

Riscoprire le radici storiche e le poste in gioco della scuola risulta tanto più importante in un periodo come questo, in cui la questione scolastica è drammaticamente salita alla ribalta e i suoi problemi, volente e nolente, sono diventati argomento di riflessione e dibattito collettivo.

Il fascicolo affronta, in un'ottica interdisciplinare, alcuni nodi fondanti della storia della scuola e della didattica della storia: l'annosa questione tra accentramento e decentramento, la disoccupazione intellettuale, la posizione degli insegnanti nei confronti dello stato, le riforme degli anni Settanta e le loro ricadute sulla scuola d'oggi. La sezione di didattica della storia tematizza contenuti, strumenti e modalità d'applicazione, evidenziando le potenzialità della disciplina per la crescita dell'individuo e della collettività.

GENNAIO – GIUGNO 2020

STAMPATO CON IL CONTRIBUTO DI:  
FONDAZIONE CASSA DI RISPARMIO  
DI PISTOIA E PESCIA



LA STORIA NELLA SCUOLA, LA SCUOLA NELLA STORIA  
a cura di Chiara Martinelli e Alice Vannucchi

ISSN 2612-7164

€ 8,00

ISBN 978-88-6144-069-2



9 788861 440692 >

FARESTORIA



FARESTORIA

PERIODICO DELL'ISTITUTO STORICO DELLA RESISTENZA  
E DELL'ETÀ CONTEMPORANEA IN PROVINCIA DI PISTOIA



*Il presente numero è stato stampato  
con il contributo della Fondazione CARIPT*



FONDAZIONE  
CASSA DI RISPARMIO  
DI PISTOIA E PESCIA

Copyright © 2020 by



ISTITUTO STORICO DELLA RESISTENZA  
E DELL'ETÀ CONTEMPORANEA IN PROVINCIA DI PISTOIA

**I.S.R.PT EDITORE**

Viale Petrocchi, 159 - Pistoia 51100

Tel 0573 359399

In copertina: Biblioteca comunale Forteguerriana, alunne della scuola di lavoro "Regina Margherita" Piteccio, "Fondo Mostra della Scuola", quaderno 58, p. 27r.

Il logo dell'Istituto è opera del pittore pistoiese Paolo Tesi e raffigura il monumento equestre a Garibaldi situato nell'omonima piazza cittadina.

Traduzioni, saggi e articoli editi su Farestoria non esprimono necessariamente il punto di vista della redazione, impegnando unicamente gli autori dei testi, che vengono pubblicati al fine di arricchire, attraverso l'informazione, la conoscenza storica che Farestoria vuole preservare portandola alla valutazione e alla comprensione critica delle nuove generazioni.



PERIODICO DELL'ISTITUTO STORICO DELLA RESISTENZA  
E DELL'ETÀ CONTEMPORANEA IN PROVINCIA DI PISTOIA

NUOVA SERIE, ANNO II, N. 1  
GENNAIO – GIUGNO 2020

## LA SCUOLA NELLA STORIA, LA STORIA NELLA SCUOLA

### *Introduzione*

CHIARA MARTINELLI, ALICE VANNUCCHI 5  
CURATRICI

### *Saggi*

GABRIELE CAPPELLI Decentramento, divario regionale e ritardo comparato:  
l'istruzione primaria in Italia, 1861-1921 9

ANDREA DESSARDO I maestri cattolici e lo Stato (1900-1909) 29

CHIARA MARTINELLI Lo spostato. Chi era costui? 45

FEDERICO CREATINI Antifascisti in cattedra: metodologia, questioni e prospettive  
di ricerca nelle carte del Casellario Politico Centrale 61

DAVIDE TREVISANELLO «Nella pagella avevamo tutti dieci»: nascita di una scuola  
a tempo pieno 75

ALFIERO BOSCHIERO Lavoratori, conoscenza, potere 85

### *Contributi*

MATTEO MOCA Provare a “rimuovere gli ostacoli”. Un progetto sui significati  
dei Principi fondamentali della Costituzione italiana 99

SILVIA GUETTA Didattica per la conoscenza della Shoah: alcune proposte  
di lavoro 105

AGNESE PORTINCASA Novecento.org: vent'anni di storia da raccontare 117

### *Discussione sul volume*

ALICE VANNUCCHI Public history of education: riflessioni, testimonianze,  
esperienze 127

### *Autori e autrici*

131

# ISTITUTO STORICO DELLA RESISTENZA E DELL'ETÀ CONTEMPORANEA IN PROVINCIA DI PISTOIA

Presidente: Giovanni Contini

Vice presidente: Sonia Soldani, Filippo Mazzoni

Direttore: Matteo Grasso

Viale Petrocchi, 159 - 51100 Pistoia - Tel. 0573 359399  
www.istitutostoricoresistenza.it

ispresistenza@tiscali.it

Per associarsi e ricevere la rivista semestrale Farestoria:

€ 20,00 (venti/00).

Il versamento può essere effettuato:

- con bollettini di Conto Corrente Postale sul numero 10443513 intestato a Istituto Storico della Resistenza di Pistoia (O.N.L.U.S.) specificando la causale; oppure con bonifico Conto Corrente Postale IBAN IT3050760113800000010443513
  - presso il nostro ufficio in viale Petrocchi n° 159 a Pistoia
- con Bonifico Bancario sul conto n. 68711100000000722 di Intesa San Paolo filiale viale Adua intestato a Istituto Storico della Resistenza di Pistoia (O.N.L.U.S.) IBAN IT66Z0306913834100000000722.

Farestoria

Rivista semestrale dell'Istituto Storico della Resistenza  
e dell'età Contemporanea nella Provincia di Pistoia.

Autorizzazione del Tribunale di Pistoia n. 259 del 16.2.1981.

Redazione: Viale Petrocchi, 159 – 51100 Pistoia. Tel. 0573 359399

E-mail: faforestoriaredazione@gmail.com

Direttore responsabile: Tommaso Artioli

Direttore di redazione: Stefano Bartolini

Comitato di redazione:

Francesco Cutolo, Daniela Faralli, Matteo Grasso, Edoardo Lombardi,  
Chiara Martinelli, Filippo Mazzoni, Francesca Perugi, Alice Vannucchi

# Introduzione

## La storia nella scuola, la scuola nella storia

DI CHIARA MARTINELLI E ALICE VANNUCCHI

CURATRICI

### Quale scuola per la storia, quale storia per la scuola

Questo numero di «Farestoria» è diviso in due parti: una dedicata alla storia della scuola; l'altra dedicata alla scuola nella didattica della storia.

Tra le molteplici narrazioni che ci hanno accompagnato nei mesi di lockdown, un notevole rilievo è stato occupato da quella della scuola. Studenti che, dall'oggi al domani, sono passati dai banchi al chiuso della loro cameretta. Insegnanti a cui, sempre dall'oggi al domani, è stato chiesto di reinventare una professione sostanzialmente incardinata su binari e assunti stabili. Storicamente relegata negli anfratti delle riviste specializzate, l'istituzione scolastica ha conquistato in breve tempo le prime pagine dei quotidiani e delle riviste nazionali. Leggiamo ad esempio su «L'Internazionale» del 25 marzo:

C'è un esperimento sociale necessario da esplorare e una sfida a cui non possiamo sottrarci: tentare di far sentire la scuola vicina nonostante tutto e provare a mostrare quanto la cultura, intesa nel senso più ampio, possa essere terreno fertile di crescita e cura delle relazioni reciproche in tempi di sofferenza e di crisi<sup>1</sup>.

Sarà vera gloria? Produrrà effetti tangibili, capaci di andare oltre i soliti peana rivolti a docenti e nuove generazioni? Difficile crederci. Emerge però da questo lockdown una nuova concezione della scuola: una concezione a tutto tondo, che non relega l'istituzione scolastica al ruolo di mero luogo trasmissivo di saperi – vuoi i saperi socialmente connotati alla Althusser<sup>2</sup> o quelli che, sulla scia della più recente *vague* neoliberalista e meritocratica, sono incanalati a un'utenza decontestualizzata<sup>3</sup> – ma che considera la scuola come «comunità d'affetti», di relazioni che, dall'interno dell'aula, si dipanano al territorio circostante e si dispiegano nella più vasta realtà sociale, politica e culturale. Una visione che, soprattutto attraverso la società civile (e qui

---

1 «Internazionale», F. Lorenzoni, *Restare accanto agli studenti è la prima sfida per la scuola*, 25 marzo 2020, rintracciabile al seguente link: <https://www.internazionale.it/opinione/franco-lorenzoni-2/2020/03/24/coronavirus-scuola-studenti-lezioni-distanza>.

2 L. Althusser, *Idéologie et appareils idéologiques d'état (Notes pour une recherche)*, Chicoutimi, Cégep, 2004, pp. 11-12.

3 M. Boarelli, *Contro il merito*, Roma-Bari, Laterza, 2019.

il pensiero va alle dimensioni assunte dal movimento “Priorità alla scuola”) ne vaglia e ne denuncia le lacune strutturali, economiche, culturali: le classi pollaio, il divario tra Nord e Sud, la “supplentite”, l’incapacità di garantire opportunità concrete di sviluppo e crescita alle fasce più fragili della popolazione.

Ricorrere alla storia della scuola ci consente di storicizzare queste mancanze, di seguirne l’evoluzione nel tempo, di prospettare, in un futuro più o meno remoto, le possibilità di riscatto ed emancipazione. È un ambito connotato da un’intensa vitalità, come testimonia la nascita della *Public History of Education*, settore al confine tra storia dell’educazione e Public History di cui tratta il volume, curato da Gianfranco Bandini e Stefano Oliviero e recensito in questo numero da Alice Vannucchi.

La sezione di questo numero dedicata all’argomento ha cercato di indirizzare l’attenzione verso alcune delle grandi questioni; e lo ha perseguito nelle oggettive, inedite difficoltà che gli storici, e soprattutto gli storici della scuola, hanno affrontato con la chiusura degli archivi e delle biblioteche durante il lockdown – chiusura che ancora riverbera i suoi effetti sull’attività di ricerca, e che sul fronte della conservazione del patrimonio scolastico ha spinto la SIPSE (Società Italiana per il Patrimonio Storico Educativo) ad un accorato appello. Gli effetti del decentramento politico e finanziario sull’istruzione elementare sono analizzati nel saggio di Gabriele Cappelli. Gli albori dell’associazionismo tra maestri cattolici, argomento del contributo di Andrea Dessardo, gettano uno squarcio sulle relazioni tra Stato e Chiesa. I primi anni del Novecento sono anche quelli in cui la scuola comincia, timidamente, ad aprirsi ad altre fasce sociali; i timori della classe dirigente, catalizzati nell’orizzonte discorsivo degli *spostati*, sono trattati dall’articolo di Chiara Martinelli. La complessa delicatezza della figura dell’insegnante (tanto maschile quanto femminile), sospesa tra rivendicazione di autonomia intellettuale e pressioni di uno Stato desideroso di rafforzarne il ruolo di funzionario, è evidente nel saggio di Federico Creatini. Un rapporto sbilanciato sul secondo asse finché la libertà di insegnamento, già sancita dall’articolo 33 della Costituzione, trovò una sua concretizzazione nei decreti delegati e sancì una nuova, intensa fase di sperimentazione didattica di cui Davide Trevisanello descrive il *case study* della scuola elementare a tempo pieno di Santa Maria in Campis. È a questo periodo di riforme scolastiche che è legata l’introduzione delle 150 ore per la formazione e la qualificazione dei lavoratori, sulle cui ricadute riflette il contributo di Alfiero Boschiero.

La seconda parte del numero è dedicata alla didattica della storia. Il contributo di Silvia Guetta sulla didattica della Shoah illustra la complessità della materia, il dover tenere insieme e bilanciare conoscenza storica, cultura ebraica, testimonianze e scelta dei materiali adatti agli studenti. In un momento di sovrabbondanza di stimoli, la progettazione di un percorso graduale e completo nell’illustrazione della storia della Shoah (dove si comprende il prima, il durante e il dopo) è importante; altresì la scelta delle metodologie da usare è motivo di riflessione per l’insegnanti. Silvia Guetta ci offre inoltre uno sguardo internazionale sul tema della Shoah per la formazione e la “ricerca azione”, contribuendo ad ampliare l’orizzonte formativo degli insegnanti e degli studenti.

Matteo Moca, docente negli istituti superiori di secondo grado, racconta l'esperienza nata dall'adesione dell'Istituto "Sismondi Pacinotti" di Pescia al progetto "Rimuovere gli ostacoli. I diritti fondamentali e la loro tutela nella Costituzione italiana e nelle altre costituzioni europee", organizzato dall'Istituto "Sangalli" per la storia e le culture religiose di Firenze nell'anno scolastico 2018/2019. Un percorso che ha coinvolto gli studenti sul tema delle costituzioni e dei diritti fondamentali dell'individuo, con un approccio transnazionale e comparativo, alternando lezioni sulle costituzioni ad attività laboratoriali soprattutto sul tema del lavoro e dei diritti.

Agnese Portincasa ci ha invece portato un importante contributo su un ormai imprescindibile strumento di didattica per i docenti di storia, Novecento.org, un prodotto editoriale in rete e di rete, al suo ventesimo anno di attività, frutto della professionalità dei distaccati e dei responsabili didattici della rete degli istituti storici della Resistenza e soprattutto dell'intuizione, che precorse i tempi nel campo della *Digital History*, di Antonino Criscione, ideatore della rivista.

Tra le finalità dell'Istituto storico, come espresso nell'articolo 2 dello Statuto, ci sono l'educazione, l'istruzione, la formazione professionale, nonché le attività culturali di interesse sociale con finalità educativa. In questi anni l'attività di didattica dell'Istituto è cresciuta su più fronti, in primo luogo nella formazione dei docenti, con il riconoscimento MIUR dei corsi organizzati autonomamente o in rete con gli istituti toscani, e il coinvolgimento dei docenti nella scelta dei temi, sollecitati da nuove metodologie, laboratori e materiali a disposizione per la progettazione. In secondo luogo, c'è stata una maggiore attenzione alla didattica, dalla scuola primaria a quella secondaria, con un'offerta formativa dedicata e la costruzione condivisa di progetti con gli istituti scolastici della provincia: solo per citarne uno "Analisi e riflessioni sulle leggi razziali" in collaborazione con la scuola "Marino Marini" dell'Istituto Comprensivo "Leonardo Da Vinci" di Pistoia nell'anniversario delle leggi razziali, prova di lavoro di Public History of Education, nato dall'archivio della scuola, condiviso con i genitori degli alunni nella ricerca delle memorie e diffuso sul territorio. Peculiarità della didattica dell'Istituto è la centralità delle fonti, sempre più variegata, nonché l'utilizzo di materiali e tecnologie digitali: nel ventennale progetto di "Scenari del XX secolo" le lezioni di storici di rilevanza nazionale si arricchiscono con la narrazione dei testimoni, coinvolgendo centinaia di studenti e docenti della provincia di Pistoia.

La scuola è coprotagonista delle attività dell'Istituto e la sua storia entra inevitabilmente in scena qualsiasi sia il tema: dal protagonismo giovanile nel Sessantotto ai ricordi dei bambini nella Seconda guerra mondiale o nella Shoah, nelle letture al femminile della storia politica e sociale.

La scuola, pertanto, rimane centrale nella società e nella ricerca, purché sia pungolo, visione critica e non mera trasmissione o sterile motivo di *doleance* tra addetti ai lavori. Stesse parole si adattano alla storia.

Nel saggio di Nietzsche *Sull'utilità della storia e il danno per la vita*, il filosofo tedesco, controcorrente, sferra un attacco alla moda storicista del suo tempo. Il riferimento alla poetica



leopardiana<sup>4</sup> apre il saggio, definito da lui stesso una “considerazione inattuale”, sulla virtù ipertrofica che attanaglia i suoi contemporanei e che potrebbe essere addirittura rovina per un popolo.

La storia, pensata come pura scienza e divenuta sovrana, sarebbe una specie di liquidazione della vita per l’umanità. L’educazione storica è invece qualcosa che è salutare e promette futuro solo al seguito di una forte corrente vitale nuova, per esempio di una cultura in divenire, cioè solo quando viene dominata e guidata da una forza superiore e non quando è essa stessa a dominare e a guidare [...]<sup>5</sup>

L’educazione storica deve essere a seguito di una cultura in divenire, di interpretazioni di una realtà sempre più complessa, e se questo compito è sempre stato assolto dagli intellettuali, oggi più che mai è chiesto ai formatori l’arduo impegno di sbrogliare le matasse interpretative per le nuove generazioni, fornendo strumenti e soprattutto insegnandone l’uso, contribuendo alla costituzione del pensiero critico. Fare didattica, fare didattica della storia, vuol dire fare politica, essere parte attiva della polis.

Questo numero è nato a cavallo di due presidenze dell’Istituto storico della Resistenza di Pistoia. Dedichiamo un saluto affettuoso e riconoscente all’Onorevole Roberto Barontini, presidente dell’Istituto dal 2001 al settembre 2020 e suo nuovo Presidente Onorario. Nel contempo, facciamo i nostri auguri al neoeletto presidente, il Prof.re Giovanni Contini Bonaccossi.

---

4 «Osserva il gregge che ti pascola innanzi: esso non sa cosa sia ieri, cosa oggi, salta intorno, mangia, riposa, digerisce, torna a saltare, e così dall’alba al tramonto e di giorno in giorno, legato brevemente con il suo piacere e il suo dolore, attaccato cioè al piuolo dell’istante, e perciò né triste né tediato». F. Nietzsche, *Sull’utilità e il danno della storia per la vita*, Milano, Adelphi, 2017, p.6. Il riferimento è allo struggente *Canto notturno di un pastore errante dell’Asia*.

5 F. Nietzsche, *Sull’utilità e il danno della storia per la vita*, Milano, Adelphi, 2017 pp. 15-16.

*Saggi*

# **Decentramento, divario regionale e ritardo comparato: l'istruzione primaria in Italia 1861-1921**

DI

GABRIELE CAPPELLI

## **Abstract**

Questo articolo studia l'evoluzione della legislazione relativa alla scuola primaria nell'Italia liberale (1861-1921), in relazione al ritardo comparativo del paese e al suo divario regionale in termini d'istruzione di massa e alfabetismo. Grazie a nuovi dati storici e analisi quantitative e statistiche, il saggio mette in luce le criticità della Legge Casati (1859) e gli effetti positivi della Riforma Daneo-Credaro, approvata nel 1911. L'analisi mostra che le leggi sull'istruzione hanno avuto un impatto negativo sulla convergenza delle economie regionali, e sulla capacità di accumulare capitale umano – e quindi innovare e produrre aumenti di reddito – dell'economia nazionale nel suo complesso.

Parole chiave: scuola primaria, Italia liberale, Legge Casati, Riforma Daneo-Credaro, Istruzione

This article studies the evolution of primary school legislation in liberal Italy (1861-1921), in relation to the comparative lag of the country and its regional gap in terms of mass education and literacy. Thanks to new historical data and quantitative and statistical analyzes, the essay highlights the criticalities of the Casati Law (1859) and the positive effects of the Daneo-Credaro Reform, approved in 1911. The analysis shows that the education laws have had a negative impact on the convergence of regional economies, and on the ability of the national economy as a whole to accumulate human capital - and therefore innovate and generate income increases.

Keywords: primary school, liberal Italy, Casati Law, Daneo-Credaro Reform, Education

## Introduzione

Il capitale umano – lo stock di capacità e abilità della popolazione e della forza lavoro – è un fattore determinante dello sviluppo economico e della crescita del reddito<sup>1</sup>. Il concetto è stato recentemente studiato come una delle variabili chiave per spiegare il sentiero di sviluppo dell'Italia negli ultimi duecento anni, il suo declino relativo rispetto alle economie più avanzate negli ultimi due decenni, e l'andamento dei divari regionali nel lungo periodo<sup>2</sup>. È bene notare che, negli ultimi due secoli, l'andamento del capitale umano è diventato sempre più simile a quello della scolarizzazione<sup>3</sup>: se, durante la Rivoluzione industriale, l'istruzione di massa è stata probabilmente meno importante della presenza di pochi, ma fondamentali, tecnici e inventori<sup>4</sup>, è pure vero che, nel lungo periodo, istruzione e capitale umano sono diventate variabili altamente correlate, spesso viste come sinonimi<sup>5</sup>.

Non sorprende, quindi, che un filone di ricerca che fa capo alla storia economica e alla storia dell'istruzione si sia occupato di come leggi e riforme abbiano dato forma al sistema scolastico italiano, vale a dire – soprattutto nel primo secolo successivo all'Unità – quello attinente all'istruzione primaria pubblica, che avrebbe dovuto portare gli italiani a scuola e sconfiggere la piaga dell'analfabetismo. Le leggi e le riforme che, nel corso degli anni, hanno caratterizzato il sistema scolastico italiano rappresentano infatti un aspetto centrale per entrambe le discipline. Gli storici, infatti, sostengono da tempo che la Legge Casati (Legge n. 3725 del 1859), col suo sistema d'istruzione pubblica e gratuita gestito e finanziato dai comuni stante la pesante assenza dello Stato, abbia contribuito a ritardare la diffusione dell'istruzione in Italia, ampliando al contempo il divario sociale tra le diverse regioni del paese<sup>6</sup>. Successivamente, quest'idea è diventata un argomento caro agli storici economici, volto a spiegare la persistenza del divario di reddito tra l'Italia e le altre economie avanzate e quella, non meno importante e ad essa legata, del divario economico regionale, mai colmato<sup>7</sup>: se la Legge Casati

---

1 E.A. Hanushek, L. Woessmann, *Education, Knowledge Capital, and Economic Growth*, in *The Economics of Education*, a cura di S. Bradley e C. Green, New York, Academic Press, 2020, pp. 171–82.

2 G. Cappelli, *Capitale umano e crescita economica: l'evoluzione del sistema educativo italiano*, in *Ricchi per caso. La parabola dello sviluppo economico italiano*, a cura di Paolo Di Martino e Michelangelo Vasta, Bologna, il Mulino, 2017, pp. 75–128.

3 C. M. Cipolla, *Literacy and Development in the West*, London, Penguin, 1969.

4 R. C. Allen, *Storia economica globale*, Bologna, il Mulino, 2013; M. P. Squicciarini, N. Voigtländer, *Human Capital and Industrialization: Evidence from the Age of Enlightenment*, «The Quarterly Journal of Economics», CXXX, 4 (2015), pp. 1825–1883.

5 D. E. Bloom, *Measuring Global Educational Progress*, in *Educating All Children: A Global Agenda*, a cura di J. E. Cohen, D. E. Bloom, M. B. Malin, New York, MIT Press, 2006, pp. 33–122.

6 G. Vigo, *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, Torino: ILTE, 1971, Giacomo Cives, *La scuola elementare e popolare*, in *La Scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, a cura di G. Cives, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 50–60; E. De Fort, *La scuola elementare dall'unità alla caduta del fascismo*, Bologna, il Mulino, 1996.

7 V. Zamagni, *The Economic History of Italy, 1860-1990*, Oxford, Clarendon Press, 1993; M. Vasta, *Innovazione tecnologica e capitale umano in Italia (1880-1914). Le traiettorie della seconda Rivoluzione industriale*, Bologna, il Mulino, 1999.

ha dato origine ad un sistema scolastico non molto efficace, date le condizioni di partenza dell'Italia e delle sue regioni alla vigilia dell'Unità, allora quelle stesse norme – istituzioni, per richiamare un linguaggio molto usato in storia economica –, rallentando l'investimento in capitale umano, hanno ritardato lo sviluppo economico dell'Italia e, soprattutto, di alcune sue aree<sup>8</sup>.

Queste tesi si legano al dibattito sulla forma delle istituzioni che regolano i sistemi scolastici e, quindi, lo sviluppo dell'istruzione; in particolar modo, le norme della Casati, stabilendo che i comuni dovevano gestire e finanziare l'istruzione primaria, fecero sì che l'istruzione di massa rimanesse fortemente decentrata<sup>9</sup>: lo Stato rimase a margine del processo che mirava a fornire un minimo d'istruzione a tutti gli italiani, e continuò ad esserlo – in sostanza – fino ai primi anni del Novecento. Secondo gli storici, è proprio la diversa capacità dei comuni di finanziare l'istruzione pubblica nelle diverse regioni del paese che porta alcune di queste – quelle rurali, ma soprattutto al Centro e al Sud – a investire poco nella scolarizzazione dei loro abitanti: alcuni luoghi sono estremamente poveri, molti non hanno ancora conosciuto un processo di modernizzazione dell'agricoltura, men che meno una prima crescita della manifattura e della produttività. Secondo questa tesi, anche se molti consigli comunali si sforzano di aprire scuole, mancano i fondi per farlo. Recentemente, questa tesi è stata rivista: dove mancavano i fondi, sarebbero stati i grandi proprietari terrieri che osteggiavano un aumento della tassazione locale – allora soprattutto sulla terra e la proprietà, mancando vere tasse sul reddito – per finanziare beni pubblici a vantaggio cioè di tutta la popolazione, proprio come la scuola primaria che era, secondo la Legge Casati, gratuita, almeno per il biennio inferiore<sup>10</sup>: sarebbero stati quindi soprattutto i latifondisti che ostacolavano lo sviluppo dell'istruzione, perché non volevano finanziarla con le loro forze, dal momento che ne avrebbero tratto poco vantaggio rispetto al costo sostenuto. Indipendentemente da queste diverse tesi, la letteratura sembra ormai concorde sul fatto che il forte decentramento del sistema scolastico italiano, in un contesto caratterizzato da elevate disuguaglianze territoriali, abbia causato una lenta diffusione dell'alfabetismo in molte aree del paese e la persistenza di ampi divari territoriali.

