi normali, come è dimostrato da una sperimentazione condotta in una scuola fiorentina, che è riuscita ad attivare una fruttuosa collaborazione tra preside, insegnanti, medici, psicologi e sociologi⁴¹.

Tra i più convinti avversari di tutti i tipi di classi speciali in nome dell'integrazione c'è Aldo Agazzi, che affronta organicamente il problema in una serie di articoli molto lucidi pubblicati appunto su «Scuola e didattica». Il pedagogista è convinto che qualsiasi problema di rendimento scolastico vada risolto tenendo conto delle differenze individuali e adottando accorgimenti *ad hoc*, in un contesto inclusivo e al di là di tutti i modelli precostituiti. In primo luogo, prende in esame la classe di aggiornamento, che secondo lui «è un anacronistico reliquato di alcune concezioni deteriori», secondo cui la classe deve essere omogenea e il processo educativo uniforme: una vera e propria «mostruosità educativa», dannosa ai normo e agli ipodotati. Il dovere dell'insegnante è principalmente quello di capire perché alcuni ragazzi sono «bisognosi di particolari cure», non di ghettizzarli:

Professore, mi dia un consiglio – mi diceva qualche tempo fa un capo di istituto. Nella mia scuola avremo sei prime. Se in una raccogliessimo tutti gli 'scadenti', in modo da... Non riusci a lasciarlo terminare: – Ma che cosa andiamo pensando? Formare una 'classe degli asini', costituire un mondo scolastico chiuso e depresso, senza stimolazioni, di cui si andrebbe accrescendola mediocrità per mancanza di interazioni stimolatrici fra vari livelli, varie forme, varie vivacità di intelligenze e di personalità!⁴²

Agazzi formula giudizi molto netti anche sulle classi differenziali, a cominciare dai termini usati nel testo legislativo, che come si è visto avevano subito suscitato delle riserve:

Equivoche e confusionarie le due dizioni usate dalla legge, vale a dire tanto quella di *classe differenziale* già precedentemente corrente nel settore della pedagogia corrente

39. Ivi, p. 9.

40. Cfr. E. Oriani, *Gli anormali psichici: problema amministrativo e pedagogico*, «I diritti della scuola», vol. 66, n. 1, 1965, p. 20; *Piano di lavoro per classi speciali e differenziali*, «La vita scolastica», 16 novembre 1966, p. 205.

41. Ferrari Mori, *Classi di aggiornamento e differenziali*, cit.

42. *I sì e i no alle classi di aggiornamento e alle classi differenziali: I. Le classi di aggiornamento*, «Scuola e didattica», vol. 10, n. 9, 1965, p. 644.

speciale emendativa, e qui assunta con significazione presumibilmente diversa; quanto quella di *disadatti*, che è stata subito interpretata come un evidente errore e quindi sostituita in tutti i discorsi in proposito e quindi corretta in «disadattati», secondo cioè un significato ben preciso nella letteratura riguardante la tipologia dei soggetti non normali, ossia variamente minorati, sub-normali, ipodotati, irregolari dell'affettività, del carattere e del comportamento, affetti comunque da deficit⁴³.

Si tratta, secondo Agazzi, di definizioni che non consentono di intervenire nel modo più corretto, in primo luogo perché generano equivoci confondendo disturbi molto diversi. Il disadattamento può infatti produrre ritardo e diserzione, che spesso non sono però dovuti a debolezza intellettuale, ma a problemi di altro tipo, sociali e sensoriali. Tanto più a scuola, che non è solo il luogo dove si proiettano le dinamiche del mondo di provenienza in tutti i loro effetti distorsivi, ma è anche quello dove si possono correggere. La domanda attorno a cui ruota il suo ragionamento è questa: ma i disadattati scolastici sono necessariamente dei disadattati?⁴⁴.

La questione è scivolosa, tanto più se si pensa al rischio di inserire in questa categoria chi manifesta crisi tipiche dell'adolescenza, che è un momento estremamente delicato. Secondo gli insegnanti i motivi dell'insuccesso nella scuola media sono vari: «scarse capacità intellettuali, indisciplina, insufficiente applicazione domestica, precarie condizioni di salute, frequenza irregolare, occupazioni extrascolastiche, incuria della famiglia, inadeguata preparazione alla classe frequentata, problemi affettivi e caratteriologici legati al periodo evolutivo», senza contare il livello socioculturale della famiglia. Per evitare quindi «stragi di innocenti e sacri macelli», sostiene Agazzi, è molto più importante la personalizzazione dell'insegnamento e dell'educazione: perché anche i miglioramenti osservati nelle classi differenziali sono dovuti al principio dell'individualizzazione, non a quello della segregazione⁴⁵. In ogni caso, visto che la percentuale dei bocciati è troppo alta anche tra i normali, il pedagogo si chiede: «Sono gli alunni a non sapersi e potersi adattare all'insegnamento, o è l'insegnamento disadatto agli alunni?»⁴⁶.

Nonostante l'innegabile apertura del ragionamento di Agazzi, il suo concetto di inclusione mantiene dei margini di ambiguità, perché non comprende gli «irrecuperabili», i «non normali», i soli secondo lui da destinare alle

43. *I sì e i no alle classi di aggiornamento e alle classi differenziali: II. Le classi differenziali a) disadattati; b) disadatti scolastici; c) classi differenziali? a) Il problema pedagogico dei disadattati*, «Scuola e didattica», vol. 10, n. 11, 1965, p. 802.

44. Ivi, p. 808.

45. *I sì e i no alle classi di aggiornamento e alle classi differenziali: III. Le classi differenziali a) disadattati; b) disadatti scolastici; c) classi differenziali? b) Il problema pedagogico dei «disadatti scolastici»*, «Scuola e didattica», vol. 10, n. 12, 1965, pp. 882-888.

46. *I sì e i no alle classi di aggiornamento e alle classi differenziali: IV. Le classi differenziali a) disadattati; b) disadattati scolastici; c) classi differenziali? Classi differenziali di scuola media?*, «Scuola e didattica», vol. 10, n. 13, 1965, pp. 994-1000 (la citazione è a p. 1000).

classi differenziali in senso proprio, mentre le classi differenziali delle scuole medie devono essere destinate ai «globalmente normali». In questo senso appare in tutta evidenza che le classi differenziali mal si distinguono dalle classi di aggiornamento, anche se le une e le altre ostano con il concetto di scuola di tutti⁴⁷. Il rischio, nel complesso, è di fare una scuola ad alto tasso di disadattati e disadatti, dando luogo a «una mostruosa bipartizione», invece di risolvere i problemi al suo interno: «prima di dire bene o male circa una questione» conclude Agazzi, «occorrerebbe domandarsi se quella questione esiste»⁴⁸.

È così che, tra mille difficoltà e incertezze, prende forma il concetto di scuola integrata. Sarà su questa scia che, dopo un cammino lungo e tortuoso, si giungerà all'abolizione delle classi differenziali e all'approvazione di una legge firmata da Franca Falcucci, la n. 517 del 4 agosto 1977, che renderà più «inclusiva» la scuola media, con l'inserimento degli handicappati nelle classi normali, anche se il doposcuola e il tempo pieno non prenderanno mai il volo.

Non a caso è questo il momento in cui si vengono a sciogliere anche le contraddizioni che la logica del compromesso ha imposto alla scuola media unica nata nel 1962. Proprio nel 1977 (legge 16 giugno n. 348), come si è già accennato, sono soppresse le materie facoltative e sparisce così l'insegnamento autonomo del latino, oltre al relativo esame per l'accesso al liceo classico. A riprova di come la questione del ritardo e del disadattamento sia parte integrante di una scuola media veramente uguale per tutti; e di come il problema didattico di normali, ipodotati, anormali ecc., trovi la sola e unica soluzione nella personalizzazione dei percorsi e nell'attenzione alle particolarità individuali che, lungi dal perdere d'importanza, rappresentano il nodo della scuola di massa.

47. *Ibid.*

48. *Esistono i disadattati scolastici?*, «Scuola e didattica», vol. 10, n. 13, 1965, pp. 1172 e ss. (la citazione è a p. 1174).

14. La difficile integrazione degli alunni con disabilità nella scuola italiana dagli anni settanta del Novecento ad oggi: una riflessione di pedagogia e didattica speciale

di Catia Giaconi*

1. Traiettorie normative e culturali

Diverse e potenziali sono le vie per ricostruire il difficile percorso verso l'integrazione scolastica delle persone con disabilità, in questo contributo si condurrà il lettore ad attraversare le diverse cornici normative e culturali per *punteggiare*, come procedura propria delle metodologie qualitative degli studi di caso, quelle che sono state, e che sono ancor oggi, questioni significative e centrali per la pedagogia e la didattica speciale.

Il processo trasformativo della scuola italiana nella direzione che definiremo inclusiva ha attraversato diverse fasi: dall'inserimento all'integrazione, infine, all'inclusione non solo scolastica, ma anche sociale. Il contesto italiano vanta una serie di strumenti normativi e amministrativi in grado di realizzare le coordinate necessarie per l'individuazione di contesti inclusivi, ma spesso l'analisi delle prassi evidenzia uno iato tra quanto normato e quanto agito.

Ci troviamo, dunque, a tracciare un percorso normativo e culturale contrassegnato da tre parole chiave: inserimento, integrazione e inclusione.

La prima *key word* rappresenta la fase dell'inserimento degli alunni con disabilità nelle scuole italiane, che si protrae dalle origini del nostro sistema scolastico fino, almeno, agli anni '50, quando vi era un «doppio sistema scolastico-educativo-normale per gli alunni considerati normodotati e speciale per gli ipodotati e i minorati»¹. La separazione della popolazione studentesca sanciva il divieto della presenza dell'alunno con deficit di tipo fisico, psichico o sensoriale, e più in generale del «diverso», nella scuola di tutti, delegando ad altre istituzioni (istituti specializzati, scuole speciali) il compito della loro educazione. La Legge 118/1971, attraverso l'art. 28 *Provvedimenti per*

* Università degli Studi di Macerata.

1. Cfr. O. Sagromola, *L'inserimento scolastico degli handicappati. Principi e norme*, Brescia, La Scuola, 1989, p. 19.

la frequenza scolastica, cercò di mettere a tema la questione dell'inserimento di alunni con disabilità, pur non affrontando l'essenziale questione delle avvertenze in termini di didattica speciale. A livello normativo si prevedeva, infatti, la frequenza scolastica degli alunni con disabilità lievi nelle classi comuni delle scuole pubbliche dell'obbligo e la facilitazione dell'accesso alle scuole medie superiori ed universitarie².

La vera svolta nel binomio disabilità-scuola si deve alla seconda parola chiave, per l'appunto integrazione, che si connette direttamente alla Legge 517/1977. Tale riferimento normativo ha visto finalmente regolamentare nella scuola pubblica procedure progettuali personalizzate e strategie didattiche flessibili, oltre all'introduzione della figura dell'insegnante specializzato, come si legge nell'art. 2 della Legge in cui si esplicita che «devono essere assicurati la necessaria integrazione specialistica, il servizio socio-psico-pedagogico e forme particolari di sostegno». Il passaggio fondamentale dall'inserimento all'integrazione risiede nella valorizzazione della partecipazione attiva dei bambini e dei ragazzi con disabilità nei contesti educativi e didattici. Ciò che conta, dunque, non è solo la possibilità di frequentare spazi e tempi nelle classi con altri bambini, bensì consiste nel fornire i sostegni necessari per la partecipazione del soggetto stesso alla vita scolastica.

A distanza di tempo, tali questioni così centrali per la pedagogia e la didattica speciale vengono marcate dalla Legge 104/1992, che introduce sia importanti innovazioni normative ed operative volte a garantire una qualità maggiore dell'integrazione degli alunni con disabilità nelle classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado e nelle università, sia un concetto di cultura della scuola favorevole alla valorizzazione delle diversità. A essere valorizzata è l'azione di progettazione educativa per lo sviluppo dell'autonomia della persona con disabilità e la definizione di un progetto di vita dello studente costruito sulla base dell'alleanza scuola-territorio e del lavoro tra équipe multidisciplinare, scuola e famiglia³.

Questo nuovo modo di concepire e attuare la scuola – esito di un processo diacronico complesso e articolato – segna il passaggio dalla scuola dell'esclusione a quella dell'integrazione⁴.

Le Leggi 517/1977 e 104/1992 rimangono pietre miliari nel percorso di integrazione scolastica del nostro Paese che vedono, a partire dagli anni Novanta, un importante e potenziale processo trasformativo verso la realizzazione di processi dell'*inclusive education*⁵ che rispecchiano l'evoluzione di modelli interpretativi di natura antropologica, socio-culturale e pedagogica della con-

2. Cfr. S. Nocera, *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*, Trento, Erickson, 2001, pp. 32-33.

3. Cfr. C. Giacconi, *Qualità della Vita e adulti con disabilità*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

4. Cfr. L. D'Alonzo, *Gestire le integrazioni a scuola*, Brescia, La Scuola, 2008.

5. Cfr. T. Booth, M. Ainscow, *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE, 2002.

cezione stessa della disabilità⁶, confluiti nelle Dichiarazioni di Salamanca⁷, di Madrid⁸ e nella *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (CRPD)⁹.

Con questa cornice normativa, inizia il percorso di superamento dell'antitesi abilità/deficit e di rottura della dimensione medico-assistenziale in favore di una concezione che pone il focus sull'interazione tra tutte le sfere di funzionamento della persona, da quella biologica a quella sociale e ambientale¹⁰, che non può esaurirsi nei confini della scuola. Condividiamo con autorevoli autori che il focus ora diviene «la presenza di un soggetto con caratteristiche specifiche in un contesto ordinario che viene connesso ad altri contesti, in un processo eco-sistemico non definibile a priori»¹¹. Siamo, dunque, entrati all'interno della terza parola chiave: inclusione. Come puntualmente sottolineano Medeghini e Valtellina¹², parlare di inclusione vuol dire porsi all'interno di un diverso paradigma e perseguire la finalità della partecipazione attiva di tutti gli alunni, con le loro diversità, a scuola come nella comunità sociale, culturale e politica di cui fanno parte. Pertanto, precisa Dovigo,

Se l'integrazione tende a identificare uno stato, una condizione, l'inclusione rappresenta piuttosto un processo, una filosofia dell'accettazione, ossia la capacità di fornire una cornice dentro cui gli alunni – a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale – possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità a scuola¹³.

A livello nazionale, l'introduzione della Legge 170/2010 Nuove Norme in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento in ambito scolastico, della Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 Strumenti di intervento per gli alun-

6. Cfr. T.W. Shakespeare, *Disabilità e società. Diritti falsi miti, percezioni sociali*, Trento, Erickson, 2017; R. Medeghini (a cura di), *Norma e normalità nei disability studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, Trento, Erickson 2015.

7. Unesco, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Parigi, 1994, unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427 (ultimo accesso: 25 gennaio 2020).

8. UE, *Dichiarazione di Madrid*, Madrid, 2002, ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/PRES_02_133 (ultimo accesso: 24 gennaio 2020).

9. ONU, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, New York, 2006, www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf (ultimo accesso: 25 gennaio 2020).

10. WHO, *I.C.F.: International Classification of functioning, disability and health*, Ginevra, World Health Organization, 2011.

11. D. Ianes, A. Canevaro, *Liberi commenti alle Leggi 517/77 e 104/92*, in D. Ianes, A. Canevaro (a cura di), *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia*, Trento, Erickson, 2017, p. 112.

12. Cfr. R. Medeghini, E. Valtellina, *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*, Milano, FrancoAngeli, 2006.

13. Cfr. F. Dovigo, *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*, in T. Booth, M. Ainscow (a cura di), *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Trento, Erickson, 2015 (ed. or. 2002), pp. 7-42.

ni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica e le successive linee guida e operative hanno ulteriormente acceso il dibattito pedagogico volto a mettere in luce, come vedremo nel prossimo paragrafo, sia la corretta impostazione di tali indirizzi nella prospettiva dell'*Education for all*, sia nuove linee di ricerca di formazione. Infatti, pur in presenza di una legge che guarda ai diritti delle persone con Disturbo Specifico di Apprendimento (Dislessia, Disgrafia, Disortografia, Discalculia) il focus sulla certificazione del Disturbo ha condotto alla necessità di una risposta e di una formazione specializzata e specifica, per tutti i docenti segnando così nuovi indirizzi culturali e sociali. Ancor di più, l'introduzione del concetto di Bisogni Educativi Speciali ha portato il corpo docente a prevedere Piani Didattici Personalizzati (PDP) per quanti non in possesso di una certificazione, si trovassero in condizioni, così si legge nella Direttiva del 27 dicembre del 2012, «[...] di svantaggio socio-culturale, [...] difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura o della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse». Anche in questa importante tappa storica della legislazione scolastica volta alla tutela di tutti e di ciascuno e alla valorizzazione di percorsi didattici inclusivi, ci troviamo nuovamente di fronte al pericolo di uno iato tra quanto normato e quanto attuato, dove la certificazione di Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) o il costruito Bisogni Educativi Speciali (BES) rischiano di divenire etichette in grado di favorire logiche di separazione più che di inclusione¹⁴. Passiamo, dunque, a esporre nel prossimo paragrafo i temi e i problemi che la pedagogia e la didattica speciale si sono trovate ad affrontare lungo il percorso dell'inserimento, dell'integrazione e dell'inclusione nei contesti scolastici italiani.

2. Temi e problemi della pedagogia e della didattica speciale

L'evoluzione concettuale che abbiamo segnato, passando per i maggiori indirizzi normativi, ha portato con sé trasformazioni a diversi livelli da quello culturale, a quello organizzativo, metodologico, didattico e valutativo.

La Pedagogia Speciale ha problematizzato tale sviluppo concettuale cercando di individuare i nodi critici di una svolta culturale e didattica, alla qua-

14. Questa tendenza è rilevata anche da diverse ricerche condotte sulla percezione dei docenti in relazione alle *Nuove Norme in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento in ambito scolastico* e alla Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012, *Strumenti di intervento per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Dalle indagini emerge come per i docenti spesso la certificazione di DSA o il dover segnalare come BES un bambino rischino di divenire etichette. Lo stesso Piano Didattico Personalizzato è percepito dalle insegnanti come elemento di criticità, che rischia di essere un mero elenco di misure dispensative e di strumenti compensativi con poche opportunità reali di creare delle basi per percorsi di didattica inclusiva (cfr. C. Giaconi, S.A. Capellini, *Conoscere per Includere*, Milano, FrancoAngeli, 2015).

le spesso non sono seguiti i necessari cambiamenti politici e organizzativi generando, pertanto, un quadro disomogeneo dell'integrazione e dell'inclusione scolastica definita «[...] a macchia di leopardo»¹⁵. Allo stesso modo, passare dall'inserimento all'integrazione e dall'integrazione all'inclusione ha significato attraversare un processo di trasformazione complesso, che ha condotto la comunità scientifica della pedagogia speciale a rileggere alcune delle maggiori linee di criticità che, per l'economicità del trattato, andiamo brevemente a delinearne.

Partiamo da una dimensione culturale. Passando per il lungo percorso di integrazione e dell'inclusione scolastica, la logica dominante da cui prendere le distanze è ancora quella della rilevazione/certificazione del bisogno che porta con sé l'adesione a un approccio diagnostico e medicalizzante che, anche nelle più recenti normative come quelle dei Bisogni Educativi Speciali, rischia di prendere il sopravvento e di etichettare le differenze individuali. L'inclusione come processo culturale richiede un cambiamento di sistema inteso come azione politica che possa cambiare l'organizzazione del contesto. In tal senso, le politiche sociali che ne derivano devono situarsi oltre la compensazione degli svantaggi, ampliando e garantendo le *capabilities*, ovvero le capacità/facoltà di scelta non solo individuali ma collettive. Si tratta, dunque, di volgere lo sguardo ad azioni mirate rivolte tanto ai bisogni primari (come alimentarsi, curarsi, istruirsi), quanto alle libertà, ai diritti fondamentali correlati a tutte le dimensioni della vita umana, in una prospettiva in cui diritti e giustizia costituiscono un impegno inalienabile. Nel perseguire la prospettiva inclusiva, la pedagogia speciale continua a considerare suo compito fondamentale fare in modo che le conquiste operate per una persona in situazione problematica divengano qualità per tutti¹⁶. Come precisa Cottini:

In riferimento ai contesti, l'inclusione rappresenta il tentativo di ricollocare l'idea di integrazione, saldando fra loro i vari processi formativi e scolastici, quelli sociali e delle politiche relative ai servizi: in questa direzione l'integrazione scolastica assume una nuova prospettiva in quanto viene assunta come parte di un ampio intervento sull'integrazione sociale¹⁷.

A seguire, è l'ambito organizzativo che deve essere ripensato e progettato in modo inclusivo. Come sostiene Pavone¹⁸, è necessario indossare lenti nuove per valorizzare gli spazi in cui sostenere energie e potenzialità proprie. Per fare ciò bisogna transitare da un pensiero «territorio» a pensiero «mon-

15. Cfr. A. Canevaro, D. Ianes (a cura di), *Diversabilità*, Trento, Erickson, 2003.

16. Cfr. R. Caldin, *La formazione iniziale degli insegnanti specializzati per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità*, 2015, www.siped.it/wp-content/uploads/2015/08/Caldin.pdf (ultimo accesso: 28 gennaio 2020).

17. L. Cottini, L. Rosati, O. Bovi (a cura di), *Per una didattica speciale di qualità: dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*, Perugia, Morlacchi, 2008, p. 16.

18. Cfr. M. Pavone (a cura di), *Famiglia e progetto di vita: crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Trento, Erickson, 2009.

do», sia a livello temporale che spaziale. Il pensiero-territorio corrisponde all'agire localmente senza aperture prospettiche e senza pensare alla finalizzazione rispetto al percorso di vita del minore. Il pensiero-mondo è aperto, agisce nella situazione senza dimenticare l'altrove e il dopo: mantiene il contatto con gli altri soggetti coinvolti e pone le premesse per il futuro. È un approccio che dialoga con i futuri possibili cercando di porre oggi le condizioni per il domani¹⁹. E parlare di futuro, per la pedagogia speciale vuol dire volgere lo sguardo in avanti²⁰ e addentrarsi nel complesso ambito della progettazione educativa e didattica.

Dall'*iter* che abbiamo ricostruito nel primo paragrafo, emergono all'interno della programmazione di classe la presenza di documenti volti alla tutela di percorsi educativi individualizzati (PEI) e di percorsi didattici personalizzati (PDP) che per dialogare in una cornice inclusiva richiamano a ripensare la stessa progettazione di classe. Il team docente è, dunque, chiamato a ripensare alla progettazione didattica come a una stanza al cui interno sia possibile accedere attraverso più "entrate" o modalità in grado di valorizzare e promuovere le diversità e le differenze di tutti e di ciascuno. Ciò non esclude l'attenzione ai delicati passaggi che ogni progettazione richiede. Pensiamo ad esempio al Piano Educativo Individualizzato (PEI) per gli studenti con disabilità. Esso diventa la base sulla quale costruire un progetto di vita più ampio²¹ e consente ai diversi attori di costruire un linguaggio comune e definire insieme gli obiettivi da raggiungere. Si apre, così, l'importante questione del rapporto scuola-territorio-servizi. Il progetto di vita sconfinava, infatti, le mura scolastiche e raggiunge spazi e tempi del territorio, coinvolgendo la comunità resa da una rete di relazioni formali (come la scuola) e informali che permea le trame del contesto di vita della persona con disabilità. Condividiamo con Ianes che

[...] non si chiudono mai all'interno della scuola, né si appiattiscono in una serie di azioni tecnico-riabilitative solo nel contesto del Piano Educativo Individualizzato dell'alunno con disabilità. Le prassi si fondano certo sul Piano Educativo Individualizzato per il singolo alunno con disabilità, ma non si esauriscono in esso: il PEI diventa la base sulla quale costruire un progetto di vita più ampio, che nella sua ampiezza, colga anche le occasioni fornite dall'ambiente circostante, dal quartiere, dalle realtà culturali e ricreative, produttive ecc.²².

19. Cfr. D. Poizat, *Les indicateurs de qualité en éducation inclusive: une perspective internationale d'amélioration de la qualité des services*, in *Colloque International «Éducation/formation: la recherche de qualité»*, 18-20 aprile 2006.

20. Cfr. C. Giaconi, N. Del Bianco, M. Beatriz Rodrigues, *Gettare lo sguardo in avanti. La coprogettazione nella pedagogia speciale*, Edizioni Accademiche Italiane, 2019.

21. Cfr. S. Cramerotti, D. Ianes, *An ontology-based system for building Individualized Education Plans for students with Special Educational Needs*, «*Procedia - Social and Behavioral Sciences*», n. 217, 2016, pp. 192-200.

22. D. Ianes, A. Canevaro (a cura di), *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica: 20 realizzazioni efficaci*, Trento, Erickson, 2015, p. 11.

Anche in questo caso, è calzante l'immagine di «strabismo educativo» fornita da Ianes e Canevaro²³, in cui appare necessario un occhio che sappia seguire il percorso scolastico di integrazione dell'alunno e un occhio che sappia considerare il percorso di integrazione sociale perché «La vita non è solo la scuola»²⁴. Dare spazio alla progettualità contribuisce anche alla configurazione di ponti e connessioni con le istituzioni e gli interlocutori che si protraggono oltre le mura scolastiche, prime fra tutte le famiglie. La dimensione della relazione fra professionisti e il ruolo della famiglia, ampiamente indagata dalla pedagogia speciale, rappresenta, infatti, l'irrinunciabile garanzia di riuscita dei percorsi scolastici in termini di partecipazione e inclusione. Il dialogo tra le famiglie e la scuola determina maggiore congruenza rispetto al progetto sia del qui ed ora che di vita della persona con disabilità, e, quindi contribuisce alla possibilità di processi di elaborazione comune e di alleanza in cui tutti gli *attori* coinvolti nei processi di crescita possano trovare spazi e tempi adeguati.

Conseguentemente, è la stessa didattica a dover essere ripensata al fine di offrire pari opportunità di apprendimento per tutti gli studenti. Per questo essa deve prendere forma su criteri di flessibilità e accessibilità, sposando quella visione prospettica che mai dovrebbe essere dimenticata dai docenti come dagli studiosi del settore. In tal senso, condividiamo con Canevaro che «la didattica inclusiva è [...] la didattica della differenziazione 'strutturale', del *design* istruzionale che ha già dentro di sé quella universalità che lo rende accessibile a tutte le varie modalità di apprendimento»²⁵. Si prendono le distanze da un agire professionale che replica nozioni standard, riprodotte in maniera seriale in favore di un atteggiamento che non solo sia comprensivo e accogliente della diversità, ma sia in grado di cercarla, trovarla e valorizzarla²⁶. Accogliere nella programmazione didattica tutte le «infinite varianti della complessità umana»²⁷, risulta essere un compito operativamente poco vantaggioso se non accolto da un rinnovato *habitus* professionale sia per i docenti di classe che per gli insegnanti di sostegno.

La dimensione della formazione del personale docente rappresenta, infatti, l'ulteriore snodo epistemologico che la pedagogia e la didattica speciale prendono in considerazione nelle trame della loro riflessione. Come

23. A. Canevaro, D. Ianes, *Quale Qualità dell'integrazione scolastica: dimensioni e indicatori*, in *Per una integrazione di qualità progetto di ricerca per la definizione di un sistema di indicatori utili per valutare la qualità dell'integrazione scolastica*, p. 13, cdhs.racine.ra.it/publicazioni/materiali/ricerca_integr_ra/integrazione.pdf (ultimo accesso: 28 gennaio 2020).

24. *Ibid.*

25. Ianes, Canevaro (a cura di), *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica: 20 realizzazioni efficaci*, cit. p. 8.

26. D. Ianes, *Prefazione. Passi verso la didattica inclusiva*, in D. Heidrun (a cura di), *Didattica della differenza. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*, Trento, Erickson, 2015, pp. 8-9.

27. Ivi, p. 7.

evidenzia Mura²⁸ ad essere necessario è un forte impegno soprattutto nella formazione iniziale e continua degli insegnanti. Il miglioramento del livello di conoscenza, competenza e professionalità concernente le pratiche inclusive da parte di tutto il corpo docente elevano, infatti, la qualità dell'organizzazione complessiva dell'insegnamento e dell'istituzione scolastica. L'eterogeneità e la valorizzazione delle differenze negli alunni mettono alla prova la scuola e i suoi insegnanti, rappresentando una sfida «faticosa di civiltà, di cultura e di politica della convivenza umana»²⁹. In tale direzione, la formazione professionale, non diviene una scelta opinabile, ma rappresenta un importante canale di attuazione inclusiva che gli indirizzi politici e le Università italiane hanno accettato favorendo una formazione sia per gli insegnanti specializzati, che per tutto il corpo docenti sui temi, ad esempio, dei Disturbi Specifici di Apprendimento, del Disturbo dello Spettro Autistico, delle Disabilità sensoriali.