Da questa considerazione origina un ambito di ricerca ancora più recente, che mira a stabilire se un più forte intervento statale abbia portato effetti positivi sui tassi di scolarizzazione e, soprattutto, sull'alfabetismo. Infatti, a partire dal primo decennio del Novecento – con un aumento importante dei fondi erogati dal governo centrale – e poi attraverso l'avocazione della scuola elementare allo Stato nel 1911, con la Riforma Daneo-Credaro, la responsabilità di gestione e finanziamento viene finalmente tolta ai comuni. Secondo Cappelli

---

8 *Ricchi per caso. La parabola dello sviluppo economico italiano*, a cura di P. Di Martino, M. Vasta, Bologna, il Mulino, 2017; E. Felice, *Perché il Sud è rimasto indietro*, Bologna, il Mulino, 2013.

9 M. Bray, *Centralization Versus Decentralization in Educational Administration: Regional Issues*, in «Educational Policy», V, 4 (1991): pp. 371–385.

10 B. A'Hearn, G. Vecchi, *Education*, in *Measuring Wellbeing: A History of Italian Living Standards*, a cura di G. Vecchi, New York, Oxford University Press, 2017.

e Vasta, la centralizzazione dell'istruzione primaria ha portato risultati positivi, dando impulso ad una più rapida diffusione dell'alfabetismo<sup>11</sup>. Anche queste ricerche si legano alla storia dell'istruzione in Italia, alla storia economica del paese, e al dibattito sulle leggi e riforme dei sistemi scolastici nelle economie avanzate e nei paesi in via di sviluppo.

Questo saggio ha lo scopo di riassumere, in modo conciso e con l'ausilio di dati storici, i risultati di questi studi, soprattutto di quelle che hanno affrontato questi temi, negli ultimi dieci anni, dal punto di vista dell'analisi quantitativa.

## **Il sistema scolastico italiano, dalla Legge Casati alla Riforma Daneo-Credaro**

L'evoluzione del sistema scolastico liberale, soprattutto per quanto attiene all'istruzione primaria, è stato ampiamente trattato<sup>12</sup>: qui se ne riprendono i tratti fondamentali.

La Legge Casati del 1859 (n. 3725) costituisce la colonna portante dell'istruzione primaria del periodo liberale. Le norme riprendono quelle emanate nel Regno di Sardegna nel 1848 (Legge Boncompagni). Qui la scuola è già diventata pubblica, anche se l'istruzione privata continua a esistere, mentre in altre aree del paese, nel Centro e soprattutto nel Sud, l'istruzione rimane in gran parte appannaggio delle congregazioni religiose.

Il sistema della Legge Casati è molto chiaro: l'istruzione elementare obbligatoria inizia a sei anni e ne dura, per tutti, due. Deve essere offerta – senza costi per le famiglie – dai comuni italiani: questi, recita la legge, devono provvedere all'istruzione elementare secondo le loro risorse e i bisogni dei loro abitanti. Si prevedono anche due anni aggiuntivi di scuola elementare cosiddetta superiore, che devono essere obbligatoriamente offerti e frequentati nei comuni con più di 4.000 abitanti o in quelli che abbiano già una scuola secondaria. Una volta compiuto l'obbligo, lo studente si trova davanti a un bivio. Da un lato, la scelta è quella degli studi propedeutici all'università: è il caso dell'istruzione classica. L'altra scelta è un'istruzione più pratica, cioè la scuola tecnica – che però preclude l'accesso agli studi superiori.

Il sistema della Legge Casati è molto centralizzato a livello normativo, con un controllo e un'organizzazione dettati dal Ministero dell'Istruzione Pubblica. Nonostante il forte controllo normativo da parte del Ministero, il sistema scolastico italiano risulta fortemente decentrato a livello amministrativo e finanziario, almeno per quel che concerne la scuola elementare. La Legge Casati delega infatti la gestione della scuola primaria ai comuni, mentre prevede che lo stato gestisca direttamente le scuole secondarie, facendosi carico del loro fi-

---

11 G. Cappelli, M. Vasta, *Can School Centralization Foster Human Capital Accumulation? A Quasi-Experiment from Early Twentieth-Century Italy*, in «The Economic History Review» LXXIII, 1, 2020, pp. 159–84; G. Cappelli, M. Vasta, *A "Silent Revolution": School Reforms and Italy's Educational Gender Gap in the Liberal Age (1861–1921)*, disponibile al sito: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11698-020-00201-6#citeas>, consultato il 22 luglio 2020.

12 E. De Fort, *La scuola elementare dall'unità alla caduta del fascismo*, Bologna, il Mulino, 1996; G. Ricuperati, *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*, Firenze, La Scuola, 2015; M. Galfré, *Tutti a scuola!*, Roma, Carocci, 2017; G. Cappelli, *Capitale umano e crescita economica: l'evoluzione del sistema educativo italiano*, in *Ricchi per caso. la parabola dello sviluppo economico italiano*, a cura di P. di Martino, M. Vasta, Bologna, il Mulino, 2017, pp. 75-127.

nanzamento – ad eccezione degli edifici. Quest’impostazione, che sarà criticata a più riprese fin dai primi anni Settanta dell’Ottocento, vede nelle intenzioni della Destra storica la creazione di una classe dirigente borghese, pur contenendo i costi dell’istruzione nel contesto di un bilancio statale molto limitato.

Le inchieste sulla scuola elementare, pubblicate per il periodo liberale fra il 1865 e il 1923, mettono subito in luce il pessimo stato delle scuole primaria in Italia, evidenziando le contraddizioni di un sistema in cui si sceglie di destinare poche risorse proprio là dove sembrano servire di più per dare una spinta decisiva alla scolarizzazione e all’alfabetizzazione.

La Legge Coppino, approvata nel 1877, cerca di rafforzare le norme sulla frequenza, ma incide poco sul sistema. Si aumenta l’obbligo scolastico per tutti da due a tre anni, si migliorano le sanzioni volte a punire chi non va a scuola, e si prevede per la prima volta un sistema di sussidi volto a finanziare gli edifici per la scuola e il materiale didattico. Se i sussidi cercano di aiutare la diffusione della scuola elementare in alcune aree del paese, questi sono anche caratterizzati da due problemi: in primis, il loro valore rispetto al budget destinato dai comuni alla scuola risulta irrisorio; inoltre, sono proprio le regioni del Centro-Nord a ricevere più fondi dallo stato. I comuni del Sud, secondo alcune interpretazioni, mancavano della capacità amministrativa di gestire fondi o di ripagare i debiti contratti per l’edilizia scolastica. Come anticipato in precedenza, a questo fattore economico si somma un fattore istituzionale, per cui esistevano delle inefficienze amministrative dovute a reti clientelari e a una classe dirigente che osteggiava l’istruzione.

Altre inchieste successive alla Legge Coppino non cambiano la valutazione sugli effetti piuttosto blandi che le prime norme sull’istruzione obbligatoria ebbero sul sistema scolastico italiano. Si vedono interventi più incisivi nel 1903, con la Legge Nasi. Questa introduce norme per la protezione dei maestri, che in precedenza potevano essere assunti e licenziati dai consigli comunali in maniera del tutto discrezionale. Questa tendenza è rafforzata dalla Legge Orlando del 1904, che aumenta i loro stipendi per la prima volta dal 1886, con addizionali a carico dello stato. S’introduce anche il cosiddetto corso popolare, composto da una quinta e sesta classe legate alla scuola elementare. Nelle intenzioni del legislatore c’è in questa norma la volontà di offrire una valvola di sfogo per gli alunni delle famiglie povere che vanno a scuola – sempre in crescita – senza aumentare la pressione sulle classi medie e superiori del sistema. Questa soluzione, che ha come sfondo l’impostazione elitista della Casati, sarà ulteriormente rafforzata dalle tendenze di pensiero del tardo periodo liberale, per essere poi definitivamente adottata nell’ambito della Riforma Gentile.

Il lento progresso dell’istruzione, soprattutto nelle aree rurali e nel Sud del paese, insieme a una crescente domanda dovuta a un primo sviluppo industriale, porta i governi dell’età giolittiana a un più incisivo intervento nel settore della scuola. Dopo un acceso dibattito parlamentare che vede contrapposte visioni della scuola spesso divergenti, il Parlamento italiano trova una posizione comune nel cosiddetto fronte per la scuola. Nel giugno del 1911, la Riforma Daneo-Credaro diviene legge: la gestione della scuola viene di fatto tolta alla maggior parte dei

comuni, anche se si dovranno aspettare i decreti attuativi emanati in diversi anni, soprattutto tra il 1914 e il 1915, per un reale cambio nell'amministrazione della scuola.

La riforma stabilisce che tutti i comuni del Regno, ad eccezione dei capoluoghi provinciali e di circondario, rinuncino all'amministrazione delle loro scuole elementari. I capoluoghi, invece, possono mantenere la loro autonomia nella gestione dell'istruzione primaria. La nuova legge rimette al centro del sistema il Consiglio Scolastico Provinciale che, anche se già esistente, aveva avuto un ruolo marginale nel sistema amministrativo introdotto dalla Casati. La Daneo-Credaro rivede la composizione del Consiglio, in modo che ci siano più membri elettivi fra i maestri e più membri tecnici vicini al Ministero. Inoltre, la legge aumenta l'autonomia del Consiglio consentendogli di gestire diversi aspetti del sistema scolastico, quali il finanziamento delle scuole, o l'assunzione e licenziamento dei maestri. La nuova amministrazione della scuola mira quindi a risolvere una tensione insita nel sistema scolastico italiano, quella cioè fra una gestione e finanziamento molto decentrati e un insieme di norme che sono emanate a livello centrale. Inoltre, la nuova legge del 1911 prevede per la prima volta un meccanismo redistributivo: i comuni che passano alla gestione centrale versano alla Tesoreria dello Stato un ammontare pari al loro bilancio per la scuola nell'anno precedente l'approvazione della legge, e la Tesoreria versa questi fondi ai Consigli Scolastici Provinciali che provvedono a gestirli. Una volta passati alla gestione statale, i comuni amministrati dal Consiglio Scolastico Provinciale videro l'alfabetismo della loro popolazione crescere molto più rapidamente di quella di comuni con simili caratteristiche socio-economiche e demografiche che rimasero autonomi, giudicando positivo – anche se tardivo – l'intervento che portò all'avocazione della scuola elementare da parte dello stato<sup>13</sup>.

Nel prosieguo dell'articolo saranno evidenziati gli andamenti dell'istruzione, sia in prospettiva comparativa che regionale, in relazione alle leggi e riforme sulla scuola primaria appena richiamate; infine, si accosterà il caso italiano a sistemi scolastici simili nell'ambito europeo, per metterne in luce aspetti peculiari.

## **Dati e fonti**

Le fonti utilizzate in questo saggio sono soprattutto statistiche storiche a stampa, pubblicate insieme alle inchieste ufficiali dei vari governi liberali sulle condizioni dell'istruzione primaria. Si è cercato di ricostruire l'andamento dell'istruzione a livello provinciale, dal 1861 fino al 1921, includendo vari anni per cui furono pubblicati dati sull'istruzione primaria, utilizzando l'informazione dai censimenti della popolazione per trasformare i suddetti dati in indici di scolarizzazione, analizzati insieme al tasso di alfabetismo della popolazione, anch'esso ricavato dai censimenti.

---

13 G. Cappelli, M. Vasta, *Can School Centralization Foster Human Capital Accumulation?*, cit.



I dati che si andranno a presentare si inseriscono in un progetto di ricerca, finanziato dallo *Swedish Research Council*, volto a ricostruire l'andamento delle disuguaglianze regionali in termini di scolarizzazione in Francia, Italia, Spagna e Svezia, dal 1840 al 1940 circa.<sup>14</sup> Ai fini dell'armonizzazione dei *dataset* fra questi diversi paesi, alcune fonti attinenti all'Italia rimangono escluse, come la cosiddetta Inchiesta Torraca del 1897 – che pure contiene indicatori sulla diffusione dell'istruzione a livello provinciale. Gli anni a cui fanno riferimento gli indici che qui si presentano sono 1861, 1870, 1877, 1887, 1901, 1907 e 1921.<sup>15</sup>

In questo studio si presenteranno analisi dei tassi di alfabetismo per la popolazione maggiore di 6 anni compiuti, insieme a dati sui tassi lordi d'iscrizione alla scuola primaria e a quelli sui maestri delle scuole primarie in relazione ai bambini in età scolare e al numero degli iscritti, fornendo anche informazioni sulla spesa per l'istruzione elementare. Per un riassunto del *dataset* completo e delle fonti storiche utilizzate, si rimanda a Cappelli e Quiroga e Bozzano e Cappelli<sup>16</sup>; in quest'ultimo lavoro si discute anche il ruolo delle scuole serali e festive e di quelle private – che però diminuirono molto d'importanza durante il periodo liberale. Anche se i dati per sesso sono stati resi disponibili, in questa sede non si affronterà il tema della disuguaglianza di genere. La selezione degli indicatori richiamati in quest'articolo comprende quindi:

– Tassi di alfabetismo della popolazione con più di 6 anni compiuti, calcolati a partire dai censimenti della popolazione. Nella sezione seguente, si mostreranno anche i tassi di alfabetismo della sola popolazione adulta (con più di 15 anni) per facilitare il confronto con i dati disponibili per altri paesi europei.

– Tassi lordi d'iscrizione alla scuola primaria (elementare): sono calcolati come rapporto tra gli iscritti alle scuole elementare (inclusi i ripetenti) e i bambini in età scolare, qui considerati come bambini dai 6 ai 14 anni. Questo intervallo è stato scelto per facilitare analisi comparative con altri paesi, seguendo la classificazione ISCED – anche se l'obbligo scolastico in Italia fino al XX secolo si è mantenuto sotto ai 10 anni.<sup>17</sup> Il numeratore è ricavato dalle numerose inchieste sulla scuola elementare, considerando ogni tipo di scuola elementare, mentre il denominatore si è ricavato dai censimenti della popolazione.

---

14 Il progetto, intitolato, *How did education policy shape the race towards mass education? A comparative project based on France, Italy, Spain and Sweden, c. 1840-1940* (finanziamento numero 2016-05230), è coordinato da Johannes Westberg, Università di Groningen (Olanda). Si veda l'articolo di Westberg e Cappelli per una presentazione del progetto e dei dati: J. Westberg, G. Cappelli, *Divergent paths to mass schooling at Europe's poles? Regional differences in Italy and Sweden, 1840-1900*, in «IJHE – Bildungsgeschichte – International Journal for the Historiography of Education» IX, 1 (2019), pp. 11-28.

15 I tassi di alfabetismo provengono dai censimenti della popolazione, per gli anni 1861, 1871, 1881, 1901 e 1911; il censimento del 1891 non fu mai effettuato. Per armonizzare i dati italiani con quelli degli altri paesi inclusi nel progetto di ricerca, si è proceduto a stimare i tassi di alfabetismo per gli anni riportati nel testo, attraverso interpolazione lineare.

16 G. Cappelli, G. Quiroga, *Fortune is told by women: the feminization of teaching and the rise of literacy in Italy and Spain, c. 1861-1921*, New York, Mimeo, 2020; M. Bozzano, G. Cappelli, *The legacy of history or the outcome of reforms? Primary education and literacy in Liberal Italy (1871-1911)*, Siena, Working paper, 2019.

17 ISCED è l'acronimo di *International Standard Classification of Education*.



– Numero totale di maestri e maestre, calcolato a partire dalle stesse inchieste sulla scuola primaria, includendo ogni grado di scuola elementare e ogni tipo di scuola – maschile, femminile o mista. I dati sono raccolti dalle inchieste sull’istruzione primaria.

– Spesa per l’istruzione elementare: il dato, in Lire correnti, è raccolto dai Bilanci comunali, pubblicati per vari anni durante il periodo liberale. La spesa corrente è stata poi convertita in Sterline a prezzi costanti. I bilanci rappresentano un’ottima fonte per studiare la spesa per l’istruzione: infatti, circa il 95% della spesa totale per l’istruzione primaria proveniva dai comuni. Inoltre, i sussidi statali e provinciali per l’istruzione primaria risultano comunque contabilizzati, nella fonte, come ricavi, per cui la essa approssima molto bene il dato totale di spesa delle elementari – escludendo il 1921, perché dopo l’avocazione allo stato gran parte della spesa per istruzione non risulta più contabilizzata dai Bilanci comunali. Ci si è concentrati sulle spese ordinarie (correnti) e straordinarie, perché le facoltative includono essenzialmente voci non attinenti alle scuole elementari. La maggior parte delle spese riguarda lo stipendio del personale insegnante, mentre in quelle straordinarie sono incluse, ad esempio, le spese per i nuovi edifici. Alcune di queste spese sono relative ai materiali didattici, premi per alunni, materiali per alunni indigenti, spese di manutenzione degli edifici (riscaldamento) e simili – tutti aspetti attinenti quindi alla qualità dell’offerta scolastica, più che alla quantità.

### **Risultati: sistema scolastico e diffusione dell’istruzione**

Vale la pena iniziare l’analisi della relazione che esiste tra leggi e riforme scolastiche e istruzione proprio dalla variabile obiettivo, oggetto della discussione degli osservatori contemporanei nel periodo liberale, così come degli economisti e *policy makers* di oggi: una variabile che rappresenti il risultato del processo di scolarizzazione e apprendimento. Questo, per l’analisi storica, può essere il tasso di alfabetismo, di cui tanto ha scritto Cipolla<sup>18</sup>.

Questo indice ci mostra il ritardo italiano nei confronti degli altri paesi europei – quelli più avanzati in termini d’istruzione, come Francia e Prussia, ma anche paesi facenti parte dello stesso Sud Europa (Tabella 1). Il paese è addirittura più indietro della Spagna durante il processo che porterà alla nascita del Regno d’Italia.

---

18 C. M. Cipolla, *Literacy and Development in the West*, cit.

Tabella 1: Tassi di alfabetismo degli adulti, 1860 – 1900.

<b>Tassi di alfabetismo (%)</b>	<b>1860</b>	<b>1880</b>	<b>1900</b>
Svezia	91.2	93.6	96.0
Germania	86.0	92.0	96.3
USA	80.3	83.0	88.4
Regno Unito	69.4	82.7	94.1
Francia	62.7	72.8	83.5
Spagna	25.7	31.4	41.3
Italia	25.3	38.4	50.1
Giappone	25.0	41.1	53.1

Fonte: *The Historical Index of Human Development*, ricostruito da Leandro Prados de La Escosura (<https://espacio-investiga.org/home-hihd/>). Nota: i tassi di alfabetismo fanno riferimento alla percentuale della popolazione con più di 15 anni che sapeva leggere e scrivere.

Il gap con i paesi più avanzati si lega anche all’immenso divario regionale (Figura 1): poco dopo la proclamazione dell’Unità d’Italia, il paese presenta vaste aree territoriali con tassi di alfabetismo pari al 10%, ben lontane dai tassi vicini al 70% di alcune zone del Piemonte e della Lombardia; neanche la Spagna, pur caratterizzata da un ampio divario territoriale nei tassi di alfabetismo, presenta un divario regionale tanto profondo. La Prussia presenta differenze regionali ugualmente chiare, ma di portata molto più limitata (Tabella 2).<sup>19</sup>

Tabella 2: Coefficiente di Variazione (CV) dei tassi di alfabetismo, periodo 1871 – 1881.

	<b>CV</b>
Spagna	0.41
Italia	0.49
Prussia	0.11

Fonte: G. Cappelli, *One size that didn’t fit all? Electoral franchise, fiscal capacity and the rise of mass schooling across Italy’s provinces, 1870–1911*, in «Cliometrica», X, 3 (2016), pp. 311–43. Note: il CV, cioè il rapporto tra la deviazione standard (dispersione) e la media, è tanto più alto quanto maggiore è la distanza relativa delle province di ogni paese dal dato medio nazionale. Esso è calcolato a partire da dati provinciali per Italia e Spagna, e contee per la Prussia. I tassi di alfabetismo sono riferiti alla popolazione con più di 15 anni nel caso dell’Italia e con più di 10 anni per la Prussia, mentre per la Spagna i dati fanno riferimento all’intera popolazione. Nonostante queste differenze, è bene notare che la distribuzione provinciale dei tassi di alfabetismo e scolarizzazione risulta essere molto simile per diversi gruppi d’età, rendendo comunque significativa la comparazione presentata nella Tabella.

<sup>19</sup> G. Cappelli, *One size that didn’t fit all? Electoral franchise, fiscal capacity and the rise of mass schooling across Italy’s provinces, 1870–1911*, in «Cliometrica», X, 3 (2016), pp. 311–343.

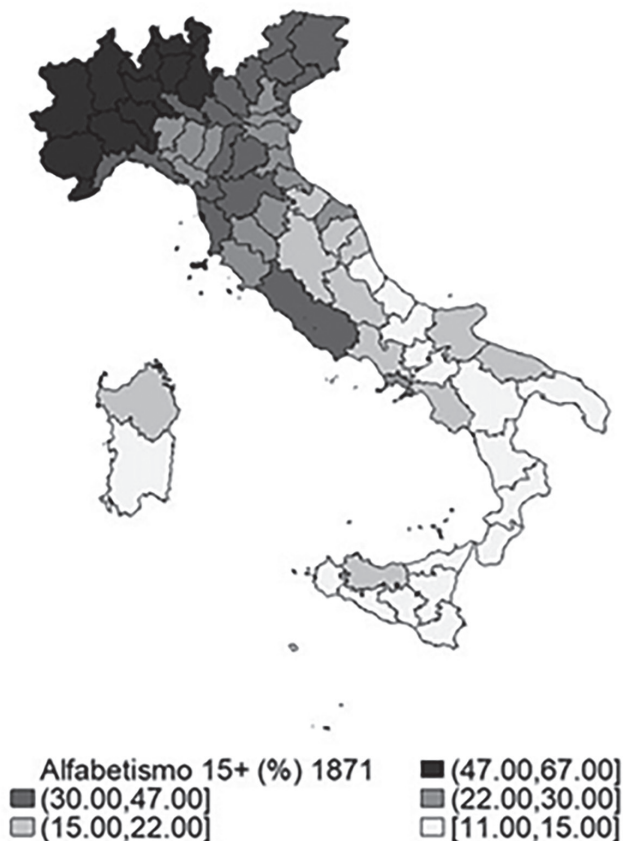


Figura 1 Tassi di alfabetismo della popolazione adulta (con più di 15 anni) nel 1871.  
 Fonti: si veda il testo.

Per l'Italia, l'andamento dei tassi di alfabetismo a livello regionale, dal 1861 al 1921, evidenzia due fasi. La Figura 2 mostra il tasso di alfabetismo della popolazione con più di 6 anni, separatamente per il Sud e per il Nord, nel grafico a sinistra; invece, il grafico a destra mostra il divario nell'alfabetismo tra le due aree, calcolato come punti percentuali di differenza.<sup>20</sup> Lette insieme, esse mostrano chiaramente che le differenze tra le due aree cessano di crescere – e anzi iniziano a ridursi – proprio a partire dal 1901, vale a dire nel momento in cui lo stato inizia a farsi carico della scuola primaria, prima con nuove leggi e finanziamenti e, nel 1911, con la completa avocazione della scuola elementare.

<sup>20</sup> Al tasso di alfabetismo del Nord è stato sottratto quello del Sud: più alta è la differenza, più lontano il tasso di alfabetismo del Sud è da quello del Nord.

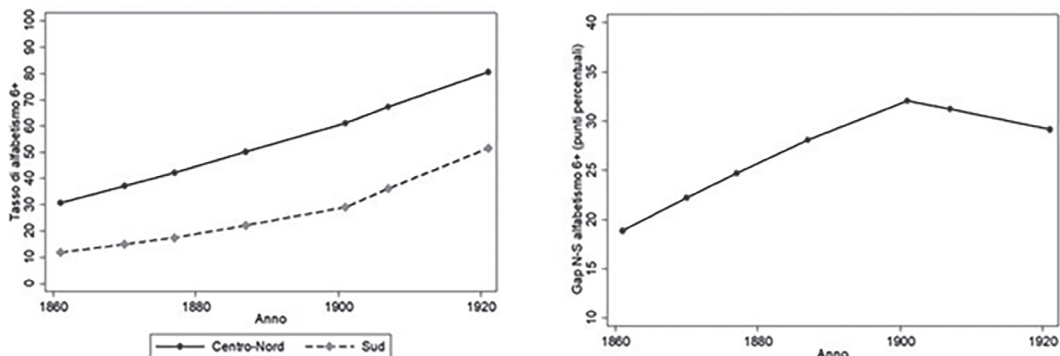


Figura 2: Andamento del divario regionale in termini di analfabetismo, 1861 – 1921.

Fonti: si veda il testo. Note: tassi di alfabetismo della popolazione con più di 6 anni, media del Centro-Nord vs media del Sud (grafico di sinistra), e punti percentuali di differenza nei tassi di alfabetismo delle due aree (grafico di destra).

Naturalmente, un'ipotesi alternativa è che il processo di divergenza e convergenza (dal 1901, come visto) sia legato soprattutto a dinamiche di lungo periodo, soprattutto sociali ed economiche, che poco hanno a che vedere con le riforme dei governi liberali. Questa tesi appare però difficilmente difendibile: le serie di cui disponiamo mostrano che il divario regionale nel reddito pro capite aumenta proprio a cavallo fra Otto e Novecento, a vantaggio soprattutto del Nord-Ovest<sup>21</sup> – un andamento peraltro recentemente confermato da nuove stime sui salari reali ad opera di Federico, Nuvolari e Vasta<sup>22</sup>; i tassi di fecondità mostrano andamenti paralleli o divergenti fino almeno agli anni Trenta del Novecento<sup>23</sup>; anche la percentuale di maschi adulti che potevano votare alle elezioni locali, e quindi influenzare decisioni sull'istruzione erogata dai comuni, divergono almeno fino agli anni Venti. Infine, pure l'emigrazione sembra aver ridotto l'alfabetismo a livello provinciale – probabilmente più al Sud che al Nord, per via delle caratteristiche sociali ed economiche di chi decideva di migrare.<sup>24</sup> Le riforme della scuola primaria sembrano quindi aver giocato un ruolo di primo piano nella diffusione dell'istruzione di massa e dell'alfabetismo, spiegando fallimenti e (breve) successi.

21 E. Felice, *Perché il Sud è rimasto indietro*, cit.

22 G. Federico, A. Nuvolari, M. Vasta, *The Origins of the Italian Regional Divide: Evidence from Real Wages, 1861-1913*, in «The Journal of Economic History», LXXIX, 1 (2019), pp. 63–98.

23 G. Cappelli et al., *Divergence in the End? Decomposing Income Inequality across Italy's Regions, 1871-2011*, «Rivista di storia economica», LXXXIV, 1 (2019).

24 Y. Spitzer, A. Zimran, *Migrant Self-Selection: Anthropometric Evidence from the Mass Migration of Italians to the United States, 1907–1925*, in «Journal of Development Economics» CXXXIV, 1, (2018), pp. 226–47. Gli autori studiano le altezze come indice di benessere socioeconomico dei migranti verso Ellis Island rispetto a quello di chi rimaneva nel luogo di origine, nei primi anni del XX secolo. L'altezza è però, di norma, fortemente correlata con i tassi d'istruzione. Gli autori trovano che i migranti dal Sud erano di norma meno alti (e quindi molto probabilmente meno istruiti) rispetto agli abitanti che non migravano. Al Nord, questa c.d. selezione negativa era molto meno marcata.

I nuovi dati sulla scolarizzazione, vero contributo originale di questo lavoro di ricerca, evidenziano aspetti interessanti che si legano all'analisi dei tassi di alfabetismo. In primis, le serie mostrano che il divario in termini di tassi d'iscrizione lordi è rimasto, almeno come punti percentuali, piuttosto invariato nel tempo, a differenza di quello che caratterizzava, come visto, l'alfabetismo (Figura 3). Si nota comunque un forte aumento della crescita dei bambini iscritti alle scuole elementari a partire dal primo Novecento. Lo stesso andamento, parallelo – se non divergente – si nota osservando le serie sulla spesa per istruzione primaria rapportata al numero di bambini in età scolare, qui dai 6 ai 14 anni, come detto in precedenza (Figura 4). Infine, un risultato simile si ottiene guardando all'andamento delle scuole primarie rapportate al territorio (il cui dato non viene riportato per brevità): si nota un aumento deciso nei primi anni del XX secolo, ma il divario regionale rimane invariato.

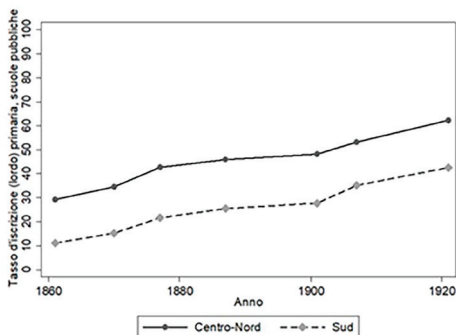


Figura 3: Andamento del divario regionale in termini di tassi d'iscrizione lordi alla scuola primaria, 1861-1921.

Fonti: si veda il testo. Note: i tassi fanno riferimento qui alle sole scuole pubbliche, dal momento che i dati per le private sono assenti dall'inchiesta pubblicata nel 1923. Ad ogni modo, l'istruzione privata a inizio Novecento era già marginale, in ogni area del paese. Le serie che includono le private fino al 1907 presentano un andamento virtualmente identico a quello qui mostrato.

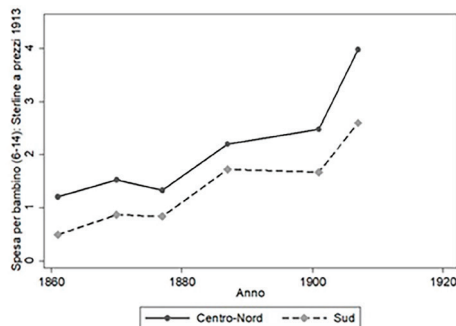


Figura 4: Andamento del divario regionale in termini di spesa per istruzione primaria per bambino, 1861-1907.

Fonti: si veda il testo. Note: si considerano bambini in età scolare quelli dai 6 ai 14 anni. Le serie si fermano al 1907 perché per il 1921 non esistono dati sulla spesa dello stato disaggregati per provincia.

Rimane quindi da spiegare come mai il divario regionale nei tassi di alfabetismo si riduce a partire dal Novecento. Un ruolo fondamentale sembra essere stato giocato dalla maggiore offerta di maestri e maestre, a seguito delle Leggi Nasi (1903) e Orlando (1904) che ne migliorano le condizioni di lavoro e gli stipendi; queste, unite alle Leggi Speciali per il Mezzogiorno (1906), contenenti norme per il miglioramento dell'edilizia scolastica soprattutto al Sud, sembrano aver dato una decisiva spinta alla convergenza regionale, rafforzata poi dall'avocazione statale del 1911, ad opera della Riforma Daneo-Credaro.

Le serie dei maestri rapportati a mille bambini in età scolare, infatti, ci mostrano che il divario regionale è rimasto pressoché costante tra il 1881 e il 1901: poi, a partire da questo momento, c'è una netta riduzione del divario causata da un aumento al Sud addirittura più marcato del miglioramento – seppur evidente e in rottura con il trend precedente – del Nord (Figura 5). Con la Daneo-Credaro, migliora poi non solo il finanziamento e quindi la quantità di input nel sistema scolastico (maestri), ma anche la modalità organizzativa e di supervisione da parte del governo centrale – che fu determinante per l'accelerazione del processo di alfabetizzazione a partire dal 1911<sup>25</sup>.

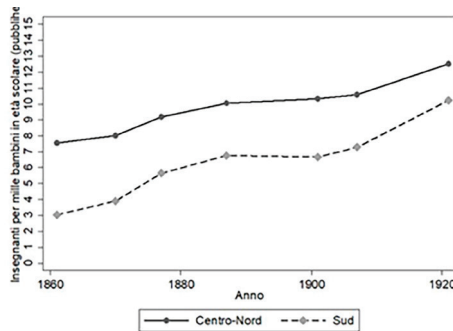


Figura 5: Andamento del divario regionale in termini di maestri per mille bambini in età scolare, 1861-1921. Fonti: si veda il testo. Note: i tassi fanno riferimento qui alle sole scuole pubbliche (si veda la nota alla Figura 3).

### Una prospettiva regionale e comparativa: quali nuovi risultati per la ricerca sull'Italia?

Il progetto comparativo finanziato dallo *Swedish Research Council* a cui si è fatto riferimento sopra, ha portato alla luce risultati che ci consentono di approfondire molti aspetti legati allo sviluppo dell'istruzione di massa. Per il caso italiano, la comparazione con Francia, Spagna e Svezia mette in luce gli aspetti problematici – brevemente riassunti nella prima parte del saggio –, ma anche peculiarità positive rispetto a paesi del Sud Europa, come la Spagna. Le ricerche discusse qui di seguito sono basate per la prima volta – giova ripeterlo –, su statistiche provinciali perfettamente armonizzate tra i quattro paesi considerati dal progetto.

25 G. Cappelli, M. Vasta, *Can School Centralization Foster Human Capital Accumulation?*, cit.

Un primo risultato riguarda l'esistenza di diversi modelli di offerta scolastica e raggiungimento dell'istruzione di massa, nonostante sistemi scolastici basati su principi di funzionamento tutto sommato molto simili. Per esempio la Svezia aveva un sistema d'istruzione pubblica dal 1842 che, come quello italiano, era molto decentrato – dal momento che erano le istituzioni locali a determinarne la gestione e il finanziamento. A dispetto della similarità con il sistema italiano della Casati, quello svedese risulterà più efficace nel raggiungere le aree rurali e più remote del paese: in Svezia, nel 1882, quasi la metà degli insegnanti nelle scuole elementare lavorava nelle cosiddette *småskolor*, scuole minori o di grado inferiore, e nelle *mindre folkskolor*, scuole rurali – introdotte nel 1850<sup>26</sup>. In Italia, negli stessi anni, la proporzione di insegnanti nelle scuole cosiddette irregolari, quanto di più assimilabile alle *småskolor* o alle *mindre folkskolor* – scuole nelle campagne dei piccoli borghi – non arrivava al 5 per cento. Inoltre, circa il 37 per cento dei bambini svedesi in età scolare, nel 1882, risultavano frequentanti scuole ambulanti: per quanto in Italia il fenomeno sia conosciuto, soprattutto per quanto concerne l'insegnamento agrario ambulante, esso rimane a margine dell'istruzione di massa (primaria), almeno fino agli inizi del XX Secolo. In generale, il sistema scolastico italiano, anche al Nord, sembra essere stato più adattivo di quello svedese, che invece ha saputo dare un decisivo impulso alla diffusione dell'istruzione primaria. Questi risultati preliminari richiamano la necessità di uno studio più approfondito sulle cause fondamentali di queste differenze di breve-medio periodo tra Sud e Nord Europa.

Un altro importante risultato, per quanto preliminare e soggetto a studi più approfonditi, riguarda il peso dell'intervento statale verso il miglioramento dei tassi di scolarizzazione. Sono stati ricostruiti e resi comparabili i tassi d'iscrizione lordi alla scuola primaria nelle province francesi e italiane, durante i periodi in cui i loro sistemi d'istruzione primaria erano fortemente decentrati a livello economico e amministrativo – in Francia dal 1833 alla fine degli anni Settanta dell'Ottocento, e in Italia dal 1861 fino ai primi del Novecento<sup>27</sup>. L'analisi ha evidenziato che i sussidi statali sono stati determinanti nell'accelerazione della convergenza regionale francese in termini d'istruzione primaria, anche nel periodo di piena decentralizzazione del sistema scolastico ad opera delle Legge Guizot del 1833 – compensando differenze nel finanziamento scolastico locale –, mentre in Italia i fondi statali, almeno fino a inizio Novecento, sono stati richiesti e spesi soprattutto dai comuni (e quindi dalle regioni) più ricche e già più capaci di finanziare l'istruzione. Queste differenze sono evidenziate dalla lettura congiunta delle Figure 6 e 7: nella prima, a sinistra è riportata la distribuzione territoriale della spesa comunale per l'istruzione primaria rapportata al numero di bambini in età scolare, mentre nella mappa di destra è riportato lo stesso indice, ma con riferimento sulla spesa educativa statale. Nella Figura 7, le due mappe mostrano gli stessi indici per le province italiane (anche se la spesa statale non

---

26 J. Westberg, G. Cappelli, *Divergent paths to mass schooling at Europe's poles? Regional differences in Italy and Sweden, 1840–1900*, cit.

27 G. Cappelli, *Quite a Visible Hand? State Funding and Primary Education in Nineteenth-Century France and Italy*, «Revue d'Economie Politique» CXXXV, 1 (2020), pp. 77–105.



è considerata all'inizio bensì alla fine del periodo, a causa della mancanza di dati sui sussidi nel 1870).<sup>28</sup> Come risulta evidente, nel caso francese lo stato tendeva – e tenderà sempre di più – a compensare le differenze regionali, mentre nel caso italiano questo non è avvenuto fino ai primi anni del Novecento (e anche allora, in maniera molto più debole). Come evidenziato dalla letteratura sullo sviluppo economico contemporaneo,<sup>29</sup> i problemi di un sistema scolastico decentrato, come il fatto che alcune regioni rimangano intrappolate in un circolo vizioso di povertà e bassi investimenti scolastici, possono essere compensati da un intervento statale mirato – che in Italia nel periodo liberale è tardato molto a materializzarsi, accentuando il ritardo e rendendo imprescindibile l'avvocazione statale nel 1911.

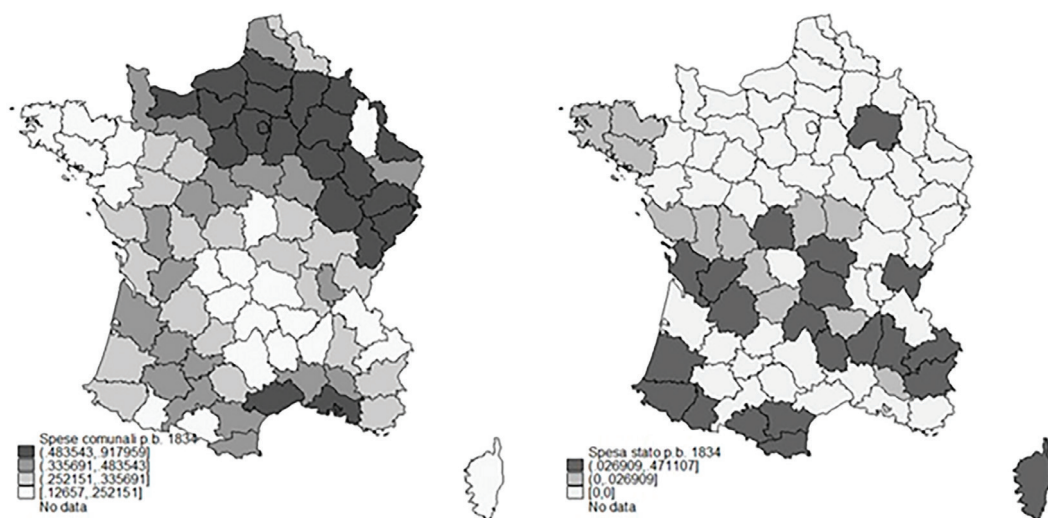


Figura 6: Spese comunali per l'istruzione rapportate ai bambini in età scolare nel 1834 (mappa a sinistra) e spese statali per l'istruzione rapportate alla stessa popolazione nello stesso anno (mappa di destra).

Fonti: Gabriele Cappelli, «Quite a Visible Hand? State Funding and Primary Education in Nineteenth-Century France and Italy», *Revue d'Economie Politique* Vol. 130, n. 1 (27 maggio 2020): 77–105. Note: i valori riportati sono in Dollari USA a prezzi costanti del 1881. La spesa locale per l'istruzione in Francia si basava anche su contributi privati e spesa provinciale (dei *département*): questi dati non sono inclusi nella Figura. La spesa delle famiglie era però correlata con quella comunale (Diebolt et al. 2005).

<sup>28</sup> I sussidi statali erano virtualmente assenti nel 1870.

<sup>29</sup> S. Galiani, R. Perez-Truglia, *School management in developing countries*, in *Education Policy in Developing Countries*, a cura di P. Glewwe, Chicago, Chicago University Press, 2013, pp. 193–241.



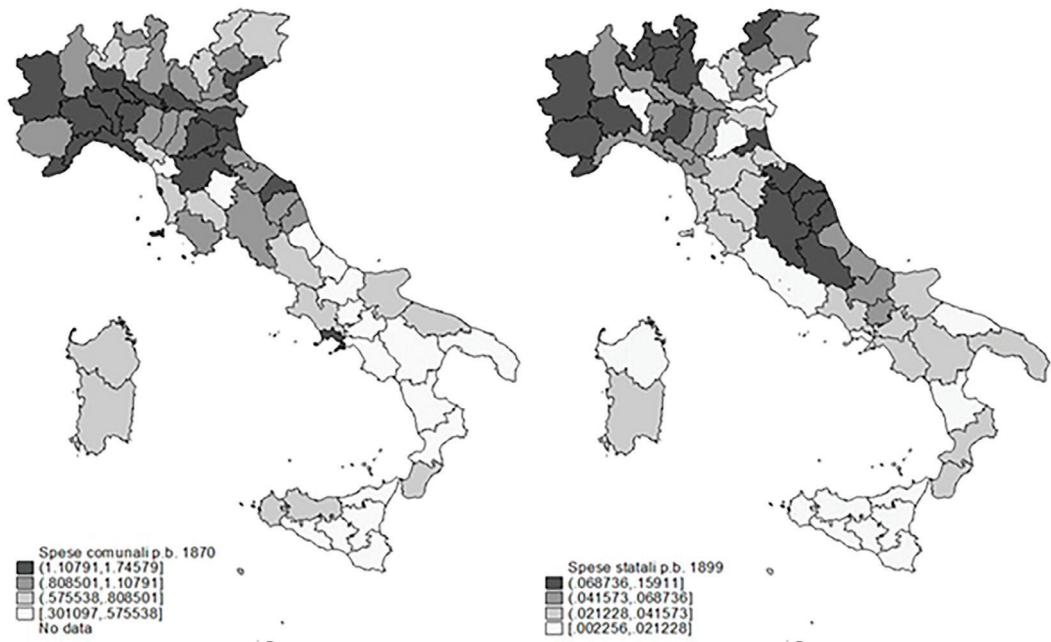


Figura 7: Spese comunali per l'istruzione rapportate ai bambini in età scolare nel 1870 (mappa a sinistra) e spese statali per l'istruzione rapportate alla stessa popolazione nel 1899 (mappa di destra).

Fonti: si veda la Figura 5. Note: i valori riportati sono in Dollari USA a prezzi costanti del 1881. La regione Lazio è assente dalle statistiche del 1870. Per le spese statali non sono disponibili dati per il 1870, e si è fatto perciò riferimento al 1899.

Il confronto forse più pertinente riguarda però le differenze e similarità tra Italia e Spagna: se la comparazione con il Nord e Centro Europa mette in risalto il grande ritardo comparativo e l'ampio divario regionale della penisola italiana da metà Ottocento e fino alla Prima Guerra Mondiale, il giudizio sull'efficacia delle Legge Casati nel promuovere l'istruzione nel paese appare meno inclemente spostando l'attenzione sul Sud Europa<sup>30</sup>. L'analisi congiunta del caso italiano e spagnolo, infatti, vede i due paesi partire da tassi di alfabetismo e scolarità virtualmente uguali; nonostante ciò, nel periodo che va dal 1861 al 1921, l'Italia supera e di molto la Spagna in termini di alfabetismo e diffusione dell'istruzione primaria. E' difficile quindi parlare di un modello latino o mediterraneo, in contrapposizione a quello nordeuropeo. A dispetto di similarità anche a livello sociale e politico, Italia e Spagna si allontanano in termini d'istruzione. Tra i fattori che spiegano, almeno in via preliminare, tale divergenza, vi è da considerare innanzitutto l'istruzione privata: in Italia velocemente ridotta ovunque, a vantaggio della pubblica, in

30 G. Cappelli, G. Quiroga, *Fortune is told by women: the feminization of teaching and the rise of literacy in Italy and Spain, c. 1861–1927*, cit.

Spagna essa rimane importante – addirittura in crescita – per via dell’assoluta mancanza di fondi comunali, messi in ginocchio dalle politiche di espropriazione da parte del governo centrale. Un secondo fattore riguarda proprio il finanziamento dell’istruzione primaria che, come visto, aumenta costantemente in Italia – seppur nell’ambito di un’eccessiva pressione sui comuni nel contesto del pareggio di bilancio statale cercato dalla Destra Storica –, mentre rimane stagnante, nonostante l’aumento deciso della popolazione in età scolare, in Spagna. Un peso importante sembra averlo avuto anche il tasso di femminizzazione dell’insegnamento: a causa delle norme contenute nella Legge Moyano del 1857 (l’equivalente spagnolo della Casati italiana), in Spagna si diffusero meno le scuole miste e femminili, e soprattutto furono impiegate meno insegnanti donne, rispetto all’Italia, dove invece l’insegnamento e l’istruzione femminile si diffusero più rapidamente – anche se la Legge Casati non incentivò mai esplicitamente la scolarizzazione delle bambine.<sup>31</sup>

## Conclusioni

Il ruolo che hanno avuto le Leggi e le Riforme sull’istruzione primaria nella scolarizzazione a alfabetizzazione della popolazione italiana in età liberale sono state oggetto di un’ampia letteratura, che però non ha fatto riferimento – per molto tempo – a studi di carattere quantitativo e, soprattutto, comparativo, per quanto riguarda confronti sia nazionali che regionali.

Questo saggio mostra il potenziale di un tale approccio: negli ultimi anni, le ricerche sull’Italia e sul divario regionale nell’istruzione hanno confermato quanto argomentato dalla letteratura in ambito storico: la Legge Casati ha ritardato la diffusione dell’istruzione in Italia, soprattutto al Centro e al Sud, dando vita ad un sistema scolastico fortemente decentrato, dove erano i comuni a dover gestire e finanziare l’istruzione primaria. Nuove ricerche hanno anche evidenziato che l’avocazione allo stato della scuola elementare, altro tema importante in questo filone di ricerca, ha dato risultati positivi, anche se è arrivata tardi, poco prima dello scoppio della Prima Guerra Mondiale.

Infine, la prospettiva comparativa sui dati regionali di un numero di paesi europei – Francia, Italia, Spagna e Svezia – ha messo in risalto le criticità conosciute del caso italiano, come la forte disparità regionale – a favore del Nord e del Centro – dei sussidi statali fino al primo Novecento, mentre in Francia il governo centrale si impegnava maggiormente a compensare il divario regionale, promuovendo una convergenza scolastica territoriale; allo stesso modo, il confronto con la Svezia ha messo in luce la scarsa attenzione della Legge Casati (e delle inchieste poi) verso le scuole irregolari, cioè le scuole rurali e minori, che invece in Svezia sono state il perno centrale per raggiungere le aree più lontane del paese. Va detto però che, rimanendo in ambito mediterraneo, il confronto con la Spagna mostra invece alcuni tratti meno negativi per un paese della periferia europea: rispetto al paese iberico e nonostante un punto di

---

31 Si veda l’analisi quali-quantitativa contenuta in *Ibidem*.

partenza molto simile, infatti, la penisola nel periodo dal 1861 al 1921 ha mostrato una crescita maggiore di tassi d'istruzione e alfabetismo, grazie al peso maggiore della scuola pubblica e a una maggiore femminizzazione dell'insegnamento primario, resa possibile da una legislazione che, se non ha mai favorito esplicitamente la donna e l'istruzione femminile, non l'ha neanche ostacolata, come è invece avvenuto in Spagna nello stesso periodo.

## Riferimenti bibliografici

- A'Hearn Brian, Vecchi Giovanni, *Education*, in *Measuring Wellbeing: A History of Italian Living Standards*, in Vecchi Giovanni (a cura di), New York, Oxford University Press, 2017, pp. 175-214.
- Allen Robert C., *Storia economica globale*, Bologna, Il Mulino, 2013.
- Bloom David Elliot, *Measuring Global Educational Progress*, In *Educating All Children: A Global Agenda*, in Cohen Joel C., Bloom David Elliot, Malin Martin B. (a cura di), Chicago, MIT Press, 2006, pp. 33-122.
- Bozzano Monica, Cappelli Gabriele, *The legacy of history or the outcome of reforms? Primary education and literacy in Liberal Italy (1871-1911)*, Siena, Working paper DEPS no. 801/2019, 2019.
- Bray Mark, *Centralization Versus Decentralization in Educational Administration: Regional Issues*, «Educational Policy» V, 4, 1991, pp. 371-85.
- Cappelli Gabriele, *Capitale umano e crescita economica: l'evoluzione del sistema educativo italiano*, in Ricchi per caso. *La parabola dello sviluppo economico italiano*, in Di Martino Paolo, Vasta Michelangelo (a cura di), pp. 75-128, Bologna, Il Mulino, 2017.
- Idem, *One size that didn't fit all? Electoral franchise, fiscal capacity and the rise of mass schooling across Italy's provinces, 1870-1911*, «Cliometrica» X, 3 (2016), pp. 311-43.
- Idem, *Quite a Visible Hand? State Funding and Primary Education in Nineteenth-Century France and Italy*, «Revue d'Economie Politique» CCCXV, 1 (2020), pp. 77-105.
- Cappelli Gabriele, Felice Emanuele, Martinez-Galarraga Julio, Tirado Daniel A., *Divergence in the End? Decomposing Income Inequality across Italy's Regions, 1871-2011*, «Rivista di storia economica», LXXXV, 1, (2019).
- Cappelli Gabriele, Quiroga Gloria, *Fortune is told by women: the feminization of teaching and the rise of literacy in Italy and Spain, c. 1861-1921*, New York, Mimeo, 2020.
- Cappelli Gabriele, Vasta Michelangelo, *A "Silent Revolution": School Reforms and Italy's Educational Gender Gap in the Liberal Age (1861-1921)*, «Cliometrica», al sito <https://link.springer.com/article/10.1007/s11698-020-00201-6#citeas>, consultato il 22 luglio 2020.
- Idem, *Can School Centralization Foster Human Capital Accumulation? A Quasi-Experiment from Early Twentieth-Century Italy*, «The Economic History Review», LXXIII, 1 (2020), pp. 159-84.
- Cipolla Carlo M., *Literacy and Development in the West*, Londra, Penguin, 1969.
- Cives Giacomo, *La scuola elementare e popolare*, in Cives Giacomo (a cura di) *La Scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, Nuova Italia, 1990, pp. 50-60.
- De Fort Ester, *La scuola elementare dall'unità alla caduta del fascismo*, Bologna, Il Mulino, 1996.