Continuare a interrogarsi su queste linee di criticità sembra essere la via per incarnare nella scuola e nella società l'idea di una inclusione che valorizzi la diversità in favore di progetti di vita pensati e agiti per i giovani di oggi e protagonisti del domani.

28. Cfr. A. Mura, *Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 2, 2014, pp. 175-190.

29. Ianes, *Prefazione. Passi verso la didattica inclusiva*, cit., p. 7.

15. Sulla «storia emancipativa» dei giovani ciechi in Italia

di Roberta Caldin*

1. Premessa

Come informa Alain Goussot, molto spesso, l'unico modo per costruire una storia dei disabili rimanda allo *sguardo*, plurale e non unitario, dell'altro: i medici, gli psichiatri, gli infermieri, i terapisti, gli educatori osservano la persona con deficit e ne leggono la realtà personale e sociale attraverso i propri occhi. Il limite è che, abitualmente, la storia dei disabili – ma anche degli emarginati, in generale – risulta gestita e scritta da altri e si presenta come storia mediata, mutilata, frammentata, parziale, *non storia*. È un problema di ricerca, di analisi e di attendibilità delle fonti e delle testimonianze. Anche oggi è necessario chiedersi: è possibile scrivere una storia dei disabili? O sarebbe preferibile una storia socio-culturale dell'handicap? O una storia delle istituzioni *speciali e totali*? O una storia, più neutrale, del deficit? O una storia delle famiglie che hanno un figlio disabile? Una storia, fra le tante, potrebbe essere costruita anche attraverso la disamina dei luoghi spaziali e concettuali (casa, scuola, lavoro, riabilitazione, educazione ecc.) nei quali sono presenti – oppure no – i disabili nel corso del tempo¹.

La questione è complessa, di difficile soluzione e in grado di provocare molteplici risposte, piuttosto che un orientamento univoco. Ad esempio, il lungo tragitto percorso in Italia, sul fronte dell'integrazione scolastica, favorisce e incoraggia il potenziamento dell'impegno di ricerca della Pedagogia Speciale anche in altri ambiti. I luoghi fisici e concettuali nei quali si muovono le persone con disabilità, infatti, al di là della felice esperienza dell'istituzione scolastica (peraltro, ancora troppo declinata sulla formazione di base), sono alquanto circoscritti e discontinui e, spesso, direttamente dipendenti dalle possibilità di cura e di programmazione delle famiglie.

* Università degli Studi di Bologna.

1. A. Goussot, *Storia e handicap: fonti, concetti e problematiche*, in A. Canevaro, A. Goussot (a cura di), *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carocci, 2000, pp. 27-73; cfr. anche il lavoro di P. Nora, *Les lieux de mémoire*, Parigi, PUF, 1990.

Il lavoro di ricerca della Pedagogia Speciale è frutto di un'elaborazione artigianale, legata alla creatività, all'intuizione, alla novità, al contesto e non a indicazioni ripetitive e standardizzate: in tal senso, acquistano rilievo anche gli elementi emozionali e affettivi che offrono maggiori opzioni espressive, relazionali, comunicative e di apprendimento.

Le tematiche affrontate in questa sede si riferiscono a questi elementi e ad un quadro pedagogico ampio e unitario: la scelta di privilegiare un orizzonte pedagogico vasto – e non settoriale – deriva anche dalla necessità di contemplare le varie disabilità, ciascuna diversa dall'altra, attraverso elementi affini e accomunanti che si dipartono e rinviano, sempre, alla persona nella sua integralità. La *collocazione* di alcuni soggetti dentro ad un'unica identità pre-stabilita si riferisce, infatti, ai deficit che caratterizzano un individuo e non, primariamente, alla persona e vincola un gruppo (ad esempio, quello delle persone con sindrome di Down) rischiando di escluderlo dalla possibilità di pervenire ad un qualsiasi altro tipo di identità. È attraverso questa perversa prassi che la persona con disabilità viene a coincidere, a livello scientifico e nell'immaginario collettivo, con il suo stesso deficit; anzi, essa diviene la manifestazione esasperata di un difetto enfatizzato e ampliato a detrimento di altri aspetti della personalità.

La scelta di muoversi in un contesto di riferimento ampio e pluralistico costituisce, nel nostro caso, anche una scelta per molti aspetti *antropologica*, che esula dall'offrire obsolete giustificazioni quando ci si occupa di disabilità: non sarebbe possibile occuparsi delle persone disabili se non altro perché la loro presenza è sempre *significativa* (come quella di tutti gli altri) e perché la loro esistenza *parla*, si *racconta*, purché ci sia qualcuno disposto ad ascoltare? La disabilità, infatti, si connota come concetto trasversale e universale e fenomeno sociale multidimensionale, parte integrante dell'essere umano, al di là del tempo, dello spazio e delle differenze culturali e geografiche, angolatura particolare di una *teoria dell'uguaglianza* che prospetta il riconoscimento della nostra condizione umana che, per alcuni, comporta disabilità nel presente, ma che, per tutti, può comportarne in futuro (in seguito, per esempio, ad un incidente o a una malattia senile).

Il principio basilare della pedagogia che si occupa di persone con bisogni *specifici* – Pedagogia Speciale – rimane quello di intravedere, riconoscere e puntualizzare sempre e comunque, anche in situazioni estremamente problematiche, la possibilità dell'*educabilità* dell'uomo e della donna, attribuendo una sconfinata e intensa fiducia alla sua *umanizzazione*, al di là delle condizioni reali che possono apparire scoraggianti, disperate o prive di qualunque progettualità.

Nell'ambito più generale della ricerca pedagogico-educativa, l'oggetto privilegiato rimane l'attuarsi dell'*educabilità* come possibilità dell'uomo, anche attraverso la disamina di quelle "forme" nelle quali si concreta la processualità dell'evento educativo stesso. Per quanto riguarda l'ambito della *disabilità* (assunto qui come termine polisemico), hanno contribuito alla ge-

nesi di questa ipotesi – in maniera rilevante e operando una svolta pedagogico-educativa innovatrice e destabilizzante – soprattutto i francesi Jean-Marc Gaspard Itard e Edouard Séguin, mentre, in Italia, Maria Montessori si è rivelata non solo l'abile erede dei due pionieri, ma anche l'originalissima ideatrice di una singolare pedagogia. A questi studiosi si deve la nascita della Pedagogia Speciale e l'inizio di una storia educativa, indiscutibilmente difficile, delle persone disabili.

Il ritrovamento del *sauvage* dell'Aveyron rappresenta l'inizio di una avventura pedagogico-educativa originalissima, che segna un vero e proprio spartiacque e una rottura epistemologica nella pedagogia in generale e nella storia dei disabili, in particolare. È difficile dire con esattezza – e comunque non costituisce, in questa sede, l'aspetto prioritario – se il nuovo corso educativo avviato da Itard e da Séguin rappresenti un avvenimento storico inscrivibile in uno schema romantico centrato sulla discontinuità, sull'idea di progresso e di rivoluzione o, invece, come è molto probabile, sia stato preceduto da intuizioni, avvenimenti, ricerche che ne hanno prodotto l'*humus* ideale per attecchire: in questa prospettiva, allora, l'*educabilità* del *sauvage* risulterebbe inclusa in un modello di continuità e di graduale trasformazione delle idee pedagogico-educative².

Una siffatta indagine, a nostro avviso molto interessante ai fini della costruzione di uno statuto epistemologico della Pedagogia Speciale, potrebbe confermare l'evoluzione storica di tale settore in una dimensione di continuità, pur nell'apparente discontinuità, e renderebbe giustizia ad autori trascurati e a educatori considerati marginali riconoscendoli come originali e inestimabili pionieri: la *storia globale*, infatti, ha insegnato che non è più possibile «[...] rimanere attaccati alla superficie luccicante e facile da memorizzare degli avvenimenti, alla vita politica, alla diplomazia e alle biografie dei grandi uomini»³.

In tempi recenti, alcuni studiosi hanno egregiamente provveduto all'approfondimento e alla diffusione di opere riguardanti la complessa storia degli *handicappati* e delle persone con disabilità, ma alcune considerevoli questioni rimangono da esplorare o da approfondire: una, fra queste, riguarda lo spinoso e controverso problema su *chi*, in realtà, scriva la storia dei disabili. Ovvero: tranne rarissime eccezioni che fortunatamente, in periodi recenti, sono in aumento, nel corso del tempo il disabile non ha mai scritto la propria storia e, per alcune situazioni – ad esempio, nel caso di persone con rilevante deficit mentale – bisogna ammettere che ciò risulta effettivamente complicato⁴.

2. Cfr., a tal proposito, anche *Introduzione alla Pedagogia Speciale*, Padova, Cleup, 2007².

3. P. Gay, *Storia della psicoanalisi*, Bologna, il Mulino, 1989, p. 203. Cfr. anche *Educazione e psicoanalisi. Il ruolo di Pfister, amico di Freud*, Roma, Borla, 1996, che mette in luce il contributo del pastore protestante Pfister alla costruzione di una zona comune tra educazione e psicoanalisi.

4. A tal proposito, oltre a quelli già indicati, cfr.: A. Canevaro, J. Gaudreau, *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Roma, NIS, 1989; *Specchi della diversità*, Milano, Mondadori, 1997; E. Becchi (a cura di), *Storia dell'educazione*,

Ci sarebbe, tuttavia, la possibilità di esaminare le testimonianze che queste persone possono lasciare come segno del proprio vivere: *tracce*, ovviamente, che non coincidano esclusivamente con la scrittura o con altre forme raziocinanti, ma che valorizzino le multimodalità espressive di ciascuno e ne esaltino gli elementi emozionali; oppure, si potrebbero analizzare, con maggiore impegno e rigore scientifico, le modalità biografiche tese a ricostruire la vita dei disabili e di quanti trascorrono la propria con loro; o investigare sui procedimenti con i quali vengono raccolte le narrazioni offerte dagli stessi.

Come indica Canevaro, di fronte a questa nuova proposta – ma, analogamente, di fronte a tutte le innovazioni metodologiche e tecniche relative a specifiche disabilità – andrebbero mantenute vive le attitudini fondamentali della curiosità e dello studio: questi sono gli strumenti con i quali possiamo procedere nella ricerca pedagogico-educativa e confrontarci in ambito interdisciplinare attenuando il rischio, sempre presente, di fossilizzarci su un traguardo conseguito e ritenuto conclusivo, anziché indicarlo come momento transitorio e suscettibile di ulteriore perfezionamento e da cui procedere oltre.

Solitamente, gli educatori (insegnanti, genitori, operatori ecc.) che si trovano a occuparsi di persone disabili conoscono in maniera adeguata l'aspetto *pratico* del loro lavoro: essi, infatti, si trovano in una posizione vantaggiosa perché possono osservare quotidianamente e immediatamente le manifestazioni delle persone con le quali operano. Tuttavia, essi si trovano anche continuamente sollecitati ad agire e a reagire dovendo educare, insegnare, proteggere, ammonire, mantenere l'ordine, intrattenere, controllare e, pur padroneggiando svariate e molteplici conoscenze pertinenti la propria professione, necessitano, invece, di ideare e rintracciare criteri e modalità organizzative per coordinare il materiale conoscitivo-esperienziale e per ricondurlo ad una più ampia visione dell'uomo e ad un articolato progetto educativo. Molto spesso, infatti, nell'ambito della disabilità, il rischio maggiore, per l'educatore, riguarda l'eccessiva preoccupazione di possedere tecniche atte a fronteggiare le manifestazioni, talvolta imprevedibili o ritenute pericolose, della persona con deficit e/o la martellante ossessione di padroneggiare metodologie e abilità idonee a favorire, nel disabile, una qualche forma di apprendimento che annulli, o perlomeno allontani, il fantasma della propria inadeguatezza educativa. Tecnicismi separati, espedienti operativi isolati o specialismi riduttivi costituiscono elementi impropri di

Firenze, La Nuova Italia, 1987; F. Cambi, S. Ulivieri (a cura di), *Infanzia e violenza. Forme, terapie, interpretazioni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990; S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1997; R. Caldin, T. Zappaterra, *Pedagogia speciale e deficit visivo. Da Louis Braille ad oggi*, in P. Crispiani (a cura di), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, Pisa, ETS, 2016, pp. 680-694; T. Zappaterra, *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*, Milano, Unicopli, 2003; F. Bocci, *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Firenze, Le Lettere, 2011.

una Pedagogia Speciale che rischia di diventare anomala e limitata: si tratta, invece, di armonizzare l'intimo desiderio di ogni educatore di realizzare un buon lavoro educativo – che conduca ad una qualche conferma dell'attività svolta e della sua persona – con il suo stesso sguardo pedagogico che, nell'incontro con l'altro, vi riconosca innanzitutto una persona e poi il deficit, prima l'appassionata condivisione *dell'umana esistenza* e dopo la carrozzina del disabile.

Secondo questa prospettiva, è necessario sostenere il comportamento *pratico* degli educatori anche attraverso la riflessione, lo studio, la ricerca teorica, l'aumento della consapevolezza degli atteggiamenti, l'incremento della responsabilità delle scelte e delle decisioni, il potenziamento dell'osservazione e dell'analisi delle azioni (e delle reazioni); la Pedagogia Speciale, infatti, individua e offre *risposte speciali a bisogni specifici in contesti ampi e non in contesti separati*⁵ – e per far questo si declina sulla particolarità di quel deficit, individuato in quell'originale persona, all'interno di uno specifico ambito – ma deve sempre anche riconoscersi come *scienza di ricerca*, senza mai perdere l'abitudine allo studio, all'indagine speculativa, all'esplorazione introspettiva. Questo perché non è possibile scindere il livello teorico da quello pratico: la ricerca, infatti, si muove in una duplice direzione, che arricchisce la *teoria educativa* come *sapere della pratica* e integra la *pratica* come *teoria in atto, anche implicita o inconsapevole*:

Per questo il bagaglio pedagogico teorico appare spesso inadeguato a spiegare accadimenti, fatti, morali ed educativi e richiede un continuo riaggiustamento, una ricostruzione più adeguata alla comprensione della stessa ambiguità insita nei problemi⁶.