- Di Martino Paolo, Michelangelo Vasta (a cura di), *Ricchi per caso. La parabola dello sviluppo economico italiano*, Bologna, Il Mulino, 2017.
- Federico Giovanni, Nuvolari Alessandro, Vasta Michelangelo, *The Origins of the Italian Regional Divide: Evidence from Real Wages, 1861-1913*, «The Journal of Economic History», LXXIX, 1 (2019), pp. 63–98.
- Felice Emanuele, *Perché il Sud è rimasto indietro*, Bologna, Il Mulino, 2013.
- Galfré Monica, *Tutti a scuola!*, Roma, Carocci Editore, 2017.
- Galiani Sebastian, Perez-Truglia Ricardo, *School management in developing countries*, in Glewwe Paul (a cura di), *Education Policy in Developing Countries*, Chicago, Chicago University Press, 2013, pp. 193–241.
- Hanushek Eric A., Woessmann Ludger, *Education, Knowledge Capital, and Economic Growth*, in Bradley Steve, Green Colin (a cura di), *The Economics of Education (Second Edition)*, pp. 171–82, Cambridge, Academic Press, 2020.
- Ricuperati Giuseppe, *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*, Firenze, La Scuola, 2015.
- Spitzer Yannay, Zimran Ariell, *Migrant Self-Selection: Anthropometric Evidence from the Mass Migration of Italians to the United States, 1907–1925*, «Journal of Development Economics» CXXXIV, 1, (2018), pp. 226–47.
- Squicciarini Mara P., Voigtländer Nico, *Human, Capital and Industrialization: Evidence from the Age of Enlightenment*, «The Quarterly Journal of Economics», CXXX, 4 (2015), pp. 1825–83.
- Vasta Michelangelo, *Innovazione tecnologica e capitale umano in Italia (1880-1914). Le traiettorie della seconda Rivoluzione industriale*, Bologna, Il Mulino, 1999.
- Vigo Giovanni, *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, Torino, ILTE, 1971.
- Westberg Johannes, Cappelli Gabriele, *Divergent paths to mass schooling at Europe's poles? Regional differences in Italy and Sweden, 1840–1900*, «IJHE – Bildungsgeschichte – International Journal for the Historiography of Education», IX, 1 (2019), pp. 11–28.
- Zamagni Vera, *The Economic History of Italy, 1860-1990*, Oxford, Clarendon Press, 199.

## Appendice – Fonti statistiche utilizzate

Le variabili utilizzate sono riportate in corsivo: sotto, viene riportata la fonte a cui si è attinto per ogni variabile o gruppo di variabili. Per il dettaglio si veda Cappelli e Quiroga (*mimeo*).

*Tassi di alfabetismo (popolazione con più di 6 anni)*

*Numero di bambini in età scolare (6 – 14)*

*Popolazione totale (residenti)*

*Territorio (chilometri quadrati)*

Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio. *Censimento della popolazione*, vari anni. NB: si vedano i volumi II e III dei diversi censimenti. I dati per il 1891 non sono disponibili, non essendo stato effettuato il censimento della popolazione in quell'anno. Dal momento che le altre

fonti sono disponibili, e visto il trend piuttosto lineare di crescita della popolazione tra il 1881 e il 1901, si è proceduto ad una stima della popolazione del 1891 tramite interpolazione lineare.

*Numero di bambini iscritti a scuola, numero di insegnanti nella scuola primaria, numero di scuole, con dati tutti divisi per sesso (includendo le scuole miste) – separatamente per istruzione pubblica e privata anno scolastico 1862 – 63.* Torino, 1865.

Ministero della Pubblica Istruzione. *Documenti sulla Istruzione Elementare del Regno d'Italia.* Roma, vari anni (1868 – 1873).

Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio. *Statistica dell'istruzione elementare pubblica e privata in Italia, anni scolastici 1877 – 78 e 1878 – 79.* Roma, 1881.

Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio. *Statistica dell'istruzione elementare per l'anno scolastico 1886-87 e notizie sommarie per l'anno 1887 – 88.* Roma, 1890.

Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio. *Statistica della istruzione primaria e normale per l'anno scolastico 1901 – 02.* Roma, 1906.

Ministero della Pubblica Istruzione. *L'istruzione primaria e popolare in Italia, con speciale riguardo all'anno scolastico 1907-1908.* Roma, 1912.

Ministero della Pubblica Istruzione. *Relazione sul numero, la distribuzione ed il funzionamento delle scuole elementari.* Roma, 1923.

*Spesa per istruzione primaria*

Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio. *Bilanci comunali, vari anni.*

# I maestri cattolici e lo Stato (1900-1909)

DI

ANDREA DESSARDO

## Abstract

Attraverso il dibattito che portò nel 1906 alla costituzione dell'Associazione magistrale "Nicolò Tommaseo" e analizzando le diverse posizioni manifestate al suo interno a proposito della proposta di avocazione delle scuole elementari allo Stato, l'articolo osserva la graduale accettazione delle strutture dello Stato liberale da parte dei cattolici italiani, evidenziando però lo scollamento tra la classe dirigente e la base popolare dell'associazionismo magistrale.

Parole chiave: Nicolò Tommaseo; legge Daneo-Credaro; sindacalismo; cattolici; non expedit.

Through the debate that led in 1906 to the establishment of the Teachers' Association "Nicolò Tommaseo" and analysing the different opinions emerged inside of it facing up the law proposal to transfer the administration of elementary schools to the State, the paper observes the gradual acceptance by the Italian catholic of the structures of the State, pointing out the gap between the elite and the popular base of teachers' catholic associationism.

Keywords: Nicolò Tommaseo; Daneo-Credaro Act; trade unionism; catholics; non expedit.

Tra le molte vie che si possono intraprendere per illustrare la non semplice vicenda dell'incontro tra Stato e Chiesa nell'Italia unita in fatto di scuole ed educazione<sup>1</sup>, una – quella scelta da questo articolo – è quella di provare a sentire la voce dei maestri, una categoria che, sebbene composta massicciamente da cattolici anche molto ferventi, come dimostrato da una celebre inchiesta di Marcello Dei<sup>2</sup>, faticò a organizzarsi all'interno dell'Opera dei congressi<sup>3</sup>. Va detto in premessa che tale percorso non ha la pretesa dell'esautività, ma nella sua particolarità rivela delle dinamiche più ampie, contribuendo a raccontare di come anche i cattolici finirono per riconoscersi nella cultura liberale del Regno d'Italia.

Il ritardo con cui i maestri si organizzarono può essere addebitato alla loro debolezza culturale e sociale, ma anche alla loro posizione giuridica che, secondo la legge Casati, li poneva alle dipendenze dei comuni, scoraggiando così forme associative o sindacali, tanto più che la maggior parte di loro erano donne<sup>4</sup>, ancora poco abituate a impegnarsi pubblicamente. La stessa Unione magistrale nazionale<sup>5</sup>, fondata da Luigi Credaro<sup>6</sup>, vide la luce appena nel 1901, cioè ben quarant'anni dopo la fondazione del Regno, e dichiarando una linea apolitica e aconfessionale buona per non scontentare nessuno: l'im maturità politica non era perciò un problema unicamente dei cattolici, ma della classe magistrale nel suo complesso, al punto da dover ricorrere a un deputato e professore universitario per difendere i propri diritti professionali<sup>7</sup>.

- 
- 1 Per un quadro generale si veda *Cristiani d'Italia. Chiese, società, Stato, 1861-2011*, a cura di A. Melloni, Roma, Enciclopedia italiana, 2011, in particolare: L. Pazzaglia, *I cattolici e la scuola pubblica tra conflitti e partecipazione*; E. Genre, *L'insegnamento della religione*; A. Gaudio, *Scuole cattoliche e formazione di base*. Una monografia aggiornata: A. Marrone, «*Il progresso dell'istruzione ha bisogno di libertà*». *I cattolici e la questione scolastica in Italia tra Otto e Novecento*, Roma, Studium, 2019.
  - 2 M. Dei, *Colletto bianco, grembiule nero. Gli insegnanti elementari tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*, Bologna, il Mulino, 1994.
  - 3 L. Ferrari, *L'Opera dei Congressi*, in *Cristiani d'Italia*, a cura di A. Melloni, cit., pp. 1123-1138.
  - 4 L.E. Bailey, K. Graves, *Gendering the history of education*, in *The Oxford handbook of the history of education*, edited by J.L. Rury, E.H. Tamura, Oxford, Oxford University Press, 2019; B. Bertolo, *Maestre d'Italia*, Torino, Neos, 2017; C. Betti, *Le maestre durante il ventennio. Storiografia e memorialistica*, in *Sguardi storici sull'educazione dell'infanzia. Studi in onore di Mirella Chiaranda*, a cura di G. Zago, Fano, Aras, 2015; A. Ascenzi, *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione e cronaca giornalistica*, Macerata, EUM, 2012; C. Ghizzoni, S. Polenghi, *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, Torino, Sei, 2008; A. Giallongo, *Frammenti di genere. Tra storia ed educazione*, Milano, Guerini, 2008; T. Bertilotti, *Maestre a Lucca. Comuni e scuola pubblica nell'Italia liberale*, Brescia, La Scuola, 2006; M. Raicich, *La maestra di campagna*, in Id., *Storie di scuole da un'Italia lontana*, Roma, Archivio Guido Izzi, 2005, pp. 29-79; M. van Essen, R. Rogers, *Écrire l'histoire des Enseignantes. Enjeux et perspectives internationales*, in «*Histoire de l'éducation*», 26 (2003), 98, pp. 5-35; *Donne e formazione nell'Italia unita: allieve, maestre e pedagogiste*, a cura di G. Genovesi, Milano, Franco Angeli, 2003; C. Covato, *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996; S. Wilking, *Mutter, Missionarin, Meisterin: der Beruf der Lehrerin in Italien von 1860 bis 1914*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 1996; *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*, a cura di S. Olivieri, Torino, Rosenberg & Sellier, 1996.
  - 5 A. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale. Dalle origini al fascismo, 1901-1925*, Brescia, La Scuola, 2002.
  - 6 M.A. D'Arcangeli, *Luigi Credaro e la Rivista Pedagogica (1908-1939)*, Roma, Pioda, 2000; *Luigi Credaro nella scuola e nella storia*, a cura di P. Guarnieri, Sondrio, Bettini, 1986; Ead., *Luigi Credaro tra filosofia e pedagogia*, Firenze, Le Monnier, 1979.
  - 7 Sulla storia dei maestri in Italia nel primo Novecento: C. Ghizzoni, *Il maestro nella scuola elementare italiana*



Significativamente Credaro definì i maestri «proletariato scolastico d'Italia»<sup>8</sup>, sia perché posti al livello più basso della gerarchia degli insegnanti – e pagati di conseguenza –, sia perché incapaci ancora di una piena autonomia; per Sotero Ferri, uno dei *leader* della corrente di sinistra dell'UMN, essi erano una «collettività occasionale, inorganica, senza metodo d'azione»<sup>9</sup>. Fissare questa cornice aiuta a comprendere meglio tempi e modi coi quali i cattolici entrarono nella vita politica del loro paese, come cittadini, come lavoratori e, nel caso specifico di nostro interesse, come educatori.

Tra i motivi del ritardo con cui i cattolici si mossero a difesa della presenza religiosa nelle scuole va annoverato probabilmente anche il fatto che, al momento dell'Unità, le istituzioni educative erano così saldamente in mano alla Chiesa e alle congregazioni, da non far temere, nel medio-breve periodo, la concorrenza da parte dello Stato. E in effetti fu così per alcuni decenni.

La stessa legge Casati dovette riconoscere quanto già in essere, accettando perciò la massiccia presenza di insegnanti sacerdoti e di scuole private. L'art. 3, assegnando al Ministero della Pubblica Istruzione il compito di governare «l'insegnamento pubblico in tutti i rami e promuoverne l'incremento», lasciava al settore privato grande libertà organizzativa, dovendo lo Stato limitarsi a «sopravegliarlo a tutela della morale, dell'igiene, delle istituzioni dello Stato e dell'ordine pubblico». Nel 1870 a Roma solo tremila studenti frequentavano scuole pubbliche a fronte dei 9500 iscritti a scuole religiose e dei 4136 che in tutto il Regno sostennero la licenza liceale nel Regno, ben 2670 avevano studiato in seminario<sup>10</sup>.

Inevitabilmente la posizione della Chiesa, mentre lo Stato andava negli anni stabilizzandosi e dotandosi di un'ampia e ramificata burocrazia, fu a poco a poco compressa per il tramite di regolamenti, ma soprattutto in via di prassi, senza atti formali. Per provare a porre un freno a questa tendenza, già nel 1868 il deputato cattolico Vito d'Ondes Reggio<sup>11</sup> aveva presentato un disegno di legge, discusso il 10 maggio 1869, volto a collegare la libertà d'insegnamento alle libertà di stampa e di riunione, così da tutelarla giuridicamente, ma la sua proposta non passò. La legge Coppino poi, nel 1877, pur non facendo cenno all'insegnamento della religione, intro-

---

dall'Unità alla Grande Guerra, in *Maestri e istruzione popolare in Italia fra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, a cura di R. Sani, A. Tedde, Milano, Vita e Pensiero, 2003; E. De Fort, *L'associazionismo magistrale dall'inizio del secolo alla Prima guerra mondiale*, in *Storia della scuola e storia d'Italia dall'Unità ad oggi*, Bari, De Donato, 1982, pp. 191-205; Ead., *I maestri elementari italiani dai primi del Novecento alla caduta del fascismo*, in «Nuova Rivista Storica», 68 (5-6), (1984), pp. 527-576; Ead., *Maestri e maestre in Italia dalla fine dell'antico regime alla salita al potere del fascismo. Nascita e sviluppo di una professione*, in «Historia y Memoria de la Educación» 1 (2014), pp. 113-129; A. Santoni Rugiu, *Maestri e maestre. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Roma, Carocci, 2006; *Maestri, didattica e dirigenza nell'Italia dell'Ottocento*, a cura di L. Bellatalla, Ferrara, Tecomproject, 2000; R.S. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*, Torino, Sintagma, 1998.

8 *L'Unione Magistrale Nazionale*, cit., p. 41.

9 S. Ferri, *L'Unione magistrale nazionale ne' suoi primi sei anni di vita*, memoria del 1906, in E. De Fort, *L'associazionismo magistrale dall'inizio del secolo alla Prima guerra mondiale*, cit., p. 192.

10 S. Tramontin, *L'intransigentismo cattolico e l'Opera dei Congressi*, in *Storia del movimento cattolico in Italia*, a cura di F. Malgeri, vol. I, Roma, Il Poligono, 1981, pp. 1-229, 146.

11 F. Malgeri, *ad vocem*, in *Dizionario biografico degli italiani*, vol. 41 (1992).



duisse nei programmi scolastici i «diritti e doveri del cittadino», novità che molti interpretarono come un'implicita soppressione dell'insegnamento religioso. L'ambiguità della legislazione si prestava a letture diverse a seconda della sensibilità delle autorità comunali, responsabili della gestione delle scuole elementari; ambiguità che fu solo parzialmente dissipata dal regolamento emanato il 16 febbraio 1888, con il quale fu stabilito che i comuni avrebbero fatto impartire l'insegnamento della religione solo a quegli alunni i cui padri ne avessero fatto espressa richiesta: un'interpretazione nuovamente confermata nel 1895 con il regolamento del 9 ottobre. L'ultima volta che la questione fu ridiscussa fu nel febbraio 1908, quando fu bocciata una mozione socialista a prima firma di Leonida Bissolati, cui il governo Giolitti, ormai appoggiato dai primi cattolici deputati, rispose con un regolamento che imponeva ai comuni di garantire l'insegnamento religioso se chiesto dai padri di famiglia<sup>12</sup>.

I dieci anni tra il 1887 e il 1897, a detta di Luciano Pazzaglia<sup>13</sup>, furono quelli di massimo fermento e di più proficuo dibattito all'interno dell'Opera dei Congressi, allorché le rigide posizioni di Giovanni Battista Paganuzzi<sup>14</sup>, presidente dal 1889 al 1902, furono messe in discussione dai membri più giovani, gravitanti attorno al movimento democratico-cristiano di Romolo Murri e tentati dall'approdo sulla scena politica. Si guardava anche alle conquiste dei cattolici all'estero, dove formazioni dichiaratamente confessionali, come lo *Zentrum* tedesco, e poi anche i cristiano-sociali austriaci ottenevano dei primi successi che non era illusorio immaginare possibili anche in Italia. La *Rerum novarum* sembrò finalmente legittimare un impegno che non poteva rimanere confinato al livello della società civile e di più o meno modeste attività economiche locali.

Nel dibattito che precorse la fondazione dell'Associazione magistrale italiana "Nicolò Tommaseo"<sup>15</sup> (così si sarebbe chiamato il sodalizio cattolico), nella decisione di uscire dall'UMN che si era progressivamente spostata a sinistra, e nei suoi primi anni stentati di vita, caratterizzati da crisi e divergenze interne, si possono riconoscere molti dei nodi che hanno caratterizzato il tormentato percorso verso la piena integrazione dei cattolici nello Stato e nel suo sistema d'istruzione. Il presente saggio considererà in particolare due momenti nei quali risultano più evidenti le diverse posizioni: prima durante la discussione che portò alla decisione di fondare una propria associazione; quindi, nel dibattito che lacerò la "Tommaseo" tra il 1909 e il 1911 a proposito della posizione da tenere rispetto alla legge Daneo-Credaro<sup>16</sup> che stabilì l'avocazione allo Stato delle scuole elementari.

---

12 Cfr. F. Pruneri, *L'insegnamento della religione nella scuola elementare tra esperienze e pratiche*, in *La religione istruita. Nella scuola e nella cultura dell'Italia contemporanea*, a cura di L. Caimi, G. Vian, Brescia, Morcelliana, 2013, pp. 27-42.

13 L. Pazzaglia, *Educazione e scuola nel programma dell'Opera dei congressi*, in *Cultura e società in Italia nell'età umbertina*, Milano, Vita e pensiero, 1981, pp. 420-474.

14 S. Apruzzese, *ad vocem*, in *DBI*, vol. 80 (2014).

15 A. Dessardo, *L'Associazione magistrale "Nicolò Tommaseo". Storia di maestri cattolici (1906-1930)*, Roma, Ave, 2018.

16 C. Betti, *La prodiga mano dello Stato. Genesi e contenuto della legge Daneo-Credaro (1911)*, Firenze, Centro editoriale toscano, 1998.

## La nascita dell'Associazione magistrale italiana "Nicolò Tommaseo"

Si è detto che i cattolici nel 1901 aderirono in gran numero all'UMN per l'assenza di reali alternative. In effetti, prima che nel 1906 nascesse la "Tommaseo", si erano avuti solo isolati tentativi di confederare le varie associazioni che erano nate qua e là per la penisola, ma specialmente in quel Nord dove più fiorente e consapevole era il movimento cattolico<sup>17</sup>; associazioni che, per altro, si occupavano solo marginalmente della difesa dei diritti professionali dei propri soci, insistendo piuttosto su questioni di principio come la salvaguardia dell'insegnamento della religione e della libertà educativa per i genitori. Ciò a causa della dipendenza dalla gerarchia ecclesiastica e del controllo esercitato da questa su un settore – la scuola e l'educazione popolare – che essa, del tutto comprensibilmente, considerava secondo la propria sensibilità e i propri interessi.

Infatti, sebbene di scuola si parlasse fin dal congresso cattolico del 1875<sup>18</sup>, a lungo questo interesse rimase su un piano solo generico, senza trovare dirette forme d'azione. Si dovette aspettare fino al 1888 anche solo per la costituzione, a Brescia, della sezione dell'Opera dei Congressi "Educazione e istruzione" (la terza sezione) e ancora altri quindici anni, fino al 1903 (e cioè dopo la fondazione dell'Unione magistrale nazionale), prima che si avanzasse la proposta di federare i gruppi nati nel frattempo in varie città.

Un paio di settimane dopo la conclusione del congresso cattolico di Bologna dell'ottobre 1903 uscì un *Appello agli insegnanti cattolici*<sup>19</sup>, che invitava i maestri a unirsi attorno alla Lega degli insegnanti cattolici di Brescia, l'associazione locale più solida. Il manifesto, presentato come il frutto del dibattito del congresso, fu pubblicato il 25 novembre 1903 con toni enfatici:

Una vasta e forte organizzazione nazionale fra gli insegnanti cattolici, che si proponga di attuare viribus unitis un programma di conquista e di difesa dei comuni ideali religiosi e professionali, è un ineluttabile bisogno del momento che corre.

Questo bisogno che i nostri campioni da tanto tempo segnarono invano, ed al quale la Lega degli insegnanti cattolici di Brescia da qualche anno intende di soddisfare, trovò nel Congresso di Bologna un'affermazione unanime, solenne; affermazione che il Congresso ha propagato anche là dove le circolari, gli avvisi, i bollettini della Lega forse non sarebbero arrivati mai.

Ora occorre mettersi con nuova lena al lavoro; far conoscere a tutti gli insegnanti cattolici gli ordinamenti della Lega; tenere viva l'agitazione e spingere gli indolenti a formare un sol fascio con le forze magistrali cattoliche della Penisola.

---

17 Cfr. C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, Brescia, La Scuola, 2005.

18 L. Pazzaglia, *Educazione e scuola nel programma dell'Opera dei congressi*, cit.

19 Archivio storico Editrice La Scuola (ASELS), verbali adunanze III Gruppo.

Si trattava di una forzatura, perché se è vero che il congresso s'era chiuso con l'approvazione di una mozione unitaria, l'unità d'intenti che il manifesto lasciava intendere in sede di discussione era stata piuttosto scarsa, e anzi le posizioni erano state volte perlopiù alla prudenza, temendosi da parte di molti che la mobilitazione dei maestri sarebbe potuta essere intesa quale un primo embrione di un movimento sindacale e, in senso lato, politico. Ciò che quest'appello surrettiziamente faceva, era mettere una sorta di "cappello" nazionale sull'iniziativa partita spontaneamente da Brescia, dove s'era costituita nel 1900, per iniziativa di Livio Tovini<sup>20</sup>, una Lega magistrale che aveva tentato di espandersi altrove, rimanendo però in gran parte confinata in poche zone del Nord. Brescia, oltre che la terza sezione dell'Opera, ospitava anche, dal 1892, il giornale «Fede e scuola», cui s'aggiunse nel 1893 «Scuola italiana moderna»<sup>21</sup> (anche se esso ebbe inizialmente la redazione a Milano), ritagliandosi insomma il ruolo di piccola capitale del movimento cattolico in campo educativo.

In quegli ultimi anni dell'Ottocento, dopo la pubblicazione della *Rerum novarum*<sup>22</sup> nel 1891, in seno al movimento cattolico si notava una certa effervescenza, che si manifestava nell'avvio di variegata iniziative in campo sociale, in forme spesso alternative a quelle stabilite dai poteri pubblici: si trattava di uno sciame di organizzazioni cui si cominciò a dare il nome generico di "azione cattolica", che l'enciclica *Graves de communi* del 1901 aveva provato a incanalare e a disciplinare.

Il rapporto tra tali associazioni e la gerarchia ecclesiastica era, sul piano giuridico, assolutamente indefinito, poiché in effetti si trattava di iniziative della società secolare, non previste da alcuna norma del diritto canonico<sup>23</sup>: si capisce perciò l'interesse da parte del Papa a mettervi ordine e a cercare di esercitare su di esse una forma di controllo più stringente, non sfuggendo al pontefice, né ai vescovi, il loro forte potenziale come massa di manovra nel contesto della questione romana ancora aperta. Così, se la *Graves de communi* limitò la libertà dei laici cattolici che avevano cominciato a prendere coscienza della loro identità di cittadini, d'altro canto implicitamente ne riconobbe e legittimò l'esistenza.

Possiamo farci un'idea del dibattito condotto al congresso bolognese attraverso la cronaca che ne diede il 13 novembre successivo «Il Cittadino di Brescia», giornale cattolico, che svelava, come anticipato, una realtà ben più complessa di quanto l'*Appello* non lasciasse intendere.

L'articolo<sup>24</sup> cominciava con l'illustrare il clima di tensione quasi insopportabile, nel quale i maestri cattolici erano costretti a confrontarsi ogni giorno coi loro colleghi laici e il controllo che l'Unione magistrale esercitava sul corpo insegnante, scoraggiando l'autonomia individuale e posizioni difformi da quelle espresse dall'associazione. Molti ispettori scolastici, per esempio,

---

20 F. Molinari, *ad vocem*, in *Dizionario storico del movimento cattolico in Italia*, vol. III/2, pp. 858-859.

21 G. Chiosso, *ad vocem*, in *Id.*, *La stampa pedagogica e scolastica in Italia, 1820-1943*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 622-627.

22 *I cento anni della Rerum novarum*, a cura di F. Fiorentino, Bologna, ESD, 1992.

23 Cfr. L. Ferrari, *L'Opera dei Congressi*, cit.

24 *La fine della discussione sulla lega nazionale cattolica degli insegnanti*, in «Il Cittadino di Brescia», 13 novembre 1903.

visitando le scuole, intimidivano chiedendo se le maestre fossero iscritte all'Unione, e c'erano dei deputati che nei loro collegi promettevano aumenti salariali in cambio dell'iscrizione all'UMN. Alla luce di tale situazione non sembrava conveniente dar vita a un sodalizio concorrente d'ispirazione confessionale, perché si correva il rischio di aumentare la pressione sui maestri: più utile sembrava semmai la costituzione di una società di mutuo soccorso, sul modello di quanto il movimento cattolico aveva già costruito, in concorrenza coi socialisti, a favore di agricoltori e artigiani. Si trattava cioè di portare l'istruzione dal piano dei valori a quello del lavoro. Il giornale riportava, tra le altre, la voce dell'on. Angelo Mauri<sup>25</sup>, che ben descrive come dovevano apparire i cattolici ai loro colleghi laici: «Tutto ciò che viene fatto nel campo nostro è fatto segno di ludibrio, e di fronte alle accuse avversarie abbiamo creduto di essere dei deboli, ma poi quando siamo entrati nel lavoro abbiamo visto di valere realmente qualche cosa». Rifletteva, andando al cuore del problema:

Non potendo noi oggi avere un'influenza politica, non possiamo certamente promettere a tutti i maestri quelle garanzie che realmente ci vorrebbero, ma non per questo si deve giungere al punto di dire ai maestri di entrare nell'Unione Magistrale, e dobbiamo cercare di mantenere in mezzo ai nostri maestri il tesoro della Fede ed il miglior modo per ottener questo è quello di organizzarli»; diceva perciò anche: «Bisogna quindi dir loro di entrar pure nell'Unione Magistrale, ma di rafforzarsi nello stesso tempo nella Lega Nazionale [di Brescia].

Il cuore del problema, come si vede, era il *non expedit*<sup>26</sup>, che condannava i cattolici a iniziative di piccolo cabotaggio, buone, ma incapaci di sovvertire sul serio le regole del gioco imposte dagli avversari; l'esclusione dall'agone politico limitava ogni azione al solo piano spirituale, senza vantaggi per coloro che stavano in prima linea, cioè i maestri.

Don Ilario Facco, maestro genovese, espresse una posizione diversa. Fintantoché non si diveniva solidi abbastanza, bisognava giocoforza che i maestri cattolici restassero nell'UMN, ma provvedendo al contempo a federare tra loro tutte quelle associazioni, aderenti o meno all'Unione magistrale, che si dichiarassero cattoliche o al cui interno i cattolici fossero maggioranza: organizzare insomma una corrente in grado d'influenzare davvero la linea dell'UMN, anziché subirla. Tale proposta, che sarebbe stata quella inizialmente seguita dalla "Nicolò Tommaseo" nel 1906, fu però allora pubblicamente screditata persino dal papa<sup>27</sup>, a riprova di quanto mobili e provvisorie fossero le posizioni interne al mondo cattolico (o meglio, come ha suggerito E. Passerin d'Entrèves: ai «mondi cattolici»). Nel 1903 prevaleva ancora la posizione intransigente che diffidava e anzi condannava ogni collaborazione con istituzioni laiche.

---

25 A. Cova, *ad vocem*, in *Dizionario storico del movimento cattolico*, vol. II, pp. 347-349; *Angelo Mauri 1873-1936. Contributi per una biografia*, in «Bollettino dell'Archivio per la storia del movimento sociale cattolico in Italia», XXIII (1988), 1.

26 Vedi S. Marotta, *Il "non expedit"*, in *Cristiani d'Italia*, a cura di A. Melloni, cit.

27 C. Betti, *Religione e patria, Cattolici e scuola nell'età giolittiana*, Firenze, Centro editoriale toscano, 1994, p. 30.

Intervenire poi, tra gli altri, tra cui Filippo Meda<sup>28</sup> e Nicolò Rezzara<sup>29</sup>, don Antonio Simonetti, esprimendo la strategia forse più realista: poiché non c'erano ancora i numeri per organizzare un'associazione capace d'opporre una degna concorrenza all'UMN, conveniva intanto sostenere quei maestri cattolici che vi avevano aderito, ma «agli altri si dica che preferibilmente non vi entrino, perché massoneria e socialismo fanno all'amore coll'Unione suddetta». «Non ci dispiaccia di essere minoranza, che le minoranze sono attive, e le maggioranze per lo più fiacche» fu la formula indulgente e consolatoria, che non riusciva però a nascondere quanto i rapporti di forza fossero schiacciati: l'Unione contava circa trentamila soci, la Lega degli insegnanti cattolici due o tremila appena.

L'assemblea si sciolse, come già detto, con l'approvazione di un ordine del giorno di compromesso presentato da don Simonetti, Giuseppe Toniolo<sup>30</sup> e Stanislao Medolago Albani<sup>31</sup>: «L'assemblea invita gli insegnanti cattolici ad iscriversi in questa lega o ad altre simili associazioni cattoliche; che se si fossero precedentemente iscritti ad associazioni di opposto spirito colgano ogni occasione per affermare i propri principii cattolici di fronte agli avversari». Il voto fu ampiamente maggioritario, ma non plebiscitario, perché quasi un terzo dei presenti si astenne. Ma nonostante ciò, come abbiamo visto, poche settimane dopo si invitò ad aderire alla Lega magistrale di Brescia, provando a costruire su di essa un'associazione di carattere nazionale. Segno di un procedere a strappi, senza una chiara prospettiva.

Così come altre iniziative del cosiddetto mondo cattolico, anche la Lega degli insegnanti, fondata a Brescia il 9 luglio 1900, aveva un'origine borghese, in un certo modo anche elitaria, aggregando soprattutto insegnanti di scuola media, principalmente lombardi e veneti, e intellettuali non direttamente attivi nella scuola. Nel gennaio 1901 vi erano gruppi solo a Brescia e nelle province di Bergamo, Como, Cremona, Mantova e Verona<sup>32</sup>. Alla fine del 1902, visto il grande successo dell'Unione magistrale nazionale, i circoli erano addirittura in recessione, essendone rimasti solo quattro, con numeri, per altro, molto risicati: sessanta soci a Brescia, quaranta a Vicenza, cinquantacinque a Lodi, qualche altro a Cremona<sup>33</sup>. I tentativi di aprire nuove sezioni erano falliti; vi erano però qua e là altri sodalizi autonomi di maestri e professori cattolici, come la Lega magistrale di Milano, l'Associazione pedagogica di Vercelli, l'Unione magistrale bergamasca e l'Associazione pedagogica "G.A. Rayneri" di Torino. Tale originaria molteplicità fu recepita nel 1906 alla nascita della "Nicolò Tommaseo", il cui statuto, all'art. 2, riconosceva

---

28 V. *ad vocem* A. Canavero in DBI (2009).

29 V. *ad vocem* L. Trezzi in DBI (2016); *ad vocem* E. Scaglia in DBE.

30 D. Sorrentino, *Giuseppe Toniolo. Una biografia*, Cinisello Balsamo, San Paolo, 1988; E. Preziosi, *Giuseppe Toniolo. Alle origini dell'impegno politico dei cattolici*, Milano, Paoline, 2012; Id., *Giuseppe Toniolo. Per una società di santi*, Roma-Città del Vaticano, AVE-LEV, 2012; A. Acerbi, *Giuseppe Toniolo tra filosofia neoscolastica e scienza economica*, in Id., *Chiesa, cultura e società. Momenti e figure dal Vaticano I a Paolo VI*, Milano, Vita e Pensiero, 1988, pp. 81-107.

31 V. *ad voce* L. Trezzi in DBI (2009). Cfr. C. Brezzi, *L'azione economico-sociale dei cattolici nella seconda metà dell'Ottocento*, in *Storia del movimento cattolico in Italia*, a cura di F. Malgeri, vol. I, Roma, Il Poligono, 1981, pp. 317-392, 337-346.

32 In «Fede e scuola», IX, pp. 6-8.

33 Cfr. A. Fappani, F. Molinari, Luigi Bazoli. *Un cattolico manzoniano*, Brescia, Edizioni del Moretto, 1987, pp. 83 ss.

infatti che «l'Associazione si compone dei soci di società magistrali sotto qualunque forma già esistenti in Italia, le quali facciano adesione al presente statuto, nonché di tutti coloro che siano muniti di un titolo d'abilitazione all'insegnamento primario, e intendano cooperare agli scopi determinati nell'articolo precedente».

Poiché, come già ricordato, le organizzazioni del laicato sfuggivano alle previsioni del diritto canonico, venne emanata l'Istruzione del 27 gennaio 1902 con cui la Congregazione per gli Affari ecclesiastici straordinari sottopose la cosiddetta "democrazia cristiana" alla direzione ecclesiastica, definendone la natura religiosa. Da qui un principio che avrebbe impresso una svolta duratura: «È volere della Santa Sede, e la stessa nozione della ecclesiastica Gerarchia lo esige, che il laicato cattolico non preceda, ma segua i suoi Pastori». «Ciò che seguì – sostiene acutamente Liliana Ferrari<sup>34</sup> – non preludeva necessariamente a un'involuzione in senso conservatore del movimento cattolico». Anzi, la riorganizzazione di cui il pontefice si fece promotore aveva lo scopo di trasformare quei cenacoli di borghesi e aristocratici in un movimento popolare, sul modello del tedesco *Volksverein*, del quale, infatti, si assunse anche il nome in traduzione letterale: Unione popolare, che fu annunciata l'11 giugno 1905 dall'enciclica *Il fermo proposito*. Con Giampaolo Romanato ci sentiamo di affermare che, diversamente da quanto spesso sostenuto, la «preoccupazione dominante [di Pio X] non fu tanto la critica alla modernità quanto piuttosto il timore che le divisioni e la conflittualità che essa comporta penetrassero anche nella Chiesa, minacciando l'unità d'azione e l'unità di fede dei credenti»<sup>35</sup>. Guido Formigoni<sup>36</sup>, alla luce di queste considerazioni, sposa perciò le tesi di Giovanni Spadolini e Arturo Carlo Jemolo, che nel pontificato di Pio X vedono in fondo, al di là delle azioni più eclatanti contro la modernità e il modernismo, l'avvio di una «conciliazione silenziosa»<sup>37</sup> o di una «conciliazione nell'indifferenza»<sup>38</sup>.

Un'ampia organizzazione popolare dei laici cattolici, compresi i maestri, fu dunque possibile solo nella cornice di questa scesa a patti con la modernità, di cui, anche negandolo, si accettarono i valori e le pratiche. Solo all'alba del Novecento, insomma, poterono darsi le condizioni per il maturare di una diffusa consapevolezza di classe da parte dei lavoratori della scuola di fede cattolica: solo dopo che tale forma associativa fu adottata dai maestri in quanto tali, da cui i cattolici, quanto a condizione sociale e formazione culturale, non differivano. I cattolici cioè adottarono e fecero propri principi del pensiero liberale, comprendendo in qualche modo che non era più possibile riproporre forme d'*ancien régime*.

---

34 L. Ferrari, *L'Opera dei Congressi*, cit. Cfr: [http://www.treccani.it/enciclopedia/l-opera-dei-congressi\\_%28Cristiani-d%27Italia%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/l-opera-dei-congressi_%28Cristiani-d%27Italia%29/).

35 G. Romanato, *Pio X. La vita di papa Sarto*, Milano, Rusconi, 1992, p. 174.

36 G. Formigoni, *Dallo scioglimento dell'Opera dei Congressi alla crisi dello Stato liberale: il ruolo dei cattolici nella storia d'Italia*, in *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola italiana moderna», 1893-1993*, a cura di M. Cattaneo, L. Pazzaglia, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 85-105.

37 G. Spadolini, *Giolitti e i cattolici 1901-1914*, Milano, Mondadori, 1974, p. X.

38 A.C. Jemolo, *Chiesa e Stato in Italia negli ultimi cento anni*, Torino, Einaudi, 1963, p. 357.

Alla fine del 1905 s'aprì su «Scuola italiana moderna» un interessante dibattito su come comportarsi nei riguardi dell'Unione magistrale, al termine del quale, all'inizio del 1906, si prese la decisione di fondare la "Tommaso", sotto l'ala protettrice di quel «modello bresciano» che, dopo lo scioglimento dell'Opera dei Congressi, era ormai avviato in senso clericomoderato<sup>39</sup>. Sull'edizione del 9 dicembre 1905<sup>40</sup> don Ilario Facco domandava polemicamente in che cosa consistesse l'azione della Lega bresciana degli insegnanti cattolici, che gli sembrava, non a torto, intenta solo a occupare una posizione ideologica, senza però offrire motivi pratici per aderirvi: «Ma questa benedetta Lega che cos'è? Che cosa fa? Quale azione ha spiegato finora sui pubblici poteri, in favore dell'aumento degli stipendi, della riforma del M[onte] P[ensioni], del pareggiamento tra maestri e maestre e di tutte le questioni che toccano più da vicino i legittimi interessi della classe magistrale?». Essa infatti, come già abbiamo segnalato, troppo spesso si limitava all'organizzazione di messe e conferenze, ma senza incidere davvero sulla vita professionale dei maestri; don Facco invitava perciò a guardare piuttosto alla Lega magistrale milanese, più attiva sul piano sindacale e bene inserita nell'UMN, dalla quale non intendeva uscire. Tale diversità di vedute non rappresentava solo due diverse tattiche, ma due strategie profondamente differenti, due modi anzi di concepirsi cristiani nel proprio tempo: da una parte c'era il disegno cristiano-democratico, dall'altra quello clericomoderato, che intendeva replicare l'alleanza tra cattolici e liberali in chiave antisocialista già informalmente messa a punto a livello parlamentare.

Il fatto che aveva scatenato il susseguirsi di lettere su «Scuola italiana moderna», fu la decisione dell'UMN, su proposta del consigliere Gabriele De Robbio, di aderire all'iniziativa della Società "Dante Alighieri", che aveva stabilito di chiedere al governo la laicizzazione anche delle scuole italiane all'estero. Fu la goccia che fece traboccare il vaso, convincendo i cattolici che la permanenza nell'Unione non fosse più possibile.

Il voto anticlericale espresso dalla "Dante" e sostenuto dall'UMN fu portato all'attenzione dei lettori di «Scuola italiana moderna» dall'avvocato Carlo Bresciani<sup>41</sup> il 4 novembre 1905<sup>42</sup>. Bresciani faceva presente il suo personale imbarazzo nel vedere come nell'Unione magistrale potessero trovare legittimazione proposte così contrarie alla religione, ma non si faceva sostenitore di una scissione: anzi, egli riteneva che proprio per frenare la deriva i cattolici avrebbero dovuto far sentire più forte la propria voce. Era una posizione molto simile a quella già espressa nel 1903 al congresso cattolico di Bologna da don Ilario Facco, che però allora era stata sonoramente sconfessata ai più alti livelli come assolutamente irricevibile.

---

39 Cfr. S. Trinchese, *Dal socialcattolicesimo al clericomoderatismo: esperienze politiche*, in *Cristiani d'Italia*, a cura di A. Melloni, cit.

40 I. Facco, *Per una questione tattica*, in «Scuola italiana moderna», 9 dicembre 1905.

41 F. Molinari, *ad vocem*, in *Dizionario storico del movimento cattolico*, a cura di G. Campanini, F. Traniello, vol. III/1, pp. 131-132.

42 Avv. C. Bresciani, *La Dante Alighieri e la laicità delle scuole italiane all'estero*, in SIM a. XIV n. 5, pp. 44-46.



A Bresciani rispose il 25 novembre mons. Emilio Bongiorno<sup>43</sup>: «Il mio povero parere è questo, che, di regola generale, i buoni non devono entrare in siffatte società», perché «chi entra in tali società e vi rimane, coopera in qualche parte, a tutto il male che da esse si compie». Era una posizione coerente con quella intransigente a lungo prevalente in seno all'Opera.

Carlo Bresciani riprese la discussione tornando sull'argomento il 2 dicembre con alcune interessanti affermazioni che lui definiva di natura tattica. Notevole è in particolare il passaggio, indicativo del desiderio di far uscire i cattolici dall'isolamento cui il *non expedit* li aveva costretti: «Noi cattolici dobbiamo cercare, fra l'altro, anche di non renderci antipatici, perché ciò riesce a sciupare molti nostri sforzi e a render vane molte nostre buone aspirazioni». In queste parole c'è l'eco di quanto già lamentato da Angelo Mauri a Bologna nel 1903, ossia l'incapacità dei cattolici di farsi accettare dagli avversari come interlocutori seri e legittimati.

La soluzione che Bresciani suggeriva era perciò di aderire attivamente a iniziative anche laiche, come era appunto l'Unione magistrale, sforzandosi di divenire in esse, evangelicamente, come il lievito nella pasta: «Riuniamo adunque e strettamente i cattolici nelle nostre associazioni e quando sono forti per numero e forti per qualità facciamo che essi invadano tutti i campi che sono loro aperti dinanzi... Stringiamoci saldamente nelle nostre associazioni, e poi voliamo ovunque ci chiami la necessità di far del bene». Una posizione che ci pare straordinariamente moderna, ma che nel breve periodo si rivelò utopistica, o almeno non in linea coi tempi.

A chiudere provvisoriamente la discussione fu il direttore Ettore Arduino, che il 20 gennaio 1906 tracciava chiaramente le linee direttrici per la costituzione di un'associazione magistrale cattolica, soluzione evidentemente ritenuta la più adeguata (da lui, ma verosimilmente da tutto quel mondo clericomoderato che stava alle spalle del giornale): «La Federazione potrà attrarre nel suo seno tutti coloro che – disapprovando l'orientamento assunto dalla U.M. - se ne sono già ritratti, od aspettano, per farlo senza pregiudizio dei loro interessi economici, che sorga nel campo nostro una organizzazione». Arduino si spingeva fino a dire che «la federazione delle nostre forze è suggerita dai nuovi orizzonti che ad essi si dischiudono anche nel campo politico».

E fu così che l'11 marzo 1906 si tenne a Milano un primo incontro, al quale parteciparono figure di alto rilievo del movimento cattolico lombardo come Luigi Bazoli, che presiedeva la riunione, Angelo Mauri e Filippo Meda, che aveva redatto la bozza dello statuto. Bazoli, con Giorgio Montini<sup>44</sup>, era forse la figura più rappresentativa del «modello cattolico bresciano» così ben raccontato da Fulvio De Giorgi: «Il "modello bresciano" inoculava nella matrice intransi-

---

43 F. Molinari, *ad vocem*, in *Dizionario storico del movimento cattolico*, vol. III/1, pp. 103-104; P. Alfieri, *ad vocem*, in *Dizionario biografico dell'educazione* (DBE).

44 Sulla figura di Giorgio Montini e il mondo cattolico, ecclesiale e politico, bresciano Cfr. L. Pazzaglia, *Introduzione*, in G. Montini, G.B. Montini, *Affetti familiari, spiritualità e politica. Carteggio 1900-1942*, Roma-Brescia, Studium-Istituto Paolo VI, 2009, pp. 1-187; A. Fappani, *L'ambiente culturale e religioso a Brescia negli anni della formazione di Giovanni Battista Montini*, in AA.VV., *Giovanni Battista Montini e la società italiana, 1919-1939*, Brescia, CeDoc, 1983; Id., *Giorgio Montini. Cronache di una testimonianza*, Roma, Cinque lune, 1974.



gente la necessità *missionaria* di penetrare nella civiltà moderna conquistandola dall'interno, adattando i linguaggi senza incrinare la purezza della fede, assumendo atteggiamenti dialoganti e non sempre astiosamente acrimoniosi e aspramente polemici, con calma riflessiva e non con irruenza semplificatrice»<sup>45</sup>.

Nel corso di quell'assemblea dell'11 marzo 1906 fu stabilito di passare dalle parole ai fatti: di conseguenza l'8 luglio nacque ufficialmente l'Associazione magistrale italiana – come si vede, senza alcun esplicito riferimento confessionale nel nome, segnale di una precisa opzione culturale. Qualche mese più tardi l'associazione fu dedicata alla memoria di Nicolò Tommaseo, nel solco di quel processo di riscoperta del pensiero cattolico risorgimentale che aveva riportato in auge, con Tommaseo, Antonio Rosmini, Raffaello Lambruschini, Gino Capponi, Giovanni Antonio Rayneri ed altri<sup>46</sup>.

Per il momento i soci rimanevano liberi di aderire anche all'UMN.

Lo statuto approvato l'8 luglio ricalcava in massima parte quello proposto a marzo da Meda, con la differenza che il consiglio direttivo diveniva di dodici membri anziché di otto e con l'interessante sottolineatura che tre di essi potevano anche non essere soci: ciò significa che, implicitamente, già si prevedeva il sostegno e la partecipazione attiva da parte di personalità politiche e del mondo economico-finanziario. E ciò va rimarcato a riprova che la "Tommaseo" fu fondata dopo aver ben sondato l'umore dell'*élite* cattolica, pronta a mobilitarsi attivamente anche sul campo dell'istruzione pubblica. La "Tommaseo" non fu dunque il frutto spontaneo della consapevolezza di classe raggiunta dai maestri di fede cattolica, ma un tassello nel più ampio piano di mobilitazione politica della classe dirigente cattolica, intenzionata a servirsi dei maestri non diversamente di come aveva fatto con i contadini, gli artigiani e gli operai.

Carmen Betti<sup>47</sup> ha notato come, all'atto della fondazione, la "Tommaseo" fosse, insieme all'Unione economico-sociale e alla Società della gioventù cattolica, l'unica associazione cattolica di carattere nazionale, dal momento che l'Unione popolare e l'Unione elettorale erano ancora in fase di costituzione. Betti intravede dunque nell'avvio della "Tommaseo", oltre ovviamente alla risoluzione di una situazione di difficoltà per i maestri cattolici in seno all'UMN, anche il tentativo di riempire un provvisorio vuoto di governo, di riparare alla «disarticolazione dei cattolici» che, dopo il 1904, si trovavano divisi su posizioni diverse. Fu, in qualche modo, un anticipare le mosse del papa correndo a occupare dei posti rimasti vacanti. La mancata elezione del presidente nel corso di quella prima assemblea, in effetti, corrobora questa idea: «Dati i successivi avvenimenti, c'è da credere che i bresciani volessero rafforzare la loro egemonia, non essendo disposti a lasciare ai milanesi la rappresentatività dell'associazione cattolica»<sup>48</sup>.

---

45 F. De Giorgi, *Mons. Montini. Chiesa cattolica e scontri di civiltà nella prima metà del Novecento*, Bologna, il Mulino, 2012, pp. 18-19.

46 A. Marrone, *La pedagogia cattolica nel secondo Ottocento*, Roma, Studium, 2016.

47 C. Betti, *Religione e patria*, cit., p. 41.

48 Ivi, p. 40.

Si decise che il mandato del presidente sarebbe durato due anni con la possibilità di rielezione, così come per i consiglieri (ogni anno però la metà di loro doveva essere sostituita). Ma il presidente, l'8 luglio 1906, non fu eletto. Si disse che era meglio attendere di rafforzare l'associazione e di radicarla più omogeneamente sul territorio, così da avere un presidente pienamente rappresentativo.

Si dovette però attendere ben due anni, fino al 1908, per arrivare alla nomina dell'avvocato milanese Antonio Baslini, che condivideva il progetto dell'alleanza parlamentare tra cattolici e liberali. E il congresso di Venezia che lo incoronò fu a tutti gli effetti una grande *convention* prelettorale, alla quale presero parte i principali attori della nascente politica cattolica. Non è dunque un caso che un presidente per la "Tommaseo" fu trovato giusto alla vigilia delle elezioni del 1909, quando fu definita l'alleanza tattica con i liberali per collocare propri uomini in Parlamento, in una chiara scelta di campo che aveva individuato nel socialismo il nuovo grande avversario. Anche il fatto che il presidente non fu trovato tra i maestri ma tra i notabili conferma l'impressione che la difesa dei diritti sindacali non fosse la preoccupazione principale del movimento cattolico a quell'altezza cronologica. E ciò sarà un grosso motivo di debolezza dell'associazione.

### **L'avvocazione allo Stato**

Dopo che il congresso nazionale di Venezia del 1908 incaricò della presidenza della "Nicolò Tommaseo" Antonio Baslini, prossimo candidato alle elezioni politiche dell'anno successivo, si posero le basi per l'esplosione della prima crisi all'interno dell'associazione: una crisi che fu quasi sul punto di uccidere nella culla il sodalizio, che infatti ci mise un paio d'anni a ristabilirsi e a ritrovare una *leadership*. La storia mostra con sorprendente vividezza come gli interessi concreti dei maestri e quelli della dirigenza cattolica, erano sostanzialmente differenti. Due diverse concezioni dell'impegno associativo – l'una aperta ai grandi giochi politici, l'altra limitata alla difesa dei diritti sindacali e intransigente sul piano religioso – vennero alla resa dei conti già nel 1909, aprendo una crisi che solo l'elezione di Giuseppe Micheli<sup>49</sup> nel 1911<sup>50</sup> avrebbe risolto. Il terreno dello scontro fu, come già accennato, la legge Daneo-Credaro del 4 giugno 1911, con cui la gestione delle scuole elementari passò – tranne che per le città capoluogo di provincia e di circondario – dai comuni allo Stato.