Il rischio di privilegiare una dimensione – quella operativa – a scapito dell'altra – quella teorica – si ha, ad esempio, quando l'urgenza di vivere e di vivere il quotidiano è in agguato: spesso, infatti, si banalizza e si evita la frequenza e la familiarità con la dimensione teorica per la particolarità della natura e della funzione, che richiede frequenti assestamenti, calibrature e impegno. Ma il dialogo laborioso e perspicace con *i grandi scandagliatori dell'umano* permette di far luce su dimensioni umane sempre nuove e sempre piene di nuove implicanze; non solo: esso ci riporta a scoprire, o a riscoprire, l'atteggiamento interiore che ci fa discepoli, rivestendo – se smesso – l'abito dell'allievo, l'unico, vero abito mentale del ricercatore che, grazie ad un gusto mai appagato di imparare, rimane sempre scolaro⁷.

5. F. Montuschi, *Competenza affettiva e apprendimento. Dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 210 e ss.; A. Canevaro, *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Mondadori, 1999, pp. 2-8.

6. D. Orlando Cian, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1997, p. 18.

7. E. Ducci, *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*, Bari, Anicia, 1992.

2. Il ricordo e la gratitudine⁸

Tra il 1974 e il 1976 sono stata un'istruttrice e un'educatrice dell'Istituto per ciechi «L. Configliachi» di Padova⁹. Ero molto giovane, avevo appena conseguito la maturità nella scuola superiore, ed ero particolarmente motivata ad impegnarmi nell'area del deficit visivo, perché avevo avuto in classe due compagne con cecità e ipovisione, che mi sorprendevo sempre positivamente per la loro straordinaria capacità di far fronte agli ostacoli dell'apprendimento in aula, ma anche a quelli che la vita riservava loro ogni giorno. Da queste compagne di scuola e da quelle che saranno le mie allieve nell'Istituto padovano, ho ricevuto molto, certamente più di quanto io abbia dato: tale *sapere* è andato nel tempo configurandosi come evidente legame con l'ampliamento delle competenze e con l'affinamento delle abilità professionali che, successivamente, ho acquisito.

Sono consapevole della fortuna che ho avuto nell'incontrare queste giovani donne, ospiti dell'Istituto «L. Configliachi» di Padova: l'irruenza, l'incoscienza, l'audacia giovanili mie e loro si incontravano e portavano a strade inesplorate, a percorsi originali, a traguardi impensati. Il dono della loro straordinaria adolescenza e prima giovinezza decodificava e reinterpretava la mia: *la linea d'ombra* che separa giovinezza e età adulta si chiariva e si arricchiva, per me, di elementi inusuali profusi dalle mie allieve.

Scrive Conrad:

È privilegio della prima gioventù vivere d'anticipo sul tempo a venire, in un flusso ininterrotto di belle speranze che non conosce soste o attimi di riflessione. Ci si chiude alle spalle il cancelletto dell'infanzia, e si entra in un giardino di incanti. Persino la penombra qui brilla di promesse. A ogni svolta il sentiero ha le sue seduzioni. E non perché sia questo un paese inesplorato. Lo sappiamo bene che l'umanità tutta è passata di lì. È piuttosto l'incanto dell'universale esperienza, da cui ci aspettiamo emozioni non ordinate o personali, qualcosa che sia solo nostro. Si va avanti ritrovando i solchi lasciati dai nostri predecessori, eccitati, divertiti, facendo tutt'un fascio di buona e cattiva sorte – zuccherini e batoste, si può dire – il pittoresco lascito assegnato a tutti, che tante cose riserba a chi ne avrà i meriti, o forse a chi avrà fortuna. Già. Si va avanti. E anche il tempo va, fino a quando innanzi a noi si profila una linea d'ombra, ad avvertirci che bisogna dire addio anche al paese della gioventù¹⁰.

Nell'esperienza che mi appresto a raccontare, grazie all'impegno dei giovani ciechi e alle battaglie civili da loro condotte, la *linea d'ombra* conradiana appare in tutto il suo fulgore. Proprio nell'impegno e nella volontà

8. Cfr. anche *From segregation to protagonism. The great lesson of young blind people in Italy*, «Education Sciences & Society», n. 1, 2019, pp. 26-37.

9. Cfr. anche R. Caldin (a cura di), *Percorsi educativi nella disabilità visiva*, Trento, Erickson, 2006.

10. J. Conrad, *La linea d'ombra. Una confessione*, Milano, Mondadori, 1999 (ed. or. 1920).

di ri-leggere, ri-fondare, ri-costruire la propria situazione, vi è l'intero passaggio a scelte adulte cariche di responsabilità. L'adolescenza e la prima giovinezza dei giovani ospiti degli Istituti italiani per i ciechi brillano di promesse, rifulgendo di luce nuova, chimerica; i solchi lasciati dai predecessori divengono trampolini di lancio per avventurarsi in strade inesplorate, non più individuali, ma collettive; s'intravede una linea d'ombra – difficile e complessa – che segna l'ingresso nell'età adulta, permettendo l'affrancamento da tenebrose gabbie istituzionali: i giovani ciechi diventano grandi, responsabilmente, ri-costruendo se stessi e ri-pensando le istituzioni, all'interno di un processo emancipativo che da individuale diviene collettivo e comunitario.

Ed è proprio la comunità esterna ai vari Istituti italiani per ciechi che tenta di soddisfare quella che è una doppia aspettativa fisiologica degli adolescenti e dei giovani (disabili e non): essere accolti e sostenuti, “presi sul serio” come persone che si stanno preparando a diventare adulte e che, per fare questo, seriamente e responsabilmente vogliono “cambiare” e migliorare la società nella quale vivono. Infatti, è in questo spazio che diviene basilare il rapporto con adulti che attraversano la vita dell'adolescente disabile e che si presentano come figure abbastanza tolleranti e disponibili, in grado di permettere ai ragazzi e alle ragazze maggiori oscillazioni, in grado di prevedere la *moratoria* come transizione spaziale e temporale nella quale sperimentarsi, ma sempre all'interno di un progetto educativo che abbia come obiettivo che il diventare grandi sia rielaborato nel proprio mondo interno, assunto come passaggio all'età adulta, ratificato dalla comunità di appartenenza.

Come indicato da Pietropolli Charmet¹¹, infatti, l'adolescente non è comprensibile indagando la trama delle vicende familiari, né la storia di quelle scolastiche, ma considerandolo figlio della comunità sociale all'interno della quale ama, studia, lavora, cresce con tutto se stesso, mente e corpo: quello stesso corpo che è curato, invidiato, controllato, violato o obliato; a volte brutto, oppure manchevole di qualcosa, o limitato in qualche funzione, come nel caso della cecità o dell'ipovisione. Spetta all'adulto impegnarsi per accrescere la sensibilità sociale e diffondere una cultura della riduzione dell'handicap che riconosca, nell'incontro con l'adolescente disabile, prima l'appassionata condivisione dell'umana esistenza e poi il suo deficit.

All'epoca della mia esperienza giovanile presso l'Istituto «L. Configliachi» di Padova, ero molto desiderosa di mettermi alla prova anche in ambiti problematici ed il lavoro educativo con giovani studentesse non vedenti e ipovedenti rappresentava una sfida irresistibile e irrinunciabile. Il mio lavoro consisteva nell'accogliere, seguire, aiutare le ragazze al di fuori dell'orario scolastico, collaborando nell'esecuzione dei compiti, accompagnandole nelle uscite, organizzando delle attività ricreative all'interno dell'ente e così via.

11. G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti: padri e madri di fronte a una sfida*, Milano, Cortina, 2000; Id., *Adolescenza. Istruzioni per l'uso*, Milano, Fabbri, 2005.

La prima cosa che ho imparato dalle *mie* allieve è che è possibile ridere di se stessi e del proprio deficit e che, in quanto «orbi»¹², ci si può prendere in giro: una conoscenza preziosa, che ancora oggi produce frutti inestimabili appena la metto in atto; una scoperta inaspettata, che mi lasciava confusa e mi costringeva ad un revisione totale delle mie teorie sui «poveri ciechi»; una sorpresa pericolosa, perché nascondeva qualche resistenza all'accettazione del deficit; una scoperta straordinaria, perché offriva ai miei occhi la normalità dell'adolescenza, con lo humor, gli scoraggiamenti e gli eccessi che la caratterizzano usualmente. Mi trovavo a fare i conti con adolescenti molto simili a me: lo scarto d'età era minimo, azzerato o addirittura sbilanciato dalla loro parte, dato che molte erano più *vecchie* di me d'età; le mie allieve si delineavano con sentimenti, desideri, emozioni nei quali mi rispecchiavo (e, talvolta, mi perdevo) riuscendo a ridere della propria condizione – e, così facendo, ad alleggerirla – e insegnandomi nuovi approcci alle situazioni problematiche, offrendomi nuove lenti per leggere la complessità della realtà che abitavamo.

Non ho mai dimenticato come la capacità di “far gruppo” di quelle adolescenti istituzionalizzate portasse – nonostante tutto – a qualche ottimo risultato: lo stare insieme, per tanto tempo e nello stesso luogo, condividendo problemi e sogni, sembrava renderle intrepide e perspicaci, ironiche e audaci, coraggiose e risolte. Poche, e in rare occasioni, erano le giovani ospiti che si piangevano addosso, subito richiamate dalla forza e dal coraggio delle altre.

Mi sono chiesta a lungo da dove potesse venire quella forza, quell'ironia, quel distacco, che da una parte permetteva il superamento del deficit, dall'altro, però, lo allontanava, lo nascondeva, lo negava. Eppure, proprio questo era il senso del mio educare: raccogliere quella *lievità*, talvolta esagerata, farmene carico e restituirla ridimensionata, in una condizione che mantenesse il carattere distaccato e delicato riguardo alla disabilità, ma che, nel contempo, lo integrasse con prospettive maggiormente realistiche, ammantate di responsabilità, di genuino “mettersi alla prova”.

La mancanza di immaginario e di progettualità, da parte dei genitori e degli adulti in generale, nei confronti del progetto di vita di minori disabili rischia di convertire un limite (la cecità o l'ipovisione) – superabile con opportuni aiuti e ausili – in un ostacolo insormontabile, aggravandolo di elementi handicappanti (iperprotezione, mancata sperimentazione e acquisizione delle autonomie, tardivo esercizio dell'orientamento ecc.) che non sono attribuibili al deficit stesso e che proprio all'intervento educativo spetta individuare e isolare.

Tocca all'educazione, infatti, arginare e mitigare gli elementi che aggra-

12. Nonostante l'evidente origine latina della parola – *orbati*, cioè privati di qualcosa (nel caso specifico, della vista) – in questo contesto, il termine viene utilizzato con riferimenti al dialetto veneto, che indica con questa espressione le persone con evidente deficit visivo.

vano il deficit, circoscrivendo quest'ultimo, privandolo delle componenti handicappanti: la disabilità visiva si presta moltissimo all'invischiamento del deficit con elementi deterioranti e aggravanti e rischia di conformarsi più sugli effetti collaterali che su quelli diretti. Per questo, il contesto sociale e le risorse personali rimangono coordinate privilegiate sulle quali intervenire, se si vogliono evitare accentuazioni handicappanti del deficit stesso ed è proprio su queste che le giovani cieche indirizzano il proprio entusiasmo giovanile, la passione formativa incalzante e il rigoroso impegno civile e politico.

Nel mio lavoro presso l'Istituto «L. Configliachi» di Padova, mi sentivo una *big sister* che apprendeva giorno dopo giorno da altre *sisters* e che imparava a restituire quanto appreso in forme e modi maggiormente professionali e affinati, privati da elementi inquinanti, pregiudizievole, distorcenti. Una *normale* adolescenza – la mia – si definiva e si integrava con adolescenze sofferte e gioiose, acquisite e smarrite, fertili e limitate, compiute e parziali nello stesso tempo, che mi offrivano, per la prima volta con chiarezza indubitabile, la tangibilità di situazioni educative prive di antinomie e ricche di *opposizioni*, di chiaroscuri, di ambiguità positive.

Cominciavo a dubitare della mia ispirazione *salvifica*, che mi aveva spinto a scegliere quel lavoro; iniziavo a diffidare delle granitiche certezze caritatevoli che negli anni precedenti mi ero costruita, a proposito dei disabili e dei non vedenti. Quanto io abbia imparato e ricevuto dall'incontro con le mie allieve, il tempo e il mio percorso professionale lo rendicontano ancora: l'esperienza della *reciprocità* nell'educare ha trasformato, rinnovato ed evoluto il mio approccio alla disabilità. Il debito che ho nei confronti delle *mie* allieve dell'Istituto padovano rimane immenso e impagabile.

Nell'incrocio tra la mia adolescenza e quella delle giovani ospiti che mi erano affidate, ho maturato una coscienza forte della situazione che esse vivevano e ho partecipato, con convinzione e determinazione, alle contestazioni – indirizzate all'amministrazione dell'Istituto – che si fecero a Padova, tra il 1975 e il 1976. Tali contestazioni portarono ad una apertura maggiore dell'Istituto e dei suoi ospiti verso il territorio e anche ad un trattamento più adeguato nei confronti del personale educativo. E questo accadde anche grazie ad una nuova contrattualità e ad una nuova alleanza fra gli adulti che presidiavano l'area educativa e tra gli adulti e le/i giovani ospiti.

La costruzione di nuove alleanze, infatti, può essere lo strumento del mondo degli adulti *per poter pensare ciò che gli adolescenti non riescono a pensare e comunicano a sé e al mondo sotto forma di azione* (a volte di azioni inadeguate, autolesive, nefaste, irreversibili), dato che l'agito adolescenziale dovrebbe trovare già predisposto un grande distillatore, preparato sinergicamente dagli adulti, in grado di restituire senso alle azioni insensate, pensiero all'impensabile, parole agli affetti muti e occhi per vedere, a chi non li ha¹³. Perciò, è necessario presidiare la nascita sociale di tutti gli adolescenti,

13. Pietropoli Charmet, *I nuovi adolescenti: padri e madri di fronte a una sfida*, cit.

minacciata da pericoli che non possiamo sottovalutare, amplificati dalla società dei consumi nella quale viviamo: fermentare anche ideali emancipativi, oltre a quelli protettivi – come antidoto al fallimento dei compiti evolutivi di questa fase di sviluppo – sembra un’indicazione indispensabile e un inizio incoraggiante, anche nelle situazioni di disabilità.