Tradizionalmente i cattolici si opponevano a tale prospettiva, preferendo che il controllo delle scuole rimanesse in capo a realtà piccole come i comuni, nei quali le autorità e gli stessi

---

<sup>49</sup> *Giuseppe Micheli nella storia d'Italia e nella storia di Parma*, a cura di G. Vecchio, M. Truffelli, Roma, Carocci, 2002; *Dall'intransigenza al governo. Carteggi di Giuseppe Micheli dal 1891 al 1926*, a cura di C. Pelosi, Brescia, Morcelliana, 1978. Un'ampia bibliografia in G. Gonzi, *Giuseppe Micheli presidente dell'Associazione magistrale "Nicolò Tommaseo", 1911-1919*, in *Avventure dell'educazione. Studi in onore di Enver Bardulla*, a cura di G. Gonzi, A. Giacomantonio, L. Salvarani, Roma, Anicia, 2016, pp. 199-220.

<sup>50</sup> Anche per questo si rimanda ad A. Dessardo, *L'Associazione magistrale*, cit.

maestri potevano essere facilmente condizionati dal parroco e dalle azioni del movimento cattolico, piuttosto che essere demandato a un potere lontano e solitamente ostile come quello della Minerva. Tuttavia l'opposizione si rivelò presto meno compatta di quanto affermato in via di principio: in seno al mondo cattolico cominciavano già a farsi largo posizioni sempre più inclini alla possibilità del dialogo con lo Stato, mettendo in discussione la gelosa difesa delle autonomie locali; posizioni che si mostravano per altro ragionevoli e pragmatiche.

L'elezione di Antonio Baslini, dietro la quale non era difficile intuire il tentativo di fare della "Tommaseo" un satellite del gruppo clericomoderato, fu duramente contestata da due fra i più attivi militanti, il segretario Paolo Carcano e il tesoriere Carlo Zanoni, che tanto avevano fatto in quei due anni per diffondere l'associazione in giro per l'Italia, aprendo sedi quasi ovunque. Nell'opposizione di Carcano a Baslini va individuata anche un'umana e comprensibilissima frustrazione per essersi vista negare una carica, quella di presidente, cui evidentemente aveva ambito e per raggiungere la quale si era molto speso: gli era stato preferito un avvocato che per la causa della "Tommaseo" non aveva fatto ancora nulla, catapultato alla guida dei maestri, la cui vita gli era completamente estranea, in nome e per conto di una *lobby*.

Baslini rispose alle critiche mossegli dai due maestri con un'intervista resa all'«Avvenire d'Italia» il 26 aprile 1909, poco più di un mese dopo da quelle elezioni politiche che avevano portato un drappello di tredici cattolici (tra cui lui stesso) a sedere sugli scranni di Montecitorio. Elezioni per altro ampiamente celebrate da «Scuola italiana moderna» con un articolo del direttore, che ai cattolici affidava il compito di costituire «il nucleo più organico e attivo del partito dell'ordine»<sup>51</sup>. Nell'intervista Baslini si diceva disponibile a discutere l'avvocazione delle scuole elementari, non allo Stato (o almeno non ancora), ma alle Province.

«Scuola italiana moderna», dopo che l'intervista di Baslini aveva sollevato vivo clamore nell'associazione, provò a gettare acqua sul fuoco, prendendo le difese del presidente. Il settimanale riportò così un'altra intervista di Baslini, resa questa volta a «L'Unione»<sup>52</sup>, in cui egli rivelava, facendo pesare il suo prestigio e mal celando un certo fastidio, d'aver accettato la presidenza della "Tommaseo" solo «per le grandi pressioni che mi vennero da ogni parte», lasciando così intravedere il lungo lavoro dietro le quinte operato dal cattolicesimo moderato.

Così Baslini spiegava la sua personale posizione a proposito dell'avvocazione:

Liberalista di antica data e, come tale, fautore di un largo decentramento amministrativo, fautore delle massime libertà di insegnamento, - non veggio come possa ripugnare a questi principi l'avvocazione della scuola allo stato. Lo stato oggi è, in fatto, il vero reggitore delle scuole elementari: i comuni pagano, lo stato comanda. Esso disciplina l'ordinamento scolastico, detta i programmi, invigila al loro svolgimento: esso dà le norme per i concorsi; a mezzo dei Consigli scolastici forma l'elenco degli eleggibili, approva o respinge i deliberati dei Consigli Comunali; esso vieta che i Comuni mettano verbo in tutto ciò che riflette l'insegnamento, sorvegliato esclusivamente da ispettori dello stato. Dunque? In che consiste la

51 E.a., *Dopo le elezioni politiche*, in «Scuola italiana moderna», n. 20 a. XIII (1908-09), 13 maggio 1909, pp. 153-154.

52 «Scuola italiana moderna», n. 26 a. XVII.

tanto decantata autonomia?

Basterebbe che lo stato dicesse: i maestri li pago io, io costruisco le scuole, e le scuole, per ciò solo, diverrebbero di Stato senza nulla immutare all'ordinamento attuale.

Sono posizioni che ci paiono del tutto ragionevoli, ma non può non stupire la leggerezza con cui un cattolico non esitava a definirsi «liberale di lunga data», dopo decennali battaglie della Chiesa contro lo Stato.

Era un'illusione, quella ancora covata da alcuni cattolici intransigenti, di poter creare nelle amministrazioni comunali piccole *enclave* neoguelfe; conveniva dunque appoggiarsi allo Stato e ai suoi enti periferici, quali erano le province:

Ora, date queste condizioni di cose e date le condizioni in cui i Comuni rurali si trovano (tali da non consentire loro di provvedere, come dovrebbero, all'istruzione pubblica), io non veggio altra soluzione possibile, per non cadere, tosto o tardi, nell'insegnamento di stato, se non quella di una riforma decentrativa che attribuisse l'onere dell'istruzione elementare alla provincia.

Baslini invitava i lettori a fidarsi di un'azione politica pronta anche ai compromessi, guardando alla realtà concreta del Paese, nel quale i comuni erano ben lontani dall'essere in grado di garantire quei servizi resi oramai indispensabili dall'ineluttabile progredire della modernità<sup>53</sup>; solo accettando le logiche della democrazia liberale anche i cattolici – le famiglie e i maestri – avrebbero potuto ottenere dei vantaggi che la difesa di posizioni intransigenti di retroguardia, invece, era incapace di conseguire. Il bene dei cattolici, insomma, veniva a identificarsi con il bene comune di tutti:

La riforma gioverebbe indubbiamente alla elevazione della coltura popolare specie nelle campagne, perché dappertutto potrebbero essere, raggruppando diversi comuni, scuole elementari non solo fino alla terza, ma fino alla sesta classe; scuole festive, scuole serali, scuole di disegno, ecc.; gioverebbe ai maestri che avrebbero una carriera aperta e la facilità di passare dalle scuole rurali alle urbane, dalle inferiori alle superiori, di ottenere la promozione a direttori didattici e ad ispettori.

Tale linea non fu accettata da Carcano e Zanoni che, attraverso la somministrazione di una sorta di sondaggio tra i colleghi, ventilarono la possibilità di una scissione: «Chi non può essere con noi, mandi direttamente la sua adesione all'on. Baslini avvocato (il presidente della Tommaseo) e ai colleghi avvocati che del presidente condividono le idee. Noi lavoriamo per il

---

53 Del resto anche «Scuola italiana moderna» aveva scritto in *Perché si organizzano i maestri cattolici*, in n. 27, 28 aprile 1906, pp. 225-226: «Noi, che pure crediamo dannosa e ingiusta l'avocazione generale delle scuole allo Stato, troviamo affatto naturale che in siffatta materia ognuno la pensi come meglio crede. [...] Diciamo anzi di più, che un'avocazione intesa nel senso d'integrare l'iniziativa degli enti locali, e sostituirla – ove sia necessario – coll'opera dello Stato, non potrebbe trovare opposizioni da parte di nessuno».

pensiero cattolico e per il sacrosanto diritto della classe. Vogliamo sperare che i maestri saranno coi maestri». Sottolineiamo in particolare come Carcano e Zanoni marcessero la distanza tra i «maestri» come loro e gli «avvocati» come Baslini: il dissidio era perciò sociale prima che religioso, e anzi si può dire che la diversa posizione in materia religiosa sembrava dipendere dalla posizione sociale, segno che ormai le *élite*, fossero anche cattoliche, non potevano prescindere dalla realtà politica dello Stato italiano.

I due maestri poterono contare, sulle prime, sull'appoggio di figure autorevolissime come Giuseppe Toniolo e il cardinale segretario di Stato Rafael Merry del Val, de «La Civiltà cattolica» e del presidente della *Pro schola christiana* Giuseppe Allievo<sup>54</sup>. Ciò però non fu sufficiente, perché essi furono presto isolati e la loro azione soffocata sul nascere: con una circolare a maggio il Consiglio direttivo comunicò seccamente la loro decadenza dall'associazione<sup>55</sup>.

Il progetto di un'associazione magistrale totalmente in mano ai maestri, libera da *patronage* politici e intransigente nella sua identità cattolica, era evidentemente in contrasto con quanto si andava elaborando nei gruppi meglio organizzati del cattolicesimo italiano. Il progresso non poteva essere fermato e valeva la pena sacrificargli le posizioni intransigentemente difese per decenni. Infatti la crisi aperta da Paolo Carcano nel 1909 poté dirsi superata solo quando, nel 1911, il nuovo presidente Micheli, anch'egli un deputato, condusse la "Tommaseo" alla piena accettazione del gioco politico, mostrando come non fosse possibile a nessuna associazione competere seriamente senza l'appoggio, non dissimulato ma pressoché ufficiale, di attivi mediatori politici disposti a perorarne la causa nei luoghi di decisione democratica.

Ma, per il momento, conviene fermarsi qui.

---

54 G. Chiosso, *ad vocem*, in DBE.

55 *La crisi della "Nicolò Tommaseo". Una Circolare del Consiglio Direttivo*, in «Scuola italiana moderna», n. 28 a. XVII, 15 maggio 1909.

# Lo spostato. Chi era costui?

DI  
CHIARA MARTINELLI

## Abstract

Lo spostato, chi era costui? Un termine attualmente in disuso, ma che tra Otto e Novecento conobbe un'inedita diffusione nel tessuto discorsivo di politici, insegnanti e giornalisti. Lungi dall'essere un mero fenomeno di costume, lo spostato – ovvero chi, pur nato da una classe medio-bassa, cercava la mobilità sociale continuando gli studi dopo la scuola elementare – e le paure che suscitava in una élite abituata al monopolio dei lavori intellettuali suggerisce nuove piste di ricerca nella storia culturale e scolastica italiana.

Parole chiave: istruzione, mobilità sociale, intellettuali, Novecento, Italia

Who was the *spostato*? (which we can translated as displaced)? The paper deals with an underrated topic in Italian history of formal education: the attention politicians, teachers and journalists gave to this social phenomenon between the end of XIX century and the first decades of XX century. The paper links the so-called *spostati* to the social, economic and cultural context. Links between the increasing enrolment in secondary education and élite's fears about intellectual unemployment is highlighted.

Keyword: education, social mobility, intellectuals, twentieth century, Italy

## Fenomenologia dello “spostato”

Spostato: Cambiato di posto, che si trova fuori o in luogo diverso da quello abituale: *come mai i miei quadri sono tutti spostati?*<sup>1</sup>

Questa la prima definizione che il vocabolario Treccani suggerisce a chi cerchi il termine. Simile è anche il dizionario Olivetti: qui “spostato” è «ciò che è stato rimosso, tolto da un posto»<sup>2</sup>. Definizioni prosaiche le loro, che non rendono giustizia a ciò che “spostato” ha saputo, e potuto, significare negli anni dell’Italia liberale. Uno spauracchio per i giornalisti. Un incubo per presidi e professori. Uno spettro che si aggira per l’Italia per politici d’ogni colore. «Le scuole nostre non faranno mai degli spostati: questo è il nostro vanto, questo è il merito nostro», tenevano a precisare nel 1907 i docenti della scuola industriale di Ivrea dalle colonne del neonato periodico *La Scuola Industriale*<sup>3</sup>. Endemico è stato il suo successo. Altrettanto endemico il suo declino. Anche lo “spostato” subì infatti il confino del regime fascista: poco consoni ai fasti della propaganda, venne relegato ai rassicuranti recinti dei verbi al condizionale<sup>4</sup>. E le episodiche e frammentarie emersioni nei primi anni della ricostruzione non lo salvarono dall’oblio<sup>5</sup>.

Sporadiche sono le sue occorrenze fino alla fine dell’Ottocento. L’ambizione e i tentativi di scalata sociale erano materia di ammonimento già dai primi decenni del secolo, ma toni e accenti escludevano dalla polemica un sistematico coinvolgimento del sistema scolastico<sup>6</sup>. E non senza ragione: in un paese che, come l’Italia, vantava nel 1861 il 75% della popolazione analfabeta, la scarsa diffusione (e lo scarso radicamento nelle generazioni adulte e anziane) dei processi di acculturazione formale non avallava il legame tra mobilità sociale e istruzione formale<sup>7</sup>. Il ritardo con la Francia, dove già a inizio XIX secolo il tema agitava i sonni di intellettuali e professori, è patente<sup>8</sup>. Primo a discorrerne in maniera sistematica è nel 1878 Leone Carpi. La sua inchiesta sulle società italiana ci restituisce un’immagine – quella degli «uomini spostati» – segnata da disoccupazione e sottoccupazione strisciante a cui l’autore stesso guarda con preoccupazione e disprezzo. E infatti

---

1 <http://www.treccani.it/vocabolario/spostato/> (Consultato in data 2/01/2020; corsivo nel testo).

2 <https://www.dizionario-italiano.it/dizionario-italiano.php?parola=spostato> (Consultato in data 2/01/2020).

3 *Il nostro programma*, in «La Scuola Industriale», II, 1, (1907), p. 3.

4 Cfr. ad es. Ministero dell’Educazione Nazionale, *L’istruzione industriale italiana*, Roma, Poliglotta, 1931, p. 74, dove la prevalenza delle discipline laboratoriali nelle neonate Scuole d’avviamento al lavoro venne giustificata con l’esigenza di non creare «spostati».

5 Cfr. L. Lombardo Radice, *Studenti nuovi per una scuola nuova*, in «Rinascita», I, 2 (1945), p. 60.

6 Cfr. A. Prosperi, *Un volgo disperso. Contadini d’Italia nell’Ottocento*, Torino, Einaudi, 2019, p. 102 e G. Chiosso, *Alfabeti d’Italia. La lotta contro l’ignoranza nell’Italia unita*, Torino, SEI, 2011, p. 32.

7 Cfr. G. Vigo, *Gli italiani alla conquista dell’alfabeto*, in *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell’Italia contemporanea*, Vol. I, *La nascita dello stato nazionale*, a cura di S. Soldani, G. Turi, Bologna, il Mulino, 1994, pp. 37-66.

8 Cfr. J. C. Caron, *I giovani a scuola: collegiali e liceali (fine XVIII-fine XIX secolo)*, in *Storia dei giovani. L’età contemporanea*, a cura di G. Levi, J. C. Schmitt, Roma-Bari, Laterza, 1994, pp. 180-181.



Appena un agricoltore, un commerciante, un bottegaio ha faticosamente raggruzzolato moneta, manda i suoi figli a studiare, non già per continuare con più sapere il natalizio mestiere, ma per fare avvocati, ingegneri, dottori, maestri, architetti, letterati e filosofi. Onde quel formicolare turbolento di uomini spostati e pretenziosi, quell'invasione corrosiva di *mezzosapienti* in molti pubblici uffici, quella irrequietezza di tutti coloro, che, non trovando per il soverchio numero collocamento adeguato all'ambizione, si fanno arruffapopoli e sicofanti<sup>9</sup>.

È il primo; e per molto tempo, è l'unico. Il termine, benché noto a giornalisti e intellettuali, ricorre con accezioni diverse da quelle con cui seppe poi procurarsi fama e successo. Ci sia di esempio «Il Corriere della Sera», dove l'anonimo articolista che il 20 agosto 1880 intitola il suo pezzo *Gli spostati* aveva intenzione di parlar di tutto fuorché di "spostati"<sup>10</sup>; e dove, pochi giorni prima, un articolo dedicato all'«impiegomania» escludeva esplicitamente dalla sua critica tanto l'aumento dei tassi di scolarizzazione quanto il sistema scolastico italiano<sup>11</sup>. Bisogna aspettare il 1886 per cogliere nel «Corriere» accenti simili a quelli dei primi anni del Novecento, ma anche qui con numerosi, e non riotti, distinguo – uno su tutti, la mancanza di una critica generalizzata al funzionamento di scuole e università<sup>12</sup>. E anche quando è presente uno spunto polemico – come ad esempio ne *Il secolo nevrosico* dell'allora ascoltissimo divulgatore Paolo Mantegazza –, questo sembra connesso non tanto a una supposta iperfetazione delle iscrizioni quanto a un piano di studi bollato come inadeguato e obsoleto<sup>13</sup>.

Sono gli anni Novanta, con la crisi finanziaria ed economica, le sconfitte in terra africana e le turbolenze politiche, a donare al termine un'inedita rilevanza sociale e politica. È in questi anni infatti che assume la caratura di una critica diretta a coinvolgere tutto il sistema scolastico<sup>14</sup>. Lo fanno dalle colonne dei giornali intellettuali e giornalisti; lo ribadiscono nei dibattiti parlamentari i politici<sup>15</sup>; e sembrano confermarlo nei discorsi di fine anno insegnanti e direttori di scuole industriali e artistico-industriali – in un tentativo di incanalare verso i loro corsi il flusso di iscritti che innervava ogni anno scuole tecniche e ginnasi.

Non si tratta di ingrombarvi [sic] la memoria, e confondervi l'intelletto coi ritagli pomposi delle scienze o delle lingue estinte.

Non si tratta di fare degli spostati cui si è cacciata in testa qualche frase di Cicerone o qual-

---

9 L. Carpi, *L'Italia vivente. Aristocrazia di nascita e del denaro – Borghesia – Clero – Burocrazia. Studi sociali*, Milano, Vallardi, 1878, p. 231.

10 «Il Corriere della Sera», *Gli spostati*, 20 Agosto 1880, p.1.

11 Ivi, *L'impiegomania*, 12-13 Agosto 1880, p. 1.

12 G. Raimondi, *La società d'incoraggiamento all'intelligenza ed i capi operai*, Ivi, 2-3 Marzo 1886, p. 1.

13 P. Mantegazza, *Il secolo nevrosico*, Pordenone, EST, 1995, pp. 55-58.

14 F. Barbagallo, *Da Crispi a Giolitti. Lo Stato, la politica, i conflitti sociali*, in *Storia d'Italia*, Vol. III, *Liberalismo e democrazia*, a cura di G. Sabbatucci, V. Vidotto, Roma-Bari, Laterza, 2007, pp. 31-48 e S. Lanaro, *Nazione e lavoro. Saggio sulla cultura borghese in Italia, 1870-1925*, Venezia, Marsilio, 1979, 202-203.

15 Come ad es. in Atti Parlamentari, Senato, *Documenti*, n. 108 A, *Modificazioni al capitolo 5° del titolo 5° della legge 13 novembre 1859 (Scuole normali)*, p. 2, dove si assicurava che le scuole normali, grazie a un bacino d'utenza composto soprattutto da ragazze del ceto medio, non avrebbero creato «spostate».

che emistichio di Orazio.

Non si tratta di elevarvi di classe: si tratta solo di fare di voi dei buoni, onesti ed intelligenti Operai...<sup>16</sup>

E non ce n'è solo per i maschi. Anche le ragazze devono essere messe in guardia. Ce lo ricorda la figlia di Angelo de Gubernatis, direttrice, nell'anno del primo governo Giolitti, della scuola professionale femminile di Novara:

persuadetevi, fanciulle mie care, che oggidi è tanto stimabile una buona, onesta, industriosa operaia, seguace della pia, laboriosa e benefica Rosa Govona, quanto una brava maestra. Non vi lasciate pertanto sedurre dalla vanità del titolo, se non volete trovarvi forse spostate nella società; ma arricchite il vostro cuore di virtù, abilitatevi al lavoro<sup>17</sup>.

Frequentemente utilizzato nelle conferenze e nella pubblicistica, con il dibattito scientifico il termine "spostato" cede il posto a quello – certo più descrittivo, e meno stigmatizzante – di "proletariato intellettuale". Sul "proletariato intellettuale" e sulle strategie per contenerlo si dilunga «La Riforma sociale», periodico trimestrale fondato nel 1894 da Francesco Saverio Nitti<sup>18</sup>. «È uno spettacolo veramente doloroso questo progressivo espandersi di un vero proletariato intellettuale», scriveva il giovane professore lucano nel 1895,

È venuta su negli ultimi trenta anni tutta una classe di persone desiderose di occupazioni civili. Un grandissimo numero di individui dotati di una certa cultura si disputa ogni giorno i posti meno retribuiti: i maestri di scuola, i segretari comunali, i licenziati dei licei, che poco dopo il 1860 difettavano, abbondano ora largamente. Dovunque, a chi cerca un'occupazione civile si risponde: tutto è occupato, tutto è sovraccarico<sup>19</sup>.

Futuri medici e avvocati «di cui non si sente il bisogno», e in cui Nitti, nel contrappor loro gli studenti delle Scuole superiori d'Agricoltura, vede professionalità e competenze inutili (se non dannose) al suo progetto di una nazione modernamente industrializzata, segnata da innovazioni tecniche e organizzative nonché dal progressivo miglioramento dei salari<sup>20</sup>. È in questa prospettiva che nel periodico trovano accoglienza favorevole tutti quei disegni di legge miranti a innalzare le tasse di iscrizione agli atenei – siano essi misure organiche come il terzo progetto di riforma universitaria proposto dal Ministro dell'Istruzione Guido Baccelli nel 1898

---

16 *Distribuzione dei premi alla Regia scuola industriale di Belluno*, Belluno, 1892, p. 12.

17 *Brevi parole pronunciate da Comola cav. Ing. Giuseppe e da de Gubernatis Carolina*, Novara, 1892, p. 11.

18 Cfr. anche G. Abbracciavento, *Nitti e la «Riforma sociale»*, in *Nitti e il Mezzogiorno d'Italia*, a cura di A. Lerra, Potenza, Osanna, 2014, pp. 111-131 e I. Magnani, *La «Riforma sociale» nella formazione di Nitti economista*, in «Storia del pensiero economico», I, 1, (2009), pp. 21-44.

19 F. S. Nitti, *La soppressione delle scuole superiori di agricoltura di Portici e di Milano*, in «La Riforma Sociale», II, 3, (1895), p. 48.

20 Cfr. F. Barbagallo, *Francesco S. Nitti*, Torino, Utet, 1984, pp. 103-106.

o iniziative più modeste come quella del Ministro Nasi, che nel 1902 rincara le rette universitarie<sup>21</sup>. La collaborazione con Nitti deve aver influito parecchio anche su Bolton King e Thomas Okey, che, nel redigere il loro reportage sull'Italia primo-novecentesca, ampio spazio dedicano alla questione dei «disoccupati colti»<sup>22</sup>. Concorda con Nitti – e anche lui predilige il termine di proletariato intellettuale – il sociologo lombrosiano Scipio Sighele, che, in una lettera aperta a Michele Torraca sul «Corriere della Sera», nel confrontare i due tipi di “proletari” – quello manuale, e quello intellettuale – giudica il secondo più dannoso e più feroce, perché

mentre il povero ignorante non ha che un mezzo per fare valere i suoi diritti veri o supposti: la violenza – il proletario intellettuale ha – oltre la violenza, – l'astuzia, ed è un nemico che non vi combatte lealmente dal suo campo, ma si insinua nel vostro, e, corrompendosi, vi corrompe<sup>23</sup>.

È con i primi anni del Novecento che l'utilizzo del termine “spostato” prevale su quello di “proletario intellettuale”. È una vittoria che, lungi dal rivestire un significato meramente formale, accentua lo stigma sociale sulla categoria: se infatti il “proletario intellettuale” trova nella piramide sociale una sua collocazione e legittimazione (nel proletariato, appunto), lo “spostato” ne è, per la stessa natura del lemma, fuori. Un fuori che, a leggere gli articoli dell'epoca, facilmente può diventare ogni luogo: gli “spostati” sono dappertutto, si annidano dappertutto, corrodono dappertutto. Sono «una delle maggiori piaghe della società», secondo la definizione dell'unione liberale di Valenza<sup>24</sup>. E hanno una residenza privilegiata: i piccoli paesini del Meridione, dove disoccupazione e sottoccupazione intellettuale alimentano meccanismi clientelari e trasformistici<sup>25</sup>.

Ma il *j'accuse* non è unanime. Rare, ma presenti, sono le posizioni critiche verso quello che non tarda a diventare uno dei luoghi comuni dell'età giolittiana. La polemica sugli spostati «è un lamento francamente un poco esagerato» scrive ad esempio Eugenio Semmola in un articolo sulla sezione fisico-matematica degli Istituti tecnici<sup>26</sup>. «Se colpevoli sono» gli fa eco la rivista «Scienza e Diletto», «sono colpevoli di una colpa comune a tutti gli esseri viventi e

---

21 G. Gorrini, *La riforma universitaria secondo il progetto Baccelli*, in «La Riforma Sociale», V, 8, (1898), p. 1052; Spectator, *L'aumento delle tasse universitarie e la libertà economica*, Ivi, VII, 12, (1902), p. 563-5. Per la riforma Baccelli Cfr. M. Simeti, *La “triplice autonomia” dell'Università. La riforma Baccelli vista nelle pagine dei giornali*, in «Rassegna Storica del Risorgimento», LXXXVII, 1, (2000), pp. 509-538.