Troppo frequentemente, infatti, le modalità educative risultano ancora molto declinate sulla protezione e sulla soddisfazione del bisogno (questo è positivo, ma è parziale), ma lo sono molto meno rispetto all’impegno, alla conquista e allo sforzo personali, alla spinta a crescere che implicano, anche, l’esperienza della frustrazione, del limite e della rinuncia: modalità fondamentali per la salute psichica, relazionale, affettiva, emotiva e fisica del giovane disabile. Ai diritti – di avere una famiglia, di appartenere ad una comunità, di essere amati ecc. – devono accompagnarsi i doveri – verso se stessi, gli altri ecc. –, attraverso interventi educativi che offrano testimonianze e modelli significativi.

Le lotte svolte a Padova, e in altri istituti per i ciechi in Italia, sembrano inseguire un’idea pedagogica di utopia e di cambiamento come un’idea *regolativa*: solitamente, l’utopia sollecita la pedagogia a dare un senso all’educazione *non chiuso nella ripetizione* e nella riproduzione e, quindi, nella *conservazione* dell’esistente, ma cercandolo nella stessa originarietà dell’esperienza educativa, eludendo le lusinghe del presente e dell’immediatamente realizzabile. In quest’ottica, all’utopia non vengono attribuite funzioni sfuggenti e consolatorie, ma quelle di potente dispositivo propulsore che dilata e amplifica la gamma degli itinerari da percorrere, come accadde nei vari Istituti in Italia, negli anni precedenti alla de-istituzionalizzazione, grazie alla forza propulsiva dirompente dei giovani ciechi. Come *il possibile di domani*, l’utopia rappresenta e mantiene la sua funzione di traino, di direzione e non di esclusiva meta, forse mai raggiungibile¹⁴.

Se un rimpianto può venire da queste esperienze e da questi ricordi ciò riguarda le attuali evidenti *sindromi da carenza di utopia* e le *sindromi da carenza di progettualità pedagogica* che inducono a declinare ogni azione e ogni progettualità sull’unica dimensione temporale del presente, negando qualsiasi evoluzione o miglioramento, appiattendo e livellando percorsi euristici, ostacolando latenti potenzialità, trascinando verso il disimpegno e l’irresponsabilità educativa, costringendo alla *non cura* verso le giovani generazioni, riducendo decisioni e scelte educative a superficialità, esteriorità e transitorietà, attirando nella perversa spirale della società narcisistica anche coloro che, proprio dagli adulti, dovrebbero essere orientati e guidati¹⁵.

14. P. Bertolini, *Intenzionalità, rischio, irreversibilità, utopia*, «Studium Educationis», n. 2, 1999, p. 257.

15. Cfr. anche P. Bertolini, *L’esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1998⁷ (ed. or. 1988).

3. La responsabilità del cambiamento

È alle *intenzioni* dei soggetti coinvolti – le/i giovani ciechi protagoniste/i – che si attaglia pienamente un *imperativo etico* indicato da Von Foerster, che guarda alle scelte educative conseguenti come foriere di nuove opportunità (le moderne *capabilities*?) per sé e per gli altri: «*do, ut possis dare*, cioè agisci sempre in modo di accrescere il numero totale delle possibilità di scelta»¹⁶. Lo studioso inserisce tale indicazione all'interno del più ampio approccio alla relazione di aiuto e all'intervento sociale: egli indica come chi aiuta possa provare a intravedere nell'altro un'identità che va oltre quella monocorde e spersonalizzata del bisognoso e del disagioato (il disabile, il detenuto, il profugo ecc.). Secondo l'autore, bisogna «credere per vedere», con fiducia e attesa, accettando la sfida educativa, perché altrimenti si rischia di vedere solo ciò che già si conosce, che risulta familiare, che si prevede o si presume, declinandosi sui pre-giudizi piuttosto che sulle intenzioni, promuovendo relazioni interpersonali che mettano in luce le molteplici identità dell'altro considerando, ad esempio, non solo la personalità di colui che ha acquisito una disabilità – dopo un incidente o un trauma – ma anche quella che lui manifestava, antecedentemente alla disabilità.

Coloro che si impegnano nei *cambiamenti* chiamano in causa, oltre alla *possibilità* del cambiamento, la *responsabilità*, che racchiude in sé anche quella paura che esorta a compiere un'azione:

Non permettere che la paura distolga dall'agire, ma piuttosto sentirsi responsabili in anticipo per l'ignoto costituisce, davanti all'incertezza finale della speranza, proprio una condizione della responsabilità dell'agire: appunto quel che si definisce il coraggio della responsabilità¹⁷.

La responsabilità, infatti, è legata alla decisione e all'azione che ne consegue. Per fare questo, è necessario che il pensiero si sottometta all'obbligo di *fare* – di agire coerentemente con l'intenzione – per ottenere significativi cambiamenti. Scrive Chionna:

Le forme più evolute della responsabilità sociale aprono all'*agire politico*, oltre ogni individualismo e frammentazione, dentro alla storia, nella costruzione della comunità e nel contributo alla promozione del 'bene comune' e della 'pace sociale', nell'esercizio di un agire responsabile potenzialmente diffuso¹⁸.

È esattamente in questa cornice culturale ed esistenziale che si configura in tutta la sua luminosità l'impegno sociale e politico delle/dei giovani cieche/i.

16. H. Von Foerster, *Sistemi che osservano*, Roma, Astrolabio, 1987 (ed. or. 1982), p. 233.

17. H. Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Torino, Einaudi, 1993 (ed. or. 1979), p. 285.

18. A. Chionna, *Responsabilità*, «*Studium Educationis*», n. 2, 1999, pp. 276-281.

Secondo le indicazioni di Jonas, è l'esperienza euristica a produrre responsabilità, perché la conoscenza legata all'esperienza non è più un orizzonte limitato, ma conduce a dimensioni molto ampie e ha ricadute lontane nel tempo e nello spazio. La responsabilità, che nell'ottica di Jonas accomuna il genitore di fronte al neonato e il capo di stato di fronte ai cittadini, è l'aver *cura* dell'altro (nel significato anche della *generatività* cara a E.H. Erikson¹⁹), sia questo un compagno, un alunno, un fratello, un figlio, un *prossimo*. Perciò, gli adulti vanno sollecitati ad estendere l'*attenzione generazionale* a tutti i figli, non solo ai propri, ossia ad ampliare la responsabilità familiare per renderla sociale: si tratterebbe di una responsabilità collettiva nei confronti delle giovani generazioni, che non scinde più l'autorealizzazione privata dalla responsabilità generazionale²⁰.

Le/i giovani cieche/i attrici/attori protagoniste/i di tante battaglie civili e politiche diventano grandi, crescono, avendo cura non solo di se stesse/i, ma di tanti altri – anche sconosciuti – che vivono una condizione simile. La bellezza dell'azione che emana da loro deriva dalla *grandezza esistenziale* di queste/i giovani che si evolvono e maturano facendo maturare ed evolvere la propria e una ancor più ampia comunità, in una dimensione di reciprocità e di co-evoluzione che rappresenta la cifra stilistica delle persone adulte generative e responsabili.

Si tratta della *risposta* che il soggetto è chiamato a dare dalla *responsabilità del suo essere nel mondo*: essa indica la costante tensione umana al superamento di *modalità esistenziali unilaterali e alienanti*, non strutturata in forme solipsistiche: *realizza te stesso realizzando gli altri* è l'imperativo che esprime tale impegno e la tensione a perseguirlo, sapendo che si tratta di un cammino che non può concludersi mai, definitivamente. E nonostante l'impossibilità di presagire, per la dimensione dell'impegno euristico, un epilogo dell'itinerario, il percorso può rivelarsi *avvincente* perché promuove la *sperimentazione esistenziale* a cui ogni soggetto ha diritto.

L'impegno indica un *diritto/dovere* di ciascuno a conciliare due esigenze tra loro completamente contrapposte, ma interdipendenti e necessitanti di procedere congiuntamente: il diritto/dovere degli altri con il diritto/dovere personali. In tal modo, si contengono anche le rassicuranti lusinghe delle strade già percorse preferendo, invece, itinerari originali e ignoti che sempre si commisurano con i rischi, i pericoli, le incertezze, ma anche con le enormi risorse e l'infinita ricchezza che l'avventura educativa della ricerca e della scoperta di strade sconosciute possono offrire. Questo è anche quello che hanno realizzato le/i giovani cieche/i che ho conosciuto, audaci protagoniste/i di lotte civili

19. E.H. Erikson, *Childhood and Society*, New York, W.W. Norton & Co. Inc., 1950; Id., *Insight and Responsibility. Lectures on the Ethical Implications of Psychoanalytic Insight*, New York, W.W. Norton & Co., 1964; Id., *Identity Youth and Crisis*, New York, W.W. Norton & Co. Inc., 1968.

20. E. Scabini, *Psicologia sociale della famiglia*, Torino, Bollati Boringhieri, 1995.

e politiche che hanno cambiato le istituzioni educative in Italia, l'approccio culturale e le pratiche sul deficit visivo e sulla disabilità, in generale. A loro e al loro appassionato, intenso impegno giovanile sono riconoscente.

4. Una storia, nella storia dell'integrazione, in Italia

Affrontare il tema dell'inclusione presuppone, sempre, uno sguardo ampio, anche in virtù delle ricadute che un'azione rivolta al singolo ha o dovrebbe avere sulla collettività. Tale sguardo deve riprendere alcune questioni nodali che hanno caratterizzato storicamente il dibattito sull'inclusione scolastica e sociale delle persone con disabilità: questioni che costituiscono un segnale del rinnovamento continuo cui è chiamata la società con tutte le sue risorse, educative, sociali, economiche.

Ciò favorisce lo sviluppo e l'elaborazione di nuovi orientamenti, in grado di ripensare i "vecchi" metodi e di indirizzarli maggiormente verso il contesto sociale, con la conseguente esigenza di non rispondere più ai bisogni per categorie, bensì di praticare l'integrazione – prevalentemente centrata sull'impegno del singolo, in situazione di difficoltà – verso l'inclusione, che richiama alla co-responsabilità tutti i "contesti" nei quali la persona disabile vive. Tali orientamenti trovano riscontro anche nei principi di *progettualità* e di *possibilità*, intese come capacità dell'individuo e del gruppo di poter co-evolvere nel tempo, anche quando ciò appare difficile e improbabile; un richiamo al diritto alla cittadinanza e alla possibilità – da parte di ciascuno – di poter continuare (o iniziare) ad operare per la realizzazione del proprio progetto di vita. Ciò implica una partecipazione estesa, aperta alla conoscenza e frutto anche delle occasioni di incontro e confronto con gli altri individui; una partecipazione rappresentativa di una vita pienamente vissuta da un punto di vista sociale e culturale. In quest'ottica, l'educazione e l'istruzione divengono una chiave di accesso essenziale ad una cittadinanza piena e attiva delle persone con disabilità.

In Italia, a scuola, la sfida dell'educazione – e dell'educazione inclusiva, in particolare – sta, appunto, dove il senso comune vede l'*impossibilità* del cambiamento e l'inattualità del progetto educativo-didattico: in ambito pedagogico esiste, infatti, un legame particolare tra utopia e educazione che si rileva nella dimensione della *possibilità*. È pur vero che risulta difficile *investire* educativamente quando la fattibilità dei progetti educativo-didattici appare molto sfocata, annebbiata, resa improbabile, ad esempio, da un deficit complesso o da una condizione di svantaggio; eppure, proprio dalla non garanzia del progetto, da quel *rischio* pedagogico – che sempre connota il disegno educativo – può tenacemente avviarsi la *sfida dell'educazione inclusiva*, anche nelle situazioni più problematiche.

L'esperienza italiana d'integrazione scolastica ha ampiamente permesso l'apprendimento di nozioni basiche per moltissimi studenti, anche per quel-

li maggiormente in difficoltà e/con deficit, svolgendo una funzione complessiva di prevenzione primaria e di riduzione di situazioni problematiche. Dell'immenso patrimonio che ci ha lasciato la Legge 517/1977 e delle innumerevoli indicazioni prospettiche che contiene, vogliamo qui ricordare almeno un elemento che riguarda la necessità della garanzia dell'apprendimento anche per gli alunni con *handicap*, così come indicato, soprattutto, nell'art. 4 e nell'art. 9 della Legge; quest'ultimo, in particolare, chiama in causa anche il tema del «livello di maturazione globale» e delle «capacità» e «attitudini dimostrate» che, in questa sede, consideriamo opportunamente collegate al Progetto di vita. Il nostro lavoro a favore dei processi inclusivi svela nuovi impegni e complessità inesplorate che dobbiamo continuare ad affrontare con il rigore e la responsabilità che ci hanno caratterizzato fin dagli inizi delle pionieristiche battaglie per l'inclusione, di cui la Legge 517/1977 è – e rimane – disegno costitutivo irrinunciabile. L'inclusione richiede un'azione di sistema, una *buona prassi* intesa come *azione politica* – non solo come esperienza positiva – che possa cambiare l'organizzazione del contesto: ad esempio, avere degli insegnanti di sostegno per dettato legislativo significa poter garantire, in via ordinaria e non emergenziale, l'accesso all'istruzione per tutti.

Ancor prima della Legge 517 del 1977, in Italia, un movimento di genitori, di insegnanti, di professionisti appartenenti agli enti locali e alle realtà territoriali avvia un processo di de-istituzionalizzazione dei luoghi “dedicati” ai disabili (agli *handicappati*, si diceva). È questo movimento, con tutto quello che ne consegue sul piano sociale, culturale e politico a spingere il legislatore a stilare la Legge del 4 agosto n. 517 del 1977, apparsa in Gazzetta Ufficiale il 18 agosto 1977, con il numero 224. Nel 1977, dunque, la legislazione italiana viene a ratificare una situazione che le esperienze pionieristiche d'integrazione – sollecitate e realizzate da insegnanti, dirigenti scolastici, genitori, professionisti socio-sanitari, politici ecc. – indicano come l'unica alternativa possibile, nella costruzione del futuro esistenziale dei minori con deficit. È evidente che non si tratterà di una strada agevole e rassicurante, ma di un cammino ostico e impervio che, tuttavia, appare come l'unico eticamente percorribile²¹.