22 B. King, T. Okey, *L'Italia d'oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1904, pp. 387-389.

23 S. Sighele, *Il proletariato intellettuale. A Michele Torraca*, «Il Corriere della Sera», 13-14 novembre 1896, p. 1; Cfr. L. Mangoni, *Gli intellettuali alla prova dell'Italia unita*, in *Storia d'Italia*, a cura di G. Sabbatucci, V. Vidotto, cit., pp. 464-466.

24 G. F., *Questione sociale. Gli spostati!...*, «L'Aurora liberale», 27 gennaio 1907, p. 1.

25 G. B. Avellone, *La fabbrica degli spostati*, «La Provincia di Lecce», 27 ottobre 1901, p. 1 e Cfr. M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Roma-Bari, Laterza, 1974, pp. 55-57.

26 E. Semmola, *La sezione fisico-matematica degli Istituti tecnici d'Italia*, in *Atti della Reale Società d'Incoraggiamento di Napoli*, 1895, p. 4.

pensanti: aspirare al proprio miglioramento»<sup>27</sup>. «Voi» scrive l'anonimo articolista de «La Sveglia» commentando la proposta del Ministro dell'Istruzione Gianturco di aumentare le tasse d'iscrizione all'università per ridurre gli «spostati», «volete far redivivere [sic] quello che la storia e la scienza hanno già condannato: l'aristocrazia dell'istruzione. Il ricco solo professionista»<sup>28</sup>.

Poche gocce in un mare di contrarietà. Ed esempio eccentrico ed eterodosso di questa letteratura rimangono le avventure di Cocò, studente fuorisede all'Università di Napoli a cui Gaetano Salvemini dedica un articolo su «La Voce». Cocò che arriva in città carico di sogni e di false illusioni; Cocò circondato da fannulloni e corrotti; Cocò che si smarrisce, dandosi a gazzarre e a mondanità<sup>29</sup>; che racimola una laurea tra una mazzetta a un professore e un favore a un altro ancora; che, infine, torna a casa, trovando il proprio guadagno solo nell'accondiscendenza al sistema e al potere<sup>30</sup>. Il parassitismo di una borghesia meridionale priva di sbocchi produttivi, il clientelismo che, annidandosi, corrode la vita civile e culturale e la loro denuncia da un punto di vista riformista danno alla polemica un vigore e una forza fino ad allora sconosciuti: conscio di quanto chiuse fossero le porte della scolarità secondaria a contadini e lavoratori urbani del meridione giolittiano, Salvemini avversa negli «spostati» tutto quel cetto medio che allora – e non solo in Italia – oltrepassa la soglia dell'istruzione elementare<sup>31</sup>. La sua ascesa nel sistema e col sistema sembrava infatti un indebito rafforzamento delle posizioni conservatrici e reazionarie a discapito di quelle dei ceti popolari. Ma, ciò nondimeno, l'aumento dei laureati e dei licenziati – e di laureati e licenziati non abbienti – rimarrà per l'intellettuale pugliese una stortura da avversare con toni e proposte contigui alle visioni più conservatrici<sup>32</sup>.

Anche da parte dei socialisti l'attenzione è misera. Nessun accenno alla questione è dedicato da «L'Avanti!», che sembra relegare il tema nelle lande del cetto medio: il termine, nel suo ricorrere qua e là tra resoconti internazionali e articoli di politica interna, è sostanzialmente accettato nella sua valenza semantica. «L'imposta di ricchezza mobile» contribuisce all'impoverimento della piccola borghesia facendola precipitare nell'abisso degli «spostati» – argomenta ad esempio il quotidiano in un articolo del 1897<sup>33</sup>. E «Non tutti quelli» che hanno bisogno dell'indennità parlamentare, scrive qualche anno dopo Ivanoe Bonomi in polemica con Nitti, «saranno spostati, vagabondi, capitani di ventura»<sup>34</sup>. Accettazione del lemma che sconfina nel

---

27 Papavero, *Gli spostati e la scuola*, in «Scienza e diletto», 27 gennaio 1895, p. 1.

28 *Gli spostati e le tasse scolastiche*, in «La Sveglia», V, 6, (1897), p. 4.

29 Come quelle dei goliardi della Corda Fratres, associazione peraltro diffusissima a Napoli e nel meridione: Cfr. C. Papa, *L'Italia giovane dall'Unità al fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 2013, pp. 167-185.

30 G. Salvemini, *Cocò all'università di Napoli o la scuola della malavita*, in «La Voce», II, 3, (1909), pp. 9-10.

31 G. Salvemini, A. Galletti, *La riforma della scuola media. Notizie, osservazioni, proposte*, Milano, Sandron, 1908, pp. 62-63; Cfr. F. Ringer, *Introduction*, in D.K. Muller, F. Ringer, B. Simon (edited by), *The Rise of the Modern Educational System. Structural change and social reproduction 1870-1920*, Cambridge, Cambridge University press, 1987, p. 1.

32 Cfr. M. Salvadori, *Gaetano Salvemini*, Torino, Utet, 1963, pp. 168-170.

33 «L'Avanti!», *Mordono il bastone*, 4 ottobre 1897, p. 1.

34 I. Bonomi, *L'indennità parlamentare. Il convegno di Bologna*, Ivi, 18 aprile 1907, p. 1; Cfr. anche, a mero titolo d'esempio, Ivi, *Varietà. I diplomi universitari in Francia*, 12 gennaio 1900, p. 2; Ivi, *Una crociata nazionalista dei*

suo utilizzo consapevole e ragionato, come nel reportage dedicato da Vincenzo Vacirca agli emigranti sul transatlantico "Re Umberto"<sup>35</sup>.

### Spostati da dove?

E quindi, per parafrasare il dizionario Treccani: *come mai questi alunni sono tutti spostati?* Rispondere a questa domanda significa comprendere da quale luogo – forse reale, forse figurato – provengano questi alunni. E comprendere, in maniera non secondaria, verso quale luogo intendano dirigersi. Quest'ultimo sembra facile a identificarsi: le "scuole di cultura", i ginnasi, i licei, e, dal 1896, scuole e istituti tecnici. Basta dare uno sguardo agli iscritti nelle scuole del Regno per accorgersi dei passi fatti dall'istruzione secondaria tra fine Ottocento e inizio Novecento. I 161.612 iscritti alle scuole post-elementari del 1896 più che raddoppiano in meno di venti anni, oltrepassando i 290.000 iscritti nel 1913<sup>36</sup>. Sono aumenti relativamente contenuti: ancora nel 1913, solo il 6,14% dei giovani tra i 10 e 15 anni frequentava un percorso d'istruzione post-elementare. Sono molti di più – il 20% – nel contiguo Impero asburgico, e ancora più imbarazzante risulta il confronto con i dati svedesi e statunitensi<sup>37</sup>. Poche persone, quindi. Ma tanto basta per scuotere i vecchi equilibri – equilibri economici, innanzitutto; ed equilibri socio-culturali, rendendo palese ed evidente il legame tra mobilità sociale e acculturazione formale.

E a crescere infatti non sono tanto i ginnasi-licei (che anzi, in alcuni casi vanno incontro a una lenta contrazione)<sup>38</sup> quanto l'istruzione tecnica: e, all'interno dell'istruzione tecnica, le scuole tecniche – ovvero quelle scuole senza latino che secondo la legge Casati avrebbero preparato ai piccoli uffici ma che, tra una riforma e l'altra, si trasformano in un triennio di cultura generale frequentato sia da chi aspira a entrare in un istituto tecnico sia da chi, dopo di esso, intende interrompere gli studi<sup>39</sup>. L'accesso alla sezione fisico-matematica dell'istituto tecnico – futuro precursore del gentiliano liceo scientifico – e, dopo di esso, a Ingegneria (accessibile dopo aver superato un esame integrativo di latino), offre a chi sceglie la scuola tecnica inedite possibilità di ascesa sociale senza, per questo, derogare alle necessità pratiche di chi rischiava di doversi

---

*borgomastri belgi*, 27 luglio 1900, p. 1; Ivi, *Da Livorno*, 2 Febbraio 1900, p. 2.

35 V. Vacirca, *Sull'oceano. Il passaporto di classe – Le classi a bordo – Tra gli emigranti*, Ivi, 27 dicembre 1907, pp. 1-2.

36 Mie elaborazioni da Annuario Statistico Italiano (d'ora in poi ASI) 1898, pp. 81-3, 86-7, e ASI 1915, pp. 77-85.

37 C. Goldin, *America's Graduation from High School: The Evolution and Spread of Secondary Schooling in the Twentieth Century*, in «The Journal of Economic History», LVII, 2, (1998), p. 348; T. Cvcerk, Z. Miroslav, *School, what is it good for? Useful Human Capital and the History of Public Education in Central Europe*, NBER Working Papers, s.n., s.l., 2013.

38 Gli alunni del ginnasio-liceo passarono infatti da 74.492 del 1896 ai 70.172 del 1914: ASI 1900, pp. 82-83, ASI 1915, p. 78.

39 Sulle traversie dell'istruzione tecnica Cfr. V. Viola, *"Il segreto della ricchezza degli altri paesi è la scienza, è l'istruzione tecnica". Percorsi di formazione tecnica e professionale nell'Italia dell'Ottocento*, Lecce, PensaMultimedia, 2016, pp. 23-98, 151-174 e S. Soldani, *L'istruzione tecnica nell'Italia liberale (1861 – 1900)*, in «Studi Storici», XXIV, 1, (1982), pp. 79-111.

fermare a metà percorso<sup>40</sup>. 37.193 sono gli iscritti alle scuole tecniche statali e pareggiate nel 1896; diventano 58.395 nel 1906; e sono 97.449 alla vigilia della prima guerra mondiale<sup>41</sup>. Anche in questo caso la crisi economica del 1907 e le restrizioni di possibilità occupazionali, hanno, come già notato da Barbagli, sospinto migliaia di giovani a indugiare nel percorso scolastico<sup>42</sup>.

La speranza è quella di trovare un lavoro consono agli studi intrapresi. Speranza spesso vana, in un panorama angusto come quello italiano. A dar conto al periodico «La Sveglia», tra le 2.571 domande che nel 1897 sommergono l'incauto commerciante napoletano che cercava dodici commessi viaggiatori, abbondano i laureati in medicina, giurisprudenza e farmacia<sup>43</sup>. Uguali lamentele giungono dalle colonne de «Il Popolo pistoiese»: dei 230 toscani che intendono partecipare al concorso per 15 posti da impiegati bandito dal Comune di Torino, scrive Milziade Ricci, 80 sono laureati in lettere, 56 in giurisprudenza e 30 in medicina<sup>44</sup>. Un'altra strada, a legger tra le righe de «La Riforma della scuola» di Salvemini e Galletti, sembra esser quella della scuola normale, a cui alcuni ex-liceali si iscrivono per abilitarsi all'insegnamento elementare<sup>45</sup>. Non ignota è infine l'emigrazione, che coinvolge 1.300 laureati nel 1891 e 2.600 nel 1903<sup>46</sup>. A confermarlo il reportage per «L'Avanti!» di Vincenzo Vacirca che, per documentare la traversata dei migranti, accetta di imbarcarsi su un transatlantico in rotta per San Paolo. E a partire non sono solo i poveri; perché una parte dei migranti

son borghesucci che àn lasciato l'Italia perché incapaci nella terra propria a saper lottare e vincere. [...] mediconzoli da quattro al soldo, i quali sperano di far quattrini in un paese ove non si taglia un foruncolo per meno di centomila *reis*, che poi sono centocinquanta lire italiane; impiegatucci, avvocati senza cause, [...] spostati d'ogni genere<sup>47</sup>.

Ricerche e studi più organici cercano di dare consistenza scientifica al sentire comune. Su questo fronte, una rilevanza particolare viene assunta dalle analisi statistiche che Luigi Bodio allega al disegno di legge Baccelli nel 1898 e che Carlo Ferraris riprende e amplia alcuni anni dopo nel saggio *Gli iscritti nelle Università e negli istituti superiori italiani*<sup>48</sup>. Assunti i dati di Bodio sul fabbisogno annuo nazionale di avvocati, notai, medici, professori e altri

---

40 G. Fumi, *L'insegnamento delle materie economico-sociali negli istituti tecnici*, in *L'istruzione secondaria nell'Italia unita 1861-1901*, a cura di C. G. Lacaita e M. C. Fugazza, Milano, Carocci, 2013, pp. 174, 180; C. G. Lacaita, *Ingegneri e scuole politecniche nell'Italia liberale*, in *Fare gli italiani*, a cura di S. Soldani, G. Turi, cit., pp. 213–253.

41 ASI 1900, p. 83, ASI 1912, p. 58, ASI 1915, p. 78.

42 M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale*, cit., p. 55.

43 *Gli spostati e le tasse scolastiche*, «La Sveglia», cit., p. 4.

44 «Il Popolo pistoiese», M. Ricci, *Il proletariato intellettuale in Italia*, in 29 dicembre 1900, p. 1.

45 G. Salvemini, A. Galletti, *La riforma della scuola media*, cit., p. 150.

46 M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale*, cit., p. 55.

47 V. Vacirca, *Sull'oceano*, cit., p. 1.

48 C. Ferraris, *Gli iscritti nelle Università e negli istituti superiori italiani nel decennio scolastico dal 1893-94 al 1902-903*, in «La Riforma sociale», X, 13, (1903), pp. 877-903.



professionisti qualificati, Ferraris li confronta con una stima del numero annuo dei laureati. Le conclusioni diventano per lo statista un'ulteriore conferma di quanto il "proletariato industriale" stia assumendo le minacciose proporzioni di una spada di Damocle pronta a calare sul fragile assetto sociale italiano. Il presunto fabbisogno annuo di 494 laureati in giurisprudenza, 497 medici e 100 laureati in lettere e filosofia era infatti ampiamente surclassato dalla stima dei laureati effettivi – 1.435 a Giurisprudenza, 839 a Medicina e 270 a Lettere e Filosofia<sup>49</sup>.

Ristretto è dunque il campo d'azione per i figli delle classi dirigenti; e ancor più ristretto sembra divenire con l'afflusso di diplomati e laureati dalla classe media<sup>50</sup>. Una realtà inedita per un Paese costretto nei suoi primi decenni unitari a chiudere un occhio sulle qualifiche di impiegati, funzionari, maestri, insegnanti, e ad affidare le redini della macchina statale a un personale culturalmente poco adeguato<sup>51</sup>. Dietro la crociata agli "spostati" si annida lo sconcerto davanti ai contorni – sempre più netti – della disoccupazione e della sottoccupazione intellettuale; il tentativo, politico e sociale, di contenere ansie e frustrazioni collettive; la paura, infine, che si trasformino in un potenziale grimaldello eversivo per la società liberale italiana. Troppo grande sembra, infatti, il potenziale scossone della disoccupazione intellettuale su una società che, nel suo lento cammino verso la modernizzazione, spende buona parte delle energie nella ricerca di un compromesso tra crescita economica e immobilismo sociale<sup>52</sup>. «Questi uomini» ammoniscono per esempio King e Okey nel loro *L'Italia d'oggi*

realmente costituiscono la classe più pericolosa della società italiana: critici di ogni cosa buona o cattiva, agitatori della specie più bassa, pronti a passare in massa ai Socialisti, ma danneggiandone la causa con lo spirito di egoismo e d'insubordinazione che essi apportano<sup>53</sup>.

Chiudere licei e istituti tecnici, limitarne le iscrizioni sembra, ai più, l'unico stratagemma applicabile, l'unica situazione possibile: «il problema del proletariato intellettuale» annota ad esempio Milziade Ricci nel suo articolo su «Il Popolo pistoiese», «è grave: presto esso premerà sui governi più aspramente, più minacciosamente che non la questione operaia»<sup>54</sup>.

---

49 Ivi, pp. 892-894, 897-898.

50 Cfr. anche J. C. Caron, *I giovani a scuola* cit., pp. 183-4.

51 R. Romanelli, *Il comando impossibile. Stato e società nell'Italia liberale*, Bologna, il Mulino, 1988; S. Soldani, *Nascita della maestra elementare*, in *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, vol. I, *La nascita dello Stato nazionale*, a cura di S. Soldani, G. Turi, Bologna, il Mulino, 1994, pp. 72-73; M. Raicich, *Itinerari nella scuola classica dell'Ottocento*, in Ivi, pp. 138-140; 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*, in «Historia y memoria de l'educaciòn», II, 1, (2015), pp. 180-182 ed Eadem, *I professori*, in C.G. Lacaita, M.C. Fugazza (a cura di), *L'istruzione secondaria in Italia, 1861-1901*, Milano, FrancoAngeli, 2013, pp. 90-92.

52 S. Lanaro, *Nazione e lavoro*, cit., pp. 210-1.

53 B. King, T. Okey, *L'Italia d'oggi*, cit., p. 388.

54 M. Ricci, *Il proletariato intellettuale*, cit.



Ma non le sole università e i soli licei alimentano rivoli di speranze mancate e di illusioni perdute. Molte attese sono riposte nello sviluppo dell'istruzione professionale, pronta ad assumere per l'opinione pubblica colta i salvifici contorni di un'istituzione che, nel rispondere alla domanda di maggior cultura e di maggior istruzione, avrebbe trasformato i suoi studenti in lavoratori tanto dediti al proprio compito quanto poco attratti dalla scalata sociale<sup>55</sup>. Ma nemmeno quest'ultima garantisce uno sbocco sicuro, anzi. Già negli anni Settanta del XIX secolo i direttori delle prime scuole industriali lamentavano la scarsa propensione delle aziende ad assumere i loro ex-studenti, spesso costretti a trasferirsi fuori regione o ad accettare mesi di lavoro non pagato. Gli apprendisti, che le officine sceglievano in tenera età e formavano secondo le loro esigenze e consuetudini, sembravano rispondere meglio allo scopo<sup>56</sup>. E del resto pochi furono i miglioramenti nei decenni successivi. Molti dei licenziati alla scuola industriale di Cesena migrarono a Parigi per trovare un lavoro; a Imola, quando nel 1907 il direttore della scuola industriale si informa sul destino dei 90 ragazzi che si erano licenziati negli anni precedenti, scopre che ben 39 si erano trasferiti fuori provincia o all'estero (uno addirittura nel Transvaal)<sup>57</sup>. Alcune realtà, come quella della scuola di arte applicata all'industria di Viggiù (sul confine svizzero) o della scuola industriale di Udine, riscuotono successo proprio perché individuate dai migranti temporanei come un mezzo per rafforzare competenze e abilità richieste Oltralpe<sup>58</sup>. E se la dimensione media delle imprese, ferma a nove unità<sup>59</sup>, conferma una connotazione familiare pronta a frustrare ogni possibilità di impiego nel settore privato, lo sbocco principale resta, per chi non vuole emigrare, lo Stato<sup>60</sup>.

Ma resta anche qualcos'altro. Le ansie e le frustrazioni di chi non riceve dall'istruzione la ricompensa sperata occupano senza dubbio un posto rilevante<sup>61</sup>. A quest'ultime si cerca di rispondere con una riforma della scuola media, con la creazione di scuole "più adatte" al mercato del lavoro nostrano. A loro guarda anche Salvemini, per cui, già nel 1903

---

55 «Il Corriere della Sera», Cfr. ad es. A. Negri, *La Scuola agraria femminile*, 9 dicembre 1904, pp. 2-3.

56 Si legga ad es. la relazione del direttore della scuola industriale di Colle Val d'Elsa in «Annali dell'industria e del commercio», I, 10, (1879), pp. 102-5, e particolarmente la p. 105: «s'intende accennare agli ostacoli cui vanno incontro quei giovani che non possono trovare collocamento nelle officine paesane, mentre ben fortunati sono coloro i quali vi trovano ricetto. Per questi la piccola mercede per qualche tempo, ed anche niuna non porta dissesto [...] appresso dalla famiglia operaia, ma per quelli riesce sempre gravissimo e talvolta insopportabile l'onere di mantenere per molti mesi, per qualche anno forse i figli fuori del paese fino a che non giungano a guadagnare tanto da provvedere al loro sostentamento. Né può farsi carico di ciò a chi li accoglie poiché per quanto siano forniti di teoria e di scienza sono assolutamente nuovi al lavoro manuale, e quindi incapaci a guadagnare di fronte al produttore quanto un operaio per ignorante che sia, ma pratico di maneggia una lima, una pialla, o lo scalpello».

57 *Alcuni dati illustrativi della scuola "Alberghetti", Imola, Galeati, 1907, pp. 237-239.*

58 Mi permetto di rinviare a C. Martinelli, *Fare i lavoratori? Le scuole industriali e di arte applicata all'industria nell'Italia liberale*, Roma, Aracne, 2019, pp. 224-225.

59 Mia elaborazione da dati tratti da Direzione generale della statistica e del lavoro, *Censimento degli opifici e delle imprese industriali al 10 giugno 1911. Volume I. Dati riassuntivi concernenti il numero, il personale e la forza motrice delle imprese censite*, Roma, Bertero, 1913, p. 253.

60 *Gli spostati e le tasse scolastiche*, cit.

61 A. M. Banti, *Storia della borghesia italiana. L'età liberale*, Roma, Donzelli, 1996, p. 103.

Questa smania divorante d'istruzione e di luce che affatica ora le classi popolari non si soffoca né col latino, né colle tasse, né colle leggi più spietate, ma deve essere secondata e incanalata per la sua via; e quando le classi agiate [...] non si preoccupano se non delle proprie scuole, e trascurano le scuole del popolo, questo invade in mancanza di istituzioni più adatte le scuole dei ricchi, e le perturba<sup>62</sup>.

## Rimettere al loro posto

Tre diventano quindi i principali imputati in questo gigantesco processo agli "spostati". Il ginnasio-liceo, colpevole, nelle reprimende di giornalisti e professori, di aprire le sue porte a troppi alunni incapaci, e questo nonostante la progressiva contrazione di iscritti in anni di espansione della scolarità secondaria. La scuola tecnica, che nei dibattiti di categoria assume sempre più le proporzioni di una scuola senza identità, stretta tra le supposte esigenze di chi dopo la licenza tecnica avrebbe proseguito gli studi e di chi, invece, intende interromperli<sup>63</sup>. Con queste parole, ad esempio, il preside della scuola industriale "Leonardo Da Vinci" saluta la chiusura della scuola tecnica "Dante Alighieri" e la sua trasformazione in una scuola professionale:

Con questa savia deliberazione della Magistratura suprema del comune si chiudeva la porta dei sogni a tanti illusi, si richiamavano le famiglie a considerare la condizione loro, preferendo l'utile prossimo e certo al remoto e mal sicuro. [...] Si chiudeva così, per usare una frase comune, un'altra fabbrica di spostati<sup>64</sup>.

Terza – ma non per importanza – l'istruzione superiore: università e accademie di belle arti, a riguardo delle quali una docente delle scuole di arte applicata all'industria scrive che

È così vasto il campo dell'arte industriale, tante e così varie sono le esplicazioni che essa consente, che certo in tali scuole numerosi affluirebbero gli scolari sfollando le accademie e diminuendo il numero degli spostati<sup>65</sup>.

Varie sono le misure avanzate. Tralasciando le draconiane proposte di chi vuole chiudere tutte le università, molte delle riforme scolastiche discusse tra gli anni Novanta e il 1914 hanno come principale bersaglio gli "spostati"<sup>66</sup>. Il disegno di legge Baccelli, che oggi ricordiamo soprattutto come un organico tentativo di potenziare l'indipendenza amministrativa delle

---

62 G. Salvemini, *Per la scuola e per gli insegnanti*, Messina, Muglia, 1903, p. 88.

63 Così G. Salvemini, A. Galletti in *La riforma della scuola media*, cit., p. 40.

64 *Festa inaugurale per la scuola Leonardo Da Vinci*, Firenze, 1902, p. 16. Su questa vicenda Cfr. S. Cingari, *Democrazia e istruzione a Firenze all'alba della società di massa: 1889-1922*, in *Firenze, lotta politica ed élites amministrative 1890-1926*, a cura di P. L. Ballini, Firenze, Polistampa, 2019, pp. 8-9.

65 A. Tosato, *L'arte pura e l'arte applicata*, in «La Scuola industriale», II, 3, (1907), p. 13.

66 G. B. Avellone, *La fabbrica degli spostati*, cit. e S. Soldani, *Una scuola per la patria in armi*, in *Un paese in guerra. La mobilitazione civile in Italia (1914-1918)*, a cura di D. Menozzi, G. Procacci, S. Soldani, Milano, Unicopli, 2010, p. 136.

università, è stato percepito e favorevolmente salutato come un tentativo di ridurre il numero dei laureati<sup>67</sup>. Un'uguale ricezione accoglie il disegno Nasi. Pochi anni dopo anche l'istruzione secondaria diventa oggetto di una proposta organica: quella avanzata dalla commissione reale per la riforma dell'istruzione secondaria, voluta dall'allora ministro dell'Istruzione Leonardo Bianchi nel 1905. Nullo è stato il suo impatto sulla legislazione scolastica; cospicue, invece, sono state le relazioni sulla sua attività e il dibattito che ha provocato<sup>68</sup>. Due, secondo i membri della commissione, sono le "correnti" della nazione: quella intellettuale e quella produttiva. Nessuna delle due può mescolarsi all'altra<sup>69</sup>. A protezione di questo confine i commissari propongono una scuola media unica, triennale, senza latino, propedeutica al liceo, scuole medie professionali e una scuola elementare superiore, senza sbocchi<sup>70</sup>. L'attenzione all'istruzione professionale, apparentemente rimarchevole se pensiamo che non era questa materia del dicastero della Pubblica Istruzione, mostra il suo carattere di contenimento sociale in un passo di singolare importanza:

L'ordinamento della scuola tecnica e professionale ha una azione decisiva sui risultati dell'ordinamento dell'istruzione media di cultura generale, poiché l'istituzione delle scuole capaci di soddisfare ai bisogni svariati della produzione ha per immediata conseguenza la selezione naturale della scolaresca e quindi la liberazione della scuola di cultura da tutti gli elementi non destinati, per condizioni economico-sociali e per attitudini speciali, a seguire le vie dell'istruzione superiore e che ora vi si affollano troppo numerosi e le impediscono di dare i frutti che potrebbe<sup>71</sup>.