In Italia, quando parliamo di integrazione e, più recentemente, di «inclusione», dobbiamo fare riferimento a oltre 40 anni di lavoro educativo inclusivo durissimo, nella scuola e nella società: un'esperienza relevantissima che, pur con le sue ombre e i suoi chiaroscuri, ha innovato la didattica scolastica e limitato derive sociali individualistiche e settarie; non ci chiederemo mai abbastanza cosa sarebbe, oggi, l'Italia, sul piano sociale e culturale, senza l'e-

21. Su questo tema, cfr. l'interessante documento filmico curato da Andrea Canevaro e da Luisa Zaghi, *L'integrazione prima delle Leggi*, www.youtube.com/watch?v=WPY-iJ9Oe-8o&list=PLU15PaEPS5dVhcKNBQexvt4iNJUqZ_PH9&index=28 (ultimo accesso: 24 gennaio 2020).

sperienza quarantennale d'integrazione scolastica. Tale esperienza ha ampiamente permesso l'apprendimento di nozioni basiche per moltissimi studenti, anche per quelli maggiormente in difficoltà e/con deficit, svolgendo una funzione complessiva di prevenzione primaria e di riduzione di situazioni problematiche. Di enorme rilievo è stato il Piano Educativo Individualizzato che mette insieme insegnanti di classe, famiglie, operatori socio-sanitari; così come straordinariamente apprezzabili rimangono le *Intese* e gli *Accordi* di programma che regolano le modalità dei servizi fra le istituzioni, i vari Gruppi di lavoro sulle situazioni di handicap, i Centri territoriali per l'integrazione e gli Osservatori regionali e nazionali.

A tutt'oggi, di enorme rilievo sono: la programmazione educativa per tutti gli insegnanti di classe; la presenza di un insegnante specializzato per il sostegno didattico; la programmazione amministrativa e finanziaria concordata tra Stato, Enti Locali, Unità sanitarie locali e il fatto che tutte le scuole, statali e non statali (private, comunali, regionali) – che ottengono la parificazione (Legge 62/2000) – abbiano l'obbligo di accettare l'iscrizione di alunni con disabilità, anche se in situazioni complesse e altamente problematiche.

Se oggi dovessimo indicare che cosa è manchevole nell'integrazione/inclusione in Italia, certamente continueremo a proporre l'area dell'apprendimento come quella meno approfondita, nel procedere dei processi inclusivi. Mentre la dimensione della socializzazione di tutti gli alunni/studenti ha conosciuto sviluppi raffinati con pratiche di accoglienza estremamente coinvolgenti e articolate, il piano della garanzia dell'apprendimento rimane incompleto per molteplici motivi. A nostro avviso, uno dei più importanti è quello legato all'insufficiente abitudine di immaginare – da parte degli adulti di riferimento – un futuro, anche lavorativo, per i minori con disabilità.

Numerose ricerche, anche condotte in aree particolarmente impegnate in tale ambito²², mostrano la scarsa propensione a “credere” che i minori con deficit possano avere un ruolo sociale diverso da quello di *assistito*. Si tratta di una sorta di incapacità di uscire da rappresentazioni sociali deviate che, nonostante gli oltre 40 anni della Legge 517/1977, permangono e continuano ad attecchire nel terreno dei pregiudizi e delle false percezioni delle persone con disabilità. Abbiamo spesso chiesto agli insegnanti quale immaginario abbiano nei confronti degli alunni che sono loro affidati e, in particolare, di quelli con disabilità e/o in situazioni problematiche. Abbiamo riscontrato che, spesso, la risposta è: «Non so che cosa potrebbe fare...», che induce a supporre che non vi siano stati né sufficiente promozione della progettualità, né coraggiosi tentativi di porre lo studente a contatto con esperienze reali e – con queste – di poter “misurarsi”. Non va dimenticato, però, che nel nostro sistema scolastico le opportunità di “provarsi in situazione” in contesti lavorativi (anche attraverso stage e/o tirocini) sono, a tutt'oggi, decisamente

22. A. Canevaro, D. Ianes, L. d'Alonzo, R. Caldin, *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson, 2011.

scarse e noi rischiamo di continuare a declinarci esclusivamente sull'autoreferenzialità scolastica.

Pur avendo una legislazione tra le più avanzate del mondo – tra cui, appunto, la Legge 517/1977 – spesso, non riusciamo a tradurre in operatività e in progettualità esistenziali i principi di riferimento della nostra Costituzione e del nostro ottimo patrimonio legislativo. Troppo frequentemente, un intero sistema di Welfare propone una sorta di mantenimento dello *status quo*, una disponibilità *ad personam* di risorse economiche, un accoglimento di istanze finanziarie anziché prospettare un investimento forte sui servizi per l'integrazione lavorativa e sulle indispensabili sperimentazioni per l'avvio al lavoro; pochissimo è disponibile, in Italia, per quanto concerne la garanzia e il diritto a esperienze per “imparare” a lavorare, nonostante un'originalissima e fruttuosa ultra quarantennale esperienza di inserimenti lavorativi per persone disabili²³.

Alcuni elementi che qui abbiamo riportato rispecchiano le indicazioni emerse da altre ricerche: la rilevanza della collaborazione tra insegnanti curricolari e di sostegno (che spesso, funge da *modeling* per la collaborazione tra alunni); l'essenziale ruolo dei coetanei nell'alfabetizzazione e nei contesti extrascolastici; il PEI (Progetto Educativo Individualizzato da condividere, ripensare e snellire), maggiormente collegato al Progetto di Vita (e tradotto nella lingua dei genitori); i mediatori culturali (da garantire e potenziare); il ruolo dell'educatore a scuola (da chiarire e rafforzare anche nell'extrascolastico) e la percezione del suo ruolo da parte degli insegnanti; la necessità, per le famiglie, di avere informazioni chiare che aiutino a migliorare la percezione della disabilità del figlio (un grande impegno, in tal senso, sarà richiesto ai servizi sociali e sanitari, negli anni futuri); i processi di presa in carico e di accompagnamento da parte dei servizi, che prevedono informazioni/comunicazioni semplici e dettagliate per potere aiutare le famiglie nell'avvio di azioni progettuali e/o di *coping*; il collegamento tra associazionismo/famiglie e migrazione/disabilità (che potrebbe essere avviato e sostenuto dai servizi sociali e sanitari); l'implementazione/potenziamento di servizi domiciliari; una legislazione che favorisca i ricongiungimenti familiari²⁴. Le motivazioni alle scelte culturali e politiche italiane di *mainstreaming* riguardano fondamentalmente l'inclusione come valore e ricchezza per tutti e l'assunto basilare che la frequenza della scuola rappresenti di per sé un valore per la crescita del bambino.

L'integrazione scolastica in Italia, grazie alla 517/1977, ha offerto un'ampia gamma di opportunità di innovazione e di miglioramento nella scuola e

23. E. Montobbio, *Handicap & lavoro. La formazione professionale e l'inserimento lavorativo degli handicappati*, Pisa, Edizioni del Cerro, 1982.

24. A tal proposito, cfr. almeno R. Caldin (a cura di), *Alunni con disabilità figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Napoli, Liguori, 2012; Ead., *Inclusive social networks and inclusive schools for disabled children of migrant families*, «ALTER», n. 8, 2014, pp. 105-117.

un ingente cambiamento sociale. Il fatto, poi, di avere una legislazione che permette l'accesso alle scuole regolari per tutti i minori (con e/o senza deficit) garantisce l'esigibilità del diritto allo studio e diviene elemento strutturale del contesto *competente*, che “apprende” e “co-evolve”, insieme ai processi inclusivi stessi. Tali elementi strutturali, naturalmente insieme ad altri, permettono e promuovono l'evoluzione culturale dall'esperienza dell'integrazione – per lo più centrata sullo studente con deficit che viene, appunto, *integrato* – a quella dell'inclusione vera e propria che, pur essendo un processo che non conosce mai una conclusione compiuta, palesa tutta la propria luce innovativa focalizzando e rimarcando la connotazione “facilitante” l'inclusione, ad opera del contesto stesso.

5. L'impossibile possibile

La Pedagogia Speciale deve gran parte del suo *sapere* e del suo patrimonio di esperienze alla presenza culturale delle persone con disabilità, dato che questa disciplina si considera sempre *in ricerca*, soprattutto in alcune aree particolarmente complesse, nelle quali il lavoro da fare è ancora enorme (pluridisabilità, migrazione, traumi, occupabilità). Va detto, infatti, che in alcune aree riguardanti il deficit il nostro sguardo è diventato più competente; in altre, invece, deve raffinarsi, continuando l'investigazione, perseverando nell'imparare, progredendo nella conoscenza, evitando il rischio che complicità e ignoranza divengano «una rete labirintica in cui si perdono le responsabilità e anche la dignità». Per fare tutto ciò, abbiamo bisogno di contesti *competenti*, che offrano una *competenza* sollecitante, in grado di superare sia l'assistenzialismo che il vittimismo, rischi che Canevaro indica con lucidità straordinaria, suggerendo che l'assistenzialismo può essere superato con un progetto *partecipato ed evolutivo* e il vittimismo può essere contrastato «evitando un sostegno che deresponsabilizza chi ha una disabilità e cerca di operare perché sia attivo/a nell'organizzarsi»²⁵: queste indicazioni risultano *vissute* e messe in atto dai giovani protagonisti ciechi che hanno condotto dagli anni 60 in poi, in Italia, molte battaglie. Si tratta di persone giovani con una disabilità – il deficit visivo – che sollecitano una spinta innovativa nei confronti di se stessi, della propria condizione, ma anche nei confronti delle istituzioni che li ospitano, ritenute non più in grado di soddisfare le esigenze di una società complessa e di un progetto di vita personale che si configura all'insegna dell'autodeterminazione e della responsabilità.

La vista rimane il primo mezzo/mediatore di interazione con la realtà; la difficoltà di “non vedere” – in una società a carattere prevalentemente (e sempre più) visivo – pone problemi di vario genere, in contesti diversifica-

25. A. Canevaro, *Pedagogia Speciale – Lessico*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», n. 1, 2013, pp. 181-184.

ti: sarebbe necessaria una riflessione sul fatto che una società – quasi interamente organizzata su aspetti visivi – debba invece garantire situazioni e opportunità, a tutela anche di coloro che su dimensioni non visive vivono quotidianamente.

La cecità è un deficit estremamente (e paradossalmente) visibile e circoscrivibile, caratterizzato da segni e *stigmi* (cane, occhiali, bastone bianco ecc.) che Goffman²⁶ ha ben analizzato e ciò ne rende la trattazione particolare ed esclusiva; la situazione è diversa per quanto riguarda l'ipovisione, per la quale si rileva una dimensione di *provvisorietà*, dato che, ad esempio, può essere molto più marcata in alcuni momenti della giornata, o può esplicitarsi attraverso una visione periferica, oppure grazie ad una visione centrale (e così via). In quest'ottica, diviene molto attuale il tema delle *capabilities*, direttamente connesso a quello della reale libertà di scelta dell'individuo, nel corso della sua azione; le *capabilities* descrivono i gradi di libertà d'azione dell'individuo nel trasformare le proprie preferenze in realizzazioni e, quindi, sono espressione della libertà di realizzare i propri *functioning*. Ognuno, cioè, dovrebbe essere messo nella condizione di attivare le proprie personali differenti *possibilità*²⁷; in tal senso, la libertà educativa diviene, in un'ottica inclusiva, libertà di sviluppo, di crescita, di partecipazione, di emancipazione; ma anche libertà da vincoli fisici, psichici, sociali, economici, politici che rallentano o impediscono lo sviluppo delle potenzialità individuali, così come succedeva negli anni precedenti alla de-istituzionalizzazione.

Va ricordato che il rapporto tra *possibile* e *impossibile* si presenta – nell'ambito educativo – come un «rapporto mobile» che, ampliando gli elementi del *possibile*, ci aiuta ad avvicinarci sempre più ad altri, ritenuti dell'*impossibile*. Scrive Canevaro:

L'impossibile è un elemento relativo, e necessita di una riformulazione che consente di capire che ciò che si presenta come impossibile in una formulazione, in una modalità, può diventare meno impossibile, e quindi può entrare nell'area del *possibile* se affrontato in un'altra formulazione²⁸.

In tal senso, e investendo/pervadendo le istituzioni con l'intervento educativo, ciò che un tempo era ritenuto impossibile – l'inclusione delle persone cieche nella società e nei percorsi regolari delle istituzioni scolastiche – ora è, in Italia, una situazione fattuale, tutelata da riferimenti normativi, e l'attenzione attuale è rivolta, soprattutto, al miglioramento incessante dei processi inclusivi stessi.

26. E. Goffman, *Stigma. L'identità negata*, Roma-Bari, Laterza, 1970.

27. E. Ghedin, *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*, Napoli, Liguori, 2010; A.K. Sen, *Development as freedom*, New York, Knopf, 1999.

28. A. Canevaro, *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Mondadori, 1999, pp. 104-105.

Musil chiama *sensu della possibilità* ciò che concorre a prefigurare/immaginare, in una certa situazione, una possibilità di cambiamento, liberandola da elementi deterministici:

Se il senso della realtà esiste, e nessuno può mettere in dubbio che la sua esistenza sia giustificata, allora ci deve essere anche qualcosa che chiameremo senso della possibilità. Chi lo possiede non dice, ad esempio, qui è accaduto questo o quello accadrà, deve accadere; ma immagina: qui potrebbe o dovrebbe accadere la tale o la talaltra cosa; e se gli si dichiara che una cosa è com'è, egli pensa: be', probabilmente potrebbe anche essere diversa. Cosicché il senso della possibilità si potrebbe anche definire come la capacità di pensare tutto quello che potrebbe essere e di non dare maggiore importanza a quello che è, che a quello che non è²⁹.

In quasi tutti i Paesi, l'integrazione e l'inclusione dei disabili si avvia proprio con le persone cieche, reputando la cecità un «deficit nobile», che non intacca né ostacola i processi razionali del linguaggio o del pensiero; frequentemente, i ciechi sono i primi a utilizzare le forme di integrazione locali e a fruire dei benefici derivanti dalle sperimentazioni dei processi di integrazione³⁰. Tuttavia, in molti Paesi – ancor oggi – si avvia l'inserimento delle persone cieche come un *faveur*, come scrive Buton nel suo *L'administration des faveurs: l'Etat, les sourds et les aveugles*, un volume che si interessa alla Francia tra il 1780 e il 1880 circa, quando, secondo l'autore, la politica dello Stato e l'educazione dei ciechi e dei sordi sembra procedere di pari passo, pur trattandosi di una concessione, una benemeranza, una beneficenza elargita, priva di qualsiasi inquadramento nella logica del diritto³¹.

Ci chiediamo se questo sia davvero così riprovevole o possiamo ipotizzare un'evoluzione positiva anche nella politica del *faveur*, ovvero, ci chiediamo se possono esserci forme opinabili e contestabili di accoglienza sociale che, con il tempo – grazie a molteplici e originali fattori – subiscono un'evoluzione interessante.

Probabilmente, anche qualche istituto italiano per i ciechi è stato avviato con una logica del *faveur* – più che del diritto – ma, con gli anni, ha conosciuto un'evoluzione positiva che ne ha permesso il passaggio a struttura per l'intervento educativo, riabilitativo, inclusivo.

Di questo enorme lavoro istituzionale, che ha coinvolto giovani e adulti – in una rinnovata e originale alleanza – e che ha ricadute significative e irrinunciabili per le comunità e per l'intera società, non possiamo che essere orgogliosi e grati.

29. R. Musil, *L'uomo senza qualità*, Torino, Einaudi, 1957 (ed. or. 1930-33), p. 12. A questo proposito, cfr. anche R. Caldin, *La funzione sociale della ricerca tra possibilità e responsabilità*, «Nuova Secondaria», n. 9, 2017, pp. 118-124.

30. Cfr. la bibliografia riportata alla nota n. 5.

31. F. Buton, *L'administration des faveurs: l'Etat, les sourds et les aveugles (1789-1885)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2009, pp. 11-26.

Indice dei nomi

- Addis E., 163
Affinati E., 90
Agazzi A., 44, 257-260
Agosti A., 121
Ainscow M., 262-263
Airoli G.F., 147
Alatri G., 74
Alfieri P., 90, 206, 212
Ambrosoli L., 36-37, 42, 103, 126, 180, 245
Andreozzi V., 163
Angelini S.Q., 70
Antonicegli F., 177
Arisi E., 168-169
Ascenzi A., 7, 19, 26, 29-30, 32, 36, 55, 61, 95, 139, 145, 151, 180, 187, 200, 209
- Ba G., 90
Babini V., 181, 204
Baccelli A., 79
Baccelli G., 63, 202, 223
Bacigalupi M., 31, 49
Badaloni N., 182
Badanelli A., 194
Badino A., 91, 253
Baglioni G., 32
Bagutti G., 203
Balbo C., 26
Baldi V., 90
Balducci E., 179
Ballestrero M.V., 177
Ballini P.L., 26
Bandini G., 96
Banfi A., 182
Barausse A., 36, 58, 72, 74
Barbagli M., 37-39, 41, 45, 105, 149, 253
Barbera M., 175
- Barbieri E., 24
Barone C., 24
Barone M., 121, 124
Barozzi M., 216
Bartoli P., 203
Bartoloni S., 57
Bascapè M.G., 216, 218
Bassi A., 249, 252-253, 256
Bassi L., 166, 173
Basso L., 178
Battaglia A., 178
Beatriz Rodrigues M., 266
Becchi E., 167, 174, 271
Bellatalla L., 194
Bellina L., 88
Bencini Bariatti A., 217
Bendiscioli M., 56
Berchet G., 26
Berenini A., 175-176, 202
Berettini Calderini R., 66, 68
Berlinguer L., 118
Bernardini A., 89-90, 97-98
Berra M., 31
Bertagna G., 102
Bertè P., 251
Berti D., 159
Bertilotti T., 49, 57
Bertolini P., 278
Bertoni Jovine D., 8, 30, 56, 79, 142-143, 146, 166, 177, 179, 181-186, 189
Beseghi E., 167
Betri M.L., 68
Betti C., 5, 19, 49, 70, 88-89, 94, 121, 187, 203
Bettoli P., 199
Bevilacqua T., 22

- Bezzola Boni E., 66
 Bianchi L., 37
 Bianchini P., 209
 Bianco L., 104
 Biasini C., 163
 Binet A., 229
 Bini G., 55, 179
 Bloch M., 186
 Bobbio N., 178
 Bocci F., 212, 272
 Boffi F.E., 41
 Bollea G., 212, 272
 Bonaventura E., 234
 Boncompagni C., 29, 51
 Bonetta G., 37, 56, 70
 Bonfigli C., 223, 236
 Bonini F., 103, 115, 118-119, 128
 Bontempelli M., 174
 Booth T., 262-263
 Borelli S., 163
 Borghi L., 37, 179, 184-186, 255-256
 Borruso F., 8, 133, 177
 Boschiero A., 93
 Boselli P., 202
 Boselli S., 90
 Bottai G., 42
 Bourdieu P., 93
 Bovi O., 265
 Braille, 208, 216, 272
 Breccia A., 103, 114, 121, 125
 Bressan E., 68, 218
 Brizzi G.P., 118
 Broccoli A., 179
 Brown P., 252-253
 Bufano M., 99
 Buonazia G., 47
 Busani M., 114
 Buton F., 287

 Caimi L., 31
 Calamandrei P., 178
 Caldara E., 217
 Caldin R., 9, 265, 269, 272, 274, 283-284, 287
 Calloni M., 163
 Calò G., 175, 235-236
 Calpini C., 163
 Cambi F., 56, 82, 94, 121, 179-181, 185-186, 188, 272
 Canadelli E., 218
 Canella M., 216, 218
 Canestrari R., 252, 257-258

 Canestri G., 120, 127
 Canettieri E., 121
 Canevaro A., 212, 263, 265-267, 269, 271-273, 282-283, 285-286
 Cantatore L., 144, 213
 Cantono A., 140
 Capanna M., 123
 Capellini S.A., 264
 Cappai G.M., 215
 Cappellari G., 199
 Cappelletti V., 27
 Caputo D., 203
 Cardano G., 203
 Carducci G., 27
 Carini Dainotti V., 109
 Casanova don L., 200, 216
 Casati (*Legge Casati*), 29, 33, 37, 39-40, 44, 51-53, 55-57, 76, 79, 103, 120, 127, 138, 142, 144, 168, 185, 193, 200-201, 205, 215
 Casellato A., 88
 Castellucci E., 90
 Catalano F., 108, 124
 Catarsi C., 143
 Catarsi E., 30, 79, 96, 188
 Cattaneo M., 58
 Cavalli Porro R., 63-64, 66, 68-69
 Cavazza M., 166, 173
 Čechov A.P., 133
 Cena G., 79
 Ceppi E., 216
 Cerini G., 22
 Cervellati J., 234-235
 Charnitzky J., 40, 180
 Chemello A., 31
 Chialant V., 81
 Chiappano A., 107
 Chiarante G., 121
 Chionna A., 279
 Chiosso G., 26, 30, 44-45, 49-50, 56, 58-61, 102, 104, 159, 181, 194, 199-200, 204, 210, 217
 Chiti C., 62
 Ciari B., 96, 179, 182
 Cingari S., 168
 Cipolla C.M., 33
 Cives G., 62-63, 79, 105, 186
 Cobalti A., 252
 Codignola E., 179, 185
 Codignola T., 103, 107-108, 115, 127, 188, 247, 251, 253, 255, 257
 Colaci A.M., 94

- Colombo E., 115-116
 Colombo T., 99
 Configliachi L., 274-275, 277
 Conrad J., 274
 Consonni G., 114
 Conti E., 156
 Conti F., 28
 Coppino (*Legge Coppino*), 56, 61, 76, 142, 193, 206, 215
 Coppino M., 144, 202, 245
 Corbino E., 178
 Corbino O.M., 78
 Corio L., 66
 Corradini C., 70-71, 76, 160
 Correnti C., 201-202, 215
 Corsi M., 43, 178, 180, 189
 Cortese L., 121, 124
 Costanzo S., 150
 Cottini L., 265
 Covato C., 7, 51, 53, 57, 131, 144, 173, 175, 181, 187
 Cozzolino B., 196, 203
 Crainz G., 91, 114-115, 126, 253
 Cramerotti S., 266
 Credaro L., 35, 37, 63, 73, 202, 204, 222-223, 232
 Crispi F., 30
 Crispiani P., 212, 272
 Croce B., 27, 79
 Cuoco V., 27
 Curami G.B., 63
 Curcio A., 255
- D'Aguanno G., 145
 D'Alessio M., 74
 D'Alonzo L., 262, 283
 D'Ascenzo M., 96, 185
 D'Azeglio M., 26
 da Certaldo P., 137
 Dal Toso P., 207, 213
 Dalla Zuanna G., 91
 Damiano E., 241
 Daneo E., 199
 Daneo-Credaro (*Legge Daneo-Credaro*), 37-38, 70-73, 76-77
 Daniele C., 179
 De Amicis E., 34, 151
 De Bartolomeis F., 256
 De Bernardi A., 121
 De Céspedes A., 178
 De Dominicis S.F., 8, 222-223, 225-227
 De Fort E., 50-53, 56, 58, 70, 72, 79, 148, 180
- De Francesco C., 105
 De Gasperi A., 42, 102
 De Giorgi F., 5, 13, 89
 de l'Épée C.-M., 212
 De Mauro T., 91-92, 246
 De Meis A.C., 27-28
 De Rosa D., 199
 De Rosa G., 178
 De Sanctis C., 204
 De Sanctis F., 27, 146, 173, 206
 De Sanctis F.M., 79
 De Sanctis S., 8, 199-200, 204, 207, 217-219, 228-231, 234, 236, 242, 249
 De Seta V., 98
 Debè A., 8, 195, 212-213, 216-217
 Debesse M., 220
 Dei M., 45, 180
 Del Bianco N., 266
 Del Negro P., 118
 Del Vecchio Veneziani A., 27
 della Maggiore G., 94
 Della Peruta F., 72, 200-201
 Dessardo A., 72
 Dewey J., 179, 184
 di Belgioioso C., 141-142
 Di Bello G., 31, 173-174
 Di Masi D., 90
 Di Pol R.S., 20, 24, 38, 51, 55, 58, 73
 Di Simone M.R., 102
 Di Trocchio F., 27
 Dijkstra B., 132
 Donati Italia, 7, 151-157
 Donati Italiano, 153
 Donini A., 249
 Dovigo F., 263
 Down (sindrome), 270
 Duby G., 135
 Ducci E., 273
- Erikson E.H., 280
 Ermini (*Commissione Ermini*), 7, 108-109, 112-113, 115, 126
 Ermini G., 109, 119
 Errico G., 158
 Eyraud A., 215
- Fabriani S., 194, 214
 Falanga M., 100
 Falcucci F., 260
 Fanfani A., 102-103, 107, 112
 Farell Vinay G., 200
 Fasano N., 121

Fava A., 29, 49-50
 Fedele P., 176
 Fénelon F., 137
 Ferrante E., 150
 Ferrari A., 94
 Ferrari G.C., 234
 Ferrari G.F., 37
 Ferrari M., 94, 100, 174
 Ferrari Mori G., 250, 258
 Ferreri G., 200, 214
 Ferri M., 251
 Ferruzzo Montesano G., 249
 Finocchiaro B., 37
 Fioravanti C., 163
 Fiorentino F., 27
 Flores M., 121
 Foradini F., 23, 24
 Formiggini A.F., 229, 232-233
 Formiggini Santamaria E., 229, 232-233
 Fornaca R., 56
 Fornelli N., 225
 Forster E., 134
 Fossati P., 31, 49
 Foucault M., 97
 Fouchet C., 122
 Francesco d' Assisi, 90
 Freinet C., 96
 Freinet E., 96
 Freud S., 271
 Friedan B., 132
 Frigerio C., 90
 Fugazza M., 64
 Furlani R., 169
 Fusina F., 215

 Gabelli A., 26, 41, 56, 136, 150, 170, 209
 Gabusi D., 44, 109, 117-120, 122, 125-126,
 245, 256
 Gaiotti A., 119
 Galeazzi R., 217-218
 Galfrè M., 9, 87-88, 180, 189, 245-246, 253
 Galletti A., 37
 Galliani D., 168
 Gallina Toschi T., 163
 Gamba A., 198
 Gambino A., 42
 Garavini S., 255
 Gariboldi A., 174
 Garin E., 139-140, 145
 Gatto F., 203
 Gattullo M., 127, 188, 247
 Gaudreau J., 212, 271

 Gay P., 271
 Gecchele M., 207, 213, 215
 Gelati M., 224-225
 Gelmini M.S., 24
 Genovesi G., 143, 225
 Gentile E., 35
 Gentile (*Riforma Gentile*), 5, 34, 37, 40, 44,
 83, 147-148, 189, 194, 204, 215, 218,
 245
 Gentile G., 27, 34, 40-41, 79, 175-176, 185,
 202, 215, 225
 Gerretana V., 179
 Gesualdi F., 90
 Gesualdi M., 90
 Ghedin E., 286
 Ghislandi E., 214-215
 Ghizzoni C., 6, 47, 57, 72-73
 Giaconi C., 9, 261-262, 264, 266
 Giallongo A., 176
 Giampietro G., 108
 Giannicola L., 22
 Gianturco (*Legge Gianturco*), 57
 Gianturco E., 63, 202
 Gibelli A., 30, 97, 180
 Giglio R., 151
 Ginsborg P., 91
 Gioberti V., 26, 28, 30
 Giolitti G., 39, 73
 Giorgi A., 104, 125
 Giovanni XXIII (papa), 246
 Giraldo M., 241
 Giuliani A., 21
 Gobbi L., 201
 Gobetti A., 182
 Gobetti P., 182
 Goffman E., 286
 Gonella G., 45, 85, 102-104, 127
 Gonnelli-Cioni A., 199-200
 Goussot A., 212, 269
 Governali L., 44
 Govoni P., 166, 170, 173
 Gramsci A., 179, 184
 Granziero S., 23
 Graziani C., 37
 Graziosi A., 45, 105, 116
 Grimaldi F., 94
 Groppi A., 177
 Guerzoni G., 28-29
 Guetta Sadun S., 31
 Gui L., 7, 44, 103, 109, 112-126, 128, 245,
 251, 256

Haij V., 212
 Heidrun D., 267
 Heinicke S., 212
 Hobsbawm E., 133

 Ianes D., 263, 265-268, 283
 Ibsen H., 133
 Ignesti G., 102
 Impicciatore R., 91
 Intravaia S., 23
 Isabella F., 115
 Isnardi G., 80-84
 Itard J.M.G., 212, 237, 271-272