È stata questa riforma funzionale a ridurre gli allievi in scuole tecniche e ginnasi-licei? Su questo fronte è mancato l'accordo. Sicuramente è mancato quello di Gaetano Salvemini e Alfredo Galletti, presentatisi al congresso della Federazione nazionale insegnanti medi del 1909 con una relazione destinata a sfociare nel volume *La riforma della scuola media*<sup>72</sup>. A loro avviso la "scuola media unica" avrebbe assommato in sé tutti i difetti del ginnasio-liceo e tutte le storture della scuola tecnica, consentendo anche ai "mediocri" una facile prosecuzione negli studi<sup>73</sup>. Per i due docenti

---

67 Cfr. «Il Corriere della Sera», *Il dibattito parlamentare*, 12-13 Marzo 1899, p. 1, e Ivi, *Autonomia universitaria*, 12-13 Marzo 1899, p.1. L'anonimo autore di *Autonomia universitaria*, in particolare, nell'analisi del disegno Baccelli riprende alcune delle argomentazioni avanzate da Sighele tre anni prima sulla medesima testata.

68 Cfr. E. de Fort, *La scuola secondaria e la nazionalizzazione dei ceti medi*, in *Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento*, a cura di P. L. Ballini, G. Pècout (a cura di), Venezia, Istituto veneto di Lettere, Scienza ed Arti, 2007, pp. 207-245.

69 *Commissione Reale per l'Ordinamento degli studi secondari in Italia: Relazione. Risposte al questionario, diffuso con circolare 27 Marzo 1906*, Roma, Cecchini, 1909, p. 279.

70 Ivi, pp. 240-241.

71 Ivi, p. 454.

72 Riguardo al dibattito del congresso di Firenze Cfr. L. Ambrosoli, *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media dalle origini al 1925*, Firenze, La Nuova Italia, 1967, pp. 214-255; G. Armani, *Studi sulla Federazione nazionale insegnanti scuola media*, in C. G. Lacaita, E. R. Laforgia, *Luigi Ambrosoli e la storia d'Italia. Studi e testimonianze*, Milano, FrancoAngeli, 2012, pp. 55-56.

73 G. Salvemini, A. Galletti, *La riforma della scuola media*, cit., pp. 65-70.

la soluzione del problema riposa su una sostanziale conferma dell'impianto "a canne d'organo" della legge Casati: scuole classiche, scuole tecniche, un ginnasio-liceo moderno e una scuola popolare superiore, quadriennale, dove incanalare tutti quegli alunni della scuola tecnica che non intendono continuare negli studi<sup>74</sup>. Bandite le scuole medie triennali senza latino della commissione reale, che a loro parere riproporrebbero le stesse problematiche lamentate alla scuola tecnica<sup>75</sup>. Ma, al di là della questione sugli strumenti da utilizzare, uguale resta la percezione del problema, e uguale sembra la soluzione a cui tendere. Formalmente simili ai *leit-motiv* della commissione sono anche altri capisaldi del volume di Salvemini e Galletti: la battaglia contro gli "spostati", innanzitutto; e, in seconda istanza, il ruolo che l'istruzione professionale può giocarvi, perché

La buona organizzazione di queste scuole ha grande importanza non solo per il progresso economico e morale del paese – c'è bisogno di ricordare che un avvocato principe può tutt'al più far assolvere un assassino confesso, mentre un commerciante intelligente e coraggioso può arricchire tutta una regione? –, ma anche il regolare funzionamento delle Scuole di alta cultura; perché tocca ad esse l'ufficio di attrarre e trasformare in produttori utili a sé ed agli altri tutti quei giovani, che in mancanza di esse invaderebbero le scuole di alta cultura e ne uscirebbero spostati<sup>76</sup>.

È questo un punto che raccoglie il consenso di molti. Tra le entusiastiche recensioni che accolgono la pubblicazione del volume, spicca quella ospitata dalle colonne de «La Riforma sociale»<sup>77</sup>, così come l'*endorsement* di Giovanni Gentile, pronto a confermare che

La malattia vera [...] è, ripeto, eccessivo affollamento della presente scuola media classica. Il rimedio pertanto che bisogna sperimentare è lo sfollamento, con l'attirare il maggior numero alle scuole, che si vengono ogni giorno creando, commerciali, industriali, professionali, agrarie e tecniche, in generale, d'ogni sorta<sup>78</sup>.

Un indirizzo che, appunto, avrebbe trovato il suo compimento con la riforma del 1923, con lo smantellamento delle scuole tecniche, e con la riproposizione di una scuola numero tutelare delle disuguaglianze sociali<sup>79</sup>.

---

74 Ivi, pp. 91-92, 177-233. Il ginnasio-liceo moderno, istituito come sperimentazione dal Ministro Credaro in nove città italiane nel 1911, si biforcava dal ginnasio-liceo tradizionale (e da allora denominato *classico*) dalla quinta classe. Allo studio del greco e della filosofia sostituiva quello di due lingue moderne e del diritto; anche scienze e matematica risultavano rafforzate. Venne soppresso con la Riforma Gentile. Cfr. T. Armani, *Il liceo-ginnasio moderno*, in «Rivista d'Italia», XIII, 1, (1913), pp. 641-672; A. Scotto di Luzio, *Il liceo classico*, Bologna, il Mulino, 1999.

75 G. Salvemini, A. Galletti, *La riforma della scuola media*, cit., pp. 65-108.

76 Ivi, p. 260.

77 U. Ricci, *La Riforma della scuola media*, in «La Riforma sociale», XV, 19, (1908), pp. 767-792.

78 G. Gentile, *La Nuova Scuola Media*, Firenze, Vallecchi, 1925, p. 141.

79 M. Galfré, *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*, Milano, FrancoAngeli, 2000.

## Riferimenti bibliografici

*Alcuni dati illustrativi della scuola "Alberghetti"*, Imola, Galeati, 1907.

*Commissione Reale per l'Ordinamento degli studi secondari in Italia: Relazione. Risposte al questionario, diffuso con circolare 27 Marzo 1906*, Roma, Cecchini, 1909.

Abbracciavento Giuseppe, *Nitti e la «Riforma sociale»*, in A. Lerra (a cura di), *Nitti e il Mezzogiorno d'Italia*, Potenza, Osanna, 2014, pp. 111-31.

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

Armani Giuseppe, *Studi sulla Federazione nazionale insegnanti scuola media*, in Lacaita Carlo Giuseppe, Laforgia Enzo (a cura di), *Luigi Ambrosoli e la storia d'Italia. Studi e testimonianze*, Milano, FrancoAngeli, 2012, pp. 49-58.

Armani Tarquinio, *Il liceo-ginnasio moderno*, in «Rivista d'Italia», XIII, 1, (1913), pp. 641-72.

Banti Alberto Mario, *Storia della borghesia italiana. L'età liberale*, Roma, Donzelli, 1996.

Barbagallo Francesco, *Da Crispi a Giolitti. Lo Stato, la politica, i conflitti sociali*, in Sabbatucci Giuseppe, Vidotto Vittorio (a cura di), *Storia d'Italia*, Vol. III, *Liberalismo e democrazia*, Roma-Bari, Laterza, 2007, pp. 3-133.

Barbagallo Francesco, *Francesco S. Nitti*, Torino, Utet, 1984.

Barbagli Marzio, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Roma-Bari, Laterza, 1974.

Caron Jean-Claude, *I giovani a scuola: collegiali e liceali (fine XVIII-fine XIX secolo)*, in Levi Giuseppe, Schmitt Jean-Claude (a cura di), *Storia dei giovani. L'età contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 1994, pp. 161-232.

Carpì Leone, *L'Italia vivente. Aristocrazia di nascita e del denaro – Borghesia – Clero – Burocrazia. Studi sociali*, Milano, Vallardi, 1878.

Cingari Salvatore, *Democrazia e istruzione a Firenze all'alba della società di massa: 1889-1922*, in Ballini Pier Luigi (a cura di), *Firenze, lotta politica ed élites amministrative 1890-1926*, Firenze, Polistampa, 2019, pp. 7-42.

Chiosso Giorgio, *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Torino, SEI, 2011.

Comola Giuseppe, de Gubernatis Carolina, *Brevi parole pronunciate da Comola cav. Ing. Giuseppe e da de Gubernatis Carolina*, Novara, 1892.

Cvcerk Thomas, Miroslav Zajnek, *School, what is it good for? Useful Human Capital and the History of Public Education in Central Europe*, NBER Working Papers, s.n., s.l., 2013.

De Fort Ester, *Maestri e maestre in Italia dalla fine dell'Antico Regime alla salita al potere del fascismo. Nascita e sviluppo di una professione*, in «Historia y memoria de l'educaciòn», II, 1, (2015), pp. 131-201.

De Fort Ester, *La scuola secondaria e la nazionalizzazione dei ceti medi*, in Ballini Pier Luigi, Pècout Gilles (a cura di), *Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento*, Venezia, Istituto veneto di Lettere Scienza ed Arti, 2007, pp. 207-45.

Ferraris Carlo, *Gli iscritti nelle Università e negli istituti superiori italiani nel decennio scolastico dal*

- 1893-94 al 1902-903, in «La Riforma sociale», X, 13, (1903), pp. 877-903.
- Galfré Monica, *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*, Milano, FrancoAngeli, 2000.
- Gentile Giovanni, *La Nuova Scuola Media*, Firenze, Vallecchi, 1925.
- Goldin Claudia, *America's Graduation from High School: The Evolution and Spread of Secondary Schooling in the Twentieth Century*, in «The Journal of Economic History», LVII, 2, (1998), 345-378.
- Gorrini Giovanni, *La riforma universitaria secondo il progetto Baccelli*, in «La Riforma Sociale», V, 8, (1898), p. 1052.
- King Bolton, Okey Thomas, *L'Italia d'oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1904.
- Lacaita Carlo Giuseppe, Fugazza Maria Chiara (a cura di), *L'istruzione secondaria nell'Italia unita 1861-1901*, Milano, Carocci, 2013, pp. 174-209.
- Lanaro Silvio, *Nazione e lavoro. Saggio sulla cultura borghese in Italia, 1870-1925*, Venezia, Marsilio, 1979.
- Magnani Italo, *La "Riforma sociale" nella formazione di Nitti economista*, in «Storia del pensiero economico», XXVIII, 1, (2009), pp. 21-44.
- Mangoni Luisa, *Gli intellettuali alla prova dell'Italia unita*, in G. Sabbatucci, V. Vidotto (a cura di), *Storia d'Italia*, cit., pp. 443-527.
- Mantegazza Paolo, *Il secolo nevrosico*, Pordenone, EST, 1995.
- Martinelli Chiara, *Fare i lavoratori? Le scuole industriali e di arte applicata all'industria nell'Italia liberale*, Roma, Aracne, 2019.
- Muller Detlef, Ringer Fritz, Simon Brian (edited by), *The Rise of the Modern Educational System. Structural change and social reproduction 1870-1920*, Cambridge, Cambridge University press, 1987.
- Nitti Francesco Saverio, *La soppressione delle scuole superiori di agricoltura di Portici e di Milano*, in «La Riforma Sociale», II, 3, (1895), pp. 46-54.
- Papa Catia, *L'Italia giovane dall'Unità al fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 2013.
- Prosperi Adriano, *Un volgo disperso. Contadini d'Italia nell'Ottocento*, Torino, Einaudi, 2019, p. 102.
- Romanelli Raffaele, *Il comando impossibile. Stato e società nell'Italia liberale*, Bologna, il Mulino, 1988.
- Salvadori Maurizio, *Gaetano Salvemini*, Torino, Utet, 1963.
- Salvemini Gaetano, *Cocò all'università di Napoli o la scuola della malavita*, in «La Voce», II, 3, (1909), pp. 9-10.
- Salvemini Gaetano, *Per la scuola e per gl'insegnanti*, Messina, Muglia, 1903.
- Salvemini Gaetano, Galletti Alfredo, *La riforma della scuola media. Notizie, osservazioni, proposte*, Milano, Sandron, 1908.
- Scotto di Luzio Adolfo, *Il liceo classico*, Bologna, il Mulino, 1999.
- Sighele Scipio, *Il proletariato intellettuale. A Michele Torraca*, in «Il Corriere della Sera», 13-14 novembre 1896, p. 1.
- Simeti Martina, *La "triplice autonomia" dell'Università. La riforma Baccelli vista nelle pagine dei gior-*

nali, in «Rassegna Storica del Risorgimento», LXXXVII, 1, (2000), pp. 509-538.

Soldani Simonetta, *Una scuola per la patria in armi*, in Menozzi Daniele, Procacci Giuliana, Soldani Simonetta (a cura di), *Un paese in guerra. La mobilitazione civile in Italia (1914-1918)*, Milano, Unicopli, 2010, pp. 135-146.

Soldani Simonetta, *L'istruzione tecnica nell'Italia liberale (1861 – 1900)*, in «Studi Storici», XXIV, 1, (1982), pp. 79-111.

Soldani Simonetta, Turi Gabriele (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea, Vol. I, La nascita dello stato nazionale*, Bologna, il Mulino, 1994.

Viola Valeria, *“Il segreto della ricchezza degli altri paesi è la scienza, è l'istruzione tecnica”. Percorsi di formazione tecnica e professionale nell'Italia dell'Ottocento*, Lecce, PensaMultimedia, 2016.



# Antifascisti in cattedra: metodologia, questioni e prospettive di ricerca nelle carte del Casellario Politico Centrale

DI

FEDERICO CREATINI

## Abstract

Il saggio vuole indicare una nuova prospettiva di ricerca per lo studio dell'antifascismo in cattedra. Attraverso la formulazione di un apposito quadro metodologico, infatti, l'analisi si preoccupa di evidenziare le questioni e le prospettive offerte dei fascicoli del Casellario Politico Centrale. Il risultato fornisce al lettore il perimetro di un quadro problematico di vasta portata, scorgendo nell'insegnamento un oggetto di controllo politico tanto durante il fascismo, quanto nel corso della prima fase repubblicana.

Parole chiave: Antifascismo; Casellario Politico Centrale; insegnamento; controllo politico; clandestinità

The essay aims to indicate a new research perspective for the study of antifascist teachers. Through of a specific methodological framework, the analysis underlines the issues and perspectives offered by the files of the Central Political Case. The result provides the reader with the perimeter of a wide-ranging problematic framework, seeing in education an object of political control both during fascism and during the first republican phase.

Keyword: Antifascism; Central Political Case; teaching; political control; clandestinity

1. La ricerca storiografica si è concentrata a lungo sui modelli culturali, strutturali e gestionali della scuola fascista<sup>1</sup>. Viceversa, risultano ancora poco indagate le forme con cui le sensibilità antifasciste filtrarono attraverso il corpo docenti. Alcuni studi recenti hanno provato a far luce sull'argomento, assumendo però una prospettiva biografica tanto interessante quanto incompleta per ricostruire un quadro così complesso<sup>2</sup>: emerge infatti la mancanza di una lettura organica, in grado di analizzare le dimensioni sociali e le dinamiche contestuali entro le quali si intrecciarono specifiche esperienze di attività sovversiva. La questione non tocca solo aspetti politici, ma guarda con particolare attenzione alle modalità adottate dagli insegnanti per contrastare i processi di socializzazione e di educazione culturale imposti dal regime<sup>3</sup>. Come gestirono gli incarichi didattici? In che modo affiancarono le ore di lezione ad eventuali legami con la militanza clandestina? Che peso ebbero i loro insegnamenti sugli alunni? E in quali reti antifasciste si mossero?

Se considerata la scarsità di fonti a disposizione, non appare semplice sciogliere questi interrogativi. Neppure le memorie, la narrativa e i diari di cui possiamo fruire – sovente frutto delle iniziative editoriali promosse dal Pci per valorizzare l'impegno civile e antifascista del personale scolastico legato al partito<sup>4</sup> – sono riusciti a trascendere ricostruzioni generalmente episodiche, scalfendo solo la superficie di un nodo ben più articolato. Muovendo da questo assunto è comunque possibile individuare alcune piste archivistiche secondarie, finora poco esplorate nel campo dell'antifascismo magistrale ma potenzialmente capaci – con la giusta esegesi – di fornirci preziose indicazioni al riguardo. I riferimenti sono due: il primo concerne le

- 
- 1 Per alcuni degli studi più significativi, rimando a: M. A. Bocchetti, *La scuola elementare nel ventennio fascista: direttive politiche, didattica, cronache degli insegnanti*, Bari, Laterza, 2013; M. Colin, *I bambini di Mussolini. Letteratura, libri, letture per l'infanzia sotto il fascismo*, Brescia, La Scuola, 2012; M. Galfré, *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*, Milano, Franco Angeli, 2000; T. H. Koon, *Believe, obey, fight. Political socialization of youth in fascist Italy (1922-1943)*, London-Chape Hill, University of North Carolina Press, 1985; S. Luzzato, *L'immagine del duce*, Roma, Editori Riuniti, 2001; B. Maiorca, *La cattedra del duce. Vita della scuola elementare fascista tra cronaca, liturgia e ideologia*, Cagliari, Anppia, 2000; D. Montino, *Scritture scolastiche, modelli educativi e soggettività infantile nell'Italia del Novecento*, in «Contemporanea», n. 4 (2006), pp. 629-652; *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, a cura di S. Soldani, G. Turi, 2 voll., Bologna, il Mulino, 1993.
  - 2 Cfr. M. Castoldi, *Insegnare la libertà. Storie di maestri antifascisti*, Milano, Donzelli Editore, 2018; B. Bertolo, *Maestre d'Italia*, Torino, Neos Edizioni, 2017. Pur meno recente e concentrato sulla specificità milanese, segnalò anche: *Il coraggio della libertà: la scuola milanese durante il fascismo e la Resistenza*, a cura di P. Callegari, Novara, D'Imperio Editore, 1991.
  - 3 Al riguardo, continuano ad essere di grande interesse le riflessioni contenute nel volume curato da M. Barbagli, *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Bologna, il Mulino, 1978, pp. 283-314.
  - 4 Cfr. W. Cozzi, *Ricordo di Camillo Baldelli e di G. Battista Ceccarelli*, in «Rassegna di storia», n. 5, (1964), pp. 51-54; C. Fiori, *Una donna nelle carceri fasciste*, Roma, Editori Riuniti, 1965; *Mamma*, a cura di C. Gorla, Pajetta, Roma, Editori Riuniti, 1964; C. Ravera, *Diario di trent'anni (1913-1943)*, Roma, Editori Riuniti, 1973. Pubblicazioni di questo tipo arrivarono in una fase di profondo ripensamento del sistema scolastico, segnata da tensioni crescenti e da un significativo processo di trasformazione sociale. Un contesto nel quale il Pci – continuando ad interrogarsi sulla politica educativa del Ventennio – procrastinò il tentativo di tracciare una linea di continuità tra le tendenze politico-culturali maturate nel contesto dell'antifascismo militante e i programmi elaborati nel corso della fase costituente: Cfr. F. Pruneri, *La politica scolastica del Partito comunista italiano dalle origini al 1955*, Brescia, Editrice La Scuola, 1999. Esperienze editoriali analoghe si ebbero anche negli anni successivi; a fine esemplificativo, indico: E. Berrini Pajetta, *Ogni ora, ogni minuto dai quaderni 1909-1948*, Torino, Turingraf, 1981; R. Majerotti, *Il romando di una maestra*, a cura di L. Motti, Roma, Ediesse, 1995.

segnalazioni emesse dai Gabinetti delle prefetture; il secondo, invece, i fascicoli del Casellario Politico Centrale. Sarà proprio su quest'ultimo punto che focalizzerò la mia riflessione, analizzando metodologia, questioni e prospettive di ricerca.

2. Inaugurato in piena età crispina con la circolare 5116 del 25 maggio 1894, il Casellario Politico Centrale (allora Servizio Schedario) nacque come strumento di controllo e di repressione del sovversivismo anarchico e socialista. Un'istituzione coercitiva che, con l'avvento del regime, si avvale di un inquadramento sempre più rigido e strutturato, passando da mero archivio ad ufficio autonomo sotto le dipendenze della I sezione della Divisione affari generali e riservati della Pubblica sicurezza. Come osservato da Gianluca Fulveti, fu durante la fase di costruzione dello "stato totalitario" che «questo sistema venne integrato dal fascismo con gli strumenti repressivi previsti dalla sua legislazione eccezionale»<sup>5</sup>; di conseguenza – riprendendo le parole di Andrea Ventura – ai «rapporti prettamente descrittivi delle prime segnalazioni si aggiunsero delle informative standardizzate e un sistema di controllo periodico capace di abbracciare l'intera vita del sorvegliato e di arrivare [...] in ogni angolo del pianeta»<sup>6</sup>.

Nell'ottica della ricerca, tuttavia, l'esame della dimensione repressiva costituisce solo una faccia della medaglia. Un'importanza analoga, se non superiore, è relegabile a due campi d'indagine distinti ma convergenti: quello degli antifascismi e quello degli antifascisti. Certo, sarebbe impossibile riassumere in poche righe un dibattito storiografico complesso e di lunga durata. Ciononostante, nel tentativo di ricostruire le molteplici forme di opposizione al regime, è doveroso sottolineare quanto e come una lettura critica dei fascicoli del CPC possa consegnare agli studiosi importanti suggerimenti al riguardo: in questa sede ne evidenzierò due, i più significativi al fine di problematizzare il nodo al centro della disamina.

Anzitutto, l'importanza della contestualità. Negli ultimi anni è stata rimarcata la necessità di un confronto più attento fra la dimensione locale del fascismo e quella del regime a livello nazionale<sup>7</sup>. Un'indicazione volta a comprendere meglio le vicendevoli influenze tra centro e periferia, analizzando in chiave bilaterale l'eterogeneità delle dinamiche provinciali e le specificità del controllo sociale. Le carte del CPC, da questo punto di vista, assumono le vesti di un duplice osservatorio privilegiato: da un lato, se integrate con i fascicoli delle questure locali o con gli interrogatori, le sentenze e i rapporti provenienti dal Tribunale Speciale per la Difesa dello Stato e dai tribunali penali, possono aiutare a scavare nelle continuità e nelle rotture dei fascismi locali<sup>8</sup>;

---

5 G. L. Fulveti, *Dalle storie alla storia. Antifascismo e Resistenza in Provincia di Lucca*, in G. L. Fulveti, A. Ventura, *Antifascisti lucchesi nelle carte del Casellario Politico Centrale. Per un dizionario biografico della Provincia di Lucca*, Lucca, Pacini Fazzi Editore, 2018, pp. 5-14, 6. Esiste una ricca bibliografia che si è occupata di ricostruire – anche non direttamente – la funzione e l'impatto del CPC. Una buona sintesi al riguardo resta quella di G. Tosatti, *L'anagrafe dei sovversivi italiani: origini e storia del Casellario politico centrale*, in «Le Carte e la Storia», n. 2 (1997), pp. 133-150.

6 A. Ventura, *Antifascisti e antifasciste. Per una storia sociale di una periferia toscana*, in G. L. Fulveti, A. Ventura, *Antifascisti lucchesi nelle carte del Casellario Politico Centrale*, cit., pp. 15-27, 18.

7 Al riguardo, mi limito ad indicare: P. Corner, V. Galimi, *Il fascismo in provincia. Articolazioni e gestione del potere tra centro e periferia*, Roma, Viella, 2014.

8 Per un quadro più dettagliato sulla questione, rimando a: S. Lupo, *Il fascismo. La politica in un regime totalitario*,

dall'altro, attraverso le inedite angolature socio-economiche, politiche e conflittuali rinvenibili dalla documentazione, forniscono un mezzo rilevante per esaminare da vicino gli sviluppi territoriali – non sempre omogeni – dell'antifascismo.

Si colloca qui la seconda linea di ricerca, quella relativa agli antifascisti. Un universo complesso nel quale i fascicoli del CPC divengono una bussola in grado di svelare, oltretutto il «profilo e la mentalità delle istituzioni e dei dipendenti pubblici preposti alla sorveglianza e alla repressione del dissenso, [...] le voci dirette e dal basso»<sup>9</sup> del sovversivismo. Ovviamente non si può attribuire alla carte una completezza che, in alcuni casi, si smarrì nella fitta rete intrecciata dalle sacche d'opposizione. È comunque possibile cogliervi la trasversalità dell'antifascismo, le differenze tra «antifascismo popolare» e «antifascismo politico», le traiettorie e le forme del fuoriuscismo antifascista e occupazionale (soprattutto in direzione della Francia e del Belgio, ma anche verso il Sud America e i richiami della Guerra civile spagnola), fino a ricostruire vicende talvolta lacunose e incomplete, ma in grado di fornire preziosi dettagli sui percorsi di uomini e donne spesso destinati a giocare un ruolo di primo piano anche nella Resistenza e nella costruzione dell'edificio repubblicano<sup>10</sup>.

Apparentemente generico, questo