 Jonas H., 279-280
 Jovine F., 181

 Kertzer D.I., 253
 Kogan N., 112
 Kuliscioff A., 172

 La Salvia S., 28
 Labriola A., 232
 Labriola T., 140
 Lacaita C.G., 42, 64
 Lagomarsini S., 94
 Lanaro S., 31-32, 49, 246
 Landucci S., 27
 Laporta R., 115
 Lauria F., 90
 Lazzati G., 43
 Lenzi M.L., 137
 Leone G., 112-113, 126
 Lepore A., 94
 Leuzzi M.C., 182
 Levra U., 30, 198
 Licini G., 162
 Lill R., 56
 Limiti G., 42
 Lodi C., 99-100
 Lodi M., 6, 19, 24, 87-88, 90-92, 94-101
 Lombardi F.V., 52
 Lombardi G., 143
 Lombardo Radice G., 34, 79, 83, 96, 101, 181, 186
 Lombardo Radice L. 179, 182
 Lombroso C., 139, 227
 Lona A., 93
 Lorenzetto A., 85
 Lorenzoni F., 24
 Loretoni A., 163
 Lucca E., 98

 Luciola F., 187
 Luijkx R., 24
 Luporini C., 249
 Lussu E., 178
 Luzzatto G., 104-105

 Maccacaro G.A., 124
 Maciotti M.I., 94
 Magnocavallo M., 72
 Malnati L., 66
 Mammarella G., 107
 Manacorda M.A., 178-179, 182, 184, 250, 256
 Mancini C., 163
 Mancini M., 163
 Mancuso E., 149
 Maneglia Massari G., 137, 141
 Mangioni F., 199
 Mannucci A., 31
 Manzalini L., 163
 Marano I., 216
 Marchesini D., 138-139, 142
 Marchesini G., 232
 Marchesini Gobetti A., 182
 Marcucci A., 79
 Mariani E., 173
 Marica P., 102
 Marrone G., 144
 Marsiglia G., 105
 Martinazzoli A., 63, 66-67
 Martini F., 143
 Matteucci C., 160
 Mauro F., 154-156, 159
 Mazzetti R., 237, 240
 Mazzini G., 26
 Meacci M.L., 31
 Meda J., 6, 55, 87, 90, 95, 98, 194
 Medeghini R., 263
 Medici G., 253
 Mencarelli M., 241
 Meta C., 184
 Meucci G., 209
 Milani A., 90
 Milani L., 6, 19, 24, 45-46, 87-94, 99-101, 179, 247
 Mill J.S., 169
 Mineo L., 104, 125
 Minesso M., 68
 Miozzi U.M., 104
 Misiani S., 72
 Montecchi L., 79
 Montesano G.F., 8, 204, 219, 223, 228, 231-232, 234, 236

Montessori M., 9, 62, 82, 170-171, 204, 219,
 231, 236-240, 271
 Montino D., 180
 Montobbio E., 284
 Montuschi F., 273
 Morandi M., 100
 Morandini M.C., 8, 29-30, 49, 51, 55, 193-
 195, 198, 200, 206, 209, 213, 217
 Morbidi G., 209-210
 Morel B.A., 226
 Morelli S., 139
 Moretti M., 62, 104
 Moro A., 107, 112-113, 117-119, 125
 Mozzoni A.M., 143, 169, 173
 Munro A., 133
 Mura A., 268
 Musil R., 287
 Mussolini B., 40, 149

 Nasi (*Legge Nasi*), 36, 71
 Nasi N., 76, 144, 202
 Natta A., 182
 Negrelli G., 27
 Nenni P., 107, 112-113
 Nesi A., 94
 Nicolini F., 27
 Nicolosi Grasso A., 249
 Nisio G., 169
 Nitti F.S., 76, 78
 Nobik A., 218
 Nocera S., 262
 Nora P., 269
 Nosari S., 55

 Oldrini G., 27
 Oliva C., 114-115, 123
 Oliviero S., 189, 245
 Oppi C., 163
 Orghi L., 256
 Oriani E., 258
 Origlia D., 222
 Orlando Cian D., 273
 Orlando (*Legge Orlando*), 37-39, 67, 72-73,
 76
 Orlando V.E., 70
 Orrigoni O., 158
 Orsina G., 121
 Ortoleva P., 121
 Ostenc M., 180

 Pagano E., 48
 Pagliarini R., 90

 Paladini C., 151-154, 156
 Paladini F.M., 93
 Pallotti A., 99
 Panzeri P., 217
 Paolo VI (papa), 125
 Papa E.R., 56
 Paper E., 170, 172
 Parlato S., 203
 Pasquini Romizi C., 203
 Passerin d'Entrèves F., 36
 Passerini L., 121
 Passeron J.-C., 93
 Passerotti S., 90
 Pavone M., 265
 Pazzaglia L., 29, 37, 40, 42, 51, 53, 56, 58,
 70, 72, 79, 102-104, 122, 124, 127, 193
 Pécout G., 26
 Pedrazzi L., 108, 117
 Pellico S., 26
 Pendola T., 201, 214
 Pepe A., 72
 Peretti L., 156
 Perna V., 63
 Perrot M., 132, 135
 Pesci G., 199
 Pessenda M., 158
 Petracchi G., 79
 Petrone G., 85
 Pettini A., 96
 Pfister O., 271
 Piacentini M., 84
 Piaget J., 254
 Pieraccini G., 119
 Pieroni Bortolotti F., 143
 Pietropolli Charmet G., 275, 277
 Pini G., 195, 198, 217
 Pironi T., 7, 161, 166, 173, 188
 Pistelli E., 174
 Platè E., 99
 Platone, 223
 Pöet L., 140, 171
 Poggi C., 55
 Poizat D., 266
 Pojaghi-Taccani S., 66
 Polenghi S., 57, 195, 198, 217
 Polli S., 64
 Pomante L., 6, 102, 104-105, 117, 125
 Pomata G., 135, 167
 Pompeo R., 94
 Primavori O., 98
 Provenzal D., 174-175
 Provolo A., 213

Pruneri F., 215
 Puglielli E., 181, 183
 Pukanszky B., 218
 Pupino A.R., 151

 Quagliariello G., 121
 Quazza G., 121-122, 124

 Ragazzini D., 72, 143, 188
 Raicich M., 57, 61, 169
 Raponi N., 42
 Ravà A., 170-171
 Ravà V., 59-60, 170
 Rayneri G.A., 49
 Reborà S., 216, 218
 Regini M., 104
 Rendi A., 114-115, 123
 Renosio M., 121
 Repgen K., 36
 Rescalli G., 255
 Ricardi di Netro E., 197-198
 Ricuperati G., 32, 40, 120, 127
 Rispoli A., 21
 Rodari G., 92
 Rogers C., 219
 Roggero M., 79
 Roghi V., 92
 Rolli M., 241
 Romagnoli A., 203-204
 Romanelli R., 57
 Romano A., 105-106, 118, 126-128
 Romano R., 32
 Romizi R., 203
 Rosati L., 53, 265
 Rossanda Banfi R., 118
 Rossi Doria A., 177
 Rossi L., 225
 Rossi L.E., 216
 Rossi P., 122
 Rossini G., 42
 Roth A., 202
 Roth Ph., 131-132
 Rousseau J.-J., 14-15, 132
 Ruiz A., 176
 Rumor M., 126
 Russo L., 27

 Saba V., 255
 Sacchi G., 51, 64, 217
 Sagramola O., 218, 261
 Saldini C., 67
 Salvati M., 168

 Salvemini G., 37, 78, 245
 Salviati C.I., 96
 Sani R., 5, 11, 13, 19, 25-26, 29, 31-32, 35-37, 39-40, 43-44, 46, 51, 56, 61, 70, 73, 79, 101-103, 136, 138, 151, 178, 180-181, 186, 189, 193-195, 199-200, 204-205, 207, 210, 213-215, 217
 Sani S., 44, 102-104, 107, 109, 111, 115
 Sanson H., 187
 Sansone M., 178
 Santoni Rugiu A., 79, 115, 174, 256
 Sardelli R., 94
 Saredo G., 57, 60
 Sarri L., 78
 Scabini E., 280
 Scagliotti G.B., 197
 Scalisi M., 21
 Scannavini K., 94
 Scarpa V.G., 159
 Schianchi M., 212
 Schizzerotto A., 24
 Scialoja (*Inchiesta Scialoja*), 64
 Scirocco A., 28
 Scoppola P., 42, 183
 Scott J., 166
 Scuri E., 199-200, 203
 Segni A., 102-103, 112
 Séguin É., 212, 237-238, 271
 Semenza R., 104
 Semeraro A., 182-184
 Sen A.K., 286
 Sensini A., 122
 Serao M., 7, 151, 156-160
 Sergi G., 236
 Serpe B., 6, 74, 78, 82
 Serughetti G., 163
 Shakespeare T.W., 263
 Siciliani P., 63, 225
 Silvestri T., 196
 Simeone D., 46, 101
 Simon T., 229
 Sinistrero V., 108
 Sistolì Paoli N., 187
 Smiles S., 31-32
 Soldani S., 53, 57, 79, 105, 139, 168-169
 Somaruga C., 216
 Sonnino-Boselli (*legge*), 174
 Sorge A.M., 51, 53, 58, 144
 Sorgi G., 27
 Spaventa B., 27
 Spaventa S., 27
 Spencer H., 235

- Spinella M., 182
 Statera G., 107
 Stefanelli R., 255
 Stern W.L., 229
 Strindberg A., 133
 Sturzo L., 27
 Surian A., 90
- Tacchi F., 171
 Talamo G., 26, 51, 56, 61, 193
 Talotti G.B., 27
 Tamagnini G., 96
 Tambroni F., 107
 Tamburrano G., 112
 Taniello F., 36
 Targhetta F., 194
 Taricone F., 149
 Tarra G., 195, 210, 213-216
 Taverna P., 215
 Tedde A., 35, 79
 Telmon V., 167
 Tessitore F., 27
 Tisato R., 56, 182
 Tito (*Broz J.*), 107
 Todeschini M., 181
 Togliatti P., 179
 Tolstoj L., 186
 Tomasi T., 8, 74, 143-144, 160, 166, 177, 179-182, 185-189
 Tommaseo (*Associazione Nicolò Tommaso*), 35, 72-73
 Toniolo G., 36
 Tonucci F., 92, 95, 99, 100
 Tornesello M.L., 93
 Torraca F., 59
 Toscani X., 53
 Tosti O., 201
 Tranfaglia N., 121, 135, 167
 Trianiello F., 56
 Trebisacce G., 82
 Tremonti G., 24
 Treves Z., 209, 217
 Trionfini P., 177
 Tripodi A., 250
- Trivellato P., 105
 Tumiati L., 97
 Turi G., 53, 57, 79, 105
- Ugolini F., 213
 Ulivieri S., 57, 187-188, 213, 272
 Urso S., 121
- Vagnoni E., 163
 Valiani L., 178
 Valitutti S., 27
 Valtellina E., 263
 Vanin M., 216
 Vecchia P., 49
 Vecchio G., 177
 Vergani V., 31
 Verra A., 27
 Vicarelli G., 172
 Vigo G., 33, 48, 52-53
 Villari P., 56, 62, 76, 78
 Viñao A., 55, 90
 Viola D., 80, 83
 Visalberghi A., 188, 247, 250, 256
 Vitale A., 158
 Vivanti C., 31-32, 49, 55
 Von Foerster H., 279
 Woolf V., 133-134
 Wundt W., 224
- Yanes-Cabrera C., 55, 90
- Zaghi L., 282
 Zago G., 8, 219
 Zamagni V., 36
 Zanfini G., 85
 Zanini G., 81
 Zanini P., 107
 Zanotti Bianco U., 75, 77-79, 84
 Zappaterra T., 207, 272
 Zavalloni R., 219-220, 222, 241-242
 Zizioli E., 89
 Zocchi P., 218
 Zoebeli M., 96
 Zurlini F., 199, 204

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/latuaopinione.asp



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



SEGUICI IN RETE



SOTTOSCRIVI
I NOSTRI FEED RSS



ISCRIVITI
ALLE NOSTRE NEWSLETTER

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835103011

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria
Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835103011

Il presente volume raccoglie gli atti del convegno di studi storico-scolastici sul tema «Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi», tenutosi a Macerata nei giorni 3-4 aprile del 2019. Tale convegno si colloca tra le iniziative avviate nell'ambito del *Progetto di sviluppo dipartimentale* dal titolo: «Innovazione, internazionalizzazione, inclusione per l'Università», promosso dal Dipartimento di Scienze della Formazione dei Beni culturali e del Turismo del nostro Ateneo e cofinanziato dal MIUR nel quadro del programma di finanziamento dei cosiddetti 'Dipartimenti di Eccellenza' approvato con la Legge n. 232 del 2016. Nel quadro di tale *Progetto di sviluppo dipartimentale* dell'Ateneo maceratese ci si è proposti di approfondire, sul piano cronologico e con un approccio sistematico che tenesse necessariamente assieme le scuole di diverso ordine e grado e l'università, il modo in cui, nelle istituzioni formative del nostro Paese, e con specifico riferimento allo Stato unitario, aspetti e dimensioni quali quelli dell'*innovazione*, dell'*internazionalizzazione* e dell'*inclusione* si sono gradualmente affermati. Di qui la decisione di dare corpo ad una serie di convegni di studio nell'arco di un triennio, coinvolgendo i maggiori studiosi italiani e stranieri delle nostre discipline, e di dedicare il primo di questi incontri, quello del quale sono qui riprodotti gli atti, al delicato e complesso tema dell'inclusione/esclusione nella storia della scuola e dell'università dell'Italia unita, di cui al titolo del convegno, e ora del volume che ne raccoglie gli atti: *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*. Di qui anche la scelta di focalizzare l'attenzione – nel corso delle tre sessioni del nostro convegno – su taluni grandi motivi di parziale o totale 'esclusione' dagli studi e/o di limitazione dell'accesso al sistema formativo nazionale di settori rilevanti della popolazione italiana: la condizione economica e sociale (élites e classi subalterne), la discriminante di genere (maschi/femmine) e la presenza di disabilità mentali, sensoriali e di altro tipo (normale/anormale). Il tentativo, dunque, è quello di chiarire i tempi e le ragioni per cui, storicamente, nell'arco dei circa 150 anni della nostra storia unitaria, nel sistema formativo del nostro Paese si sia passati dall'affermazione di una marcata volontà di limitazione degli accessi e/o di esclusione di determinate categorie sociali dall'istruzione e dagli studi al graduale – e sempre più convinto – prevalere di una 'cultura dell'inclusione' e di una concezione dell'istruzione e della scuola (ivi compresa l'università) come precipuo fattore di equità e di promozione sociale.

Anna Ascenzi è professore ordinario di Teoria e storia della letteratura per l'infanzia all'Università degli Studi di Macerata.

Roberto Sani è professore ordinario di Storia dell'Educazione all'Università degli Studi di Macerata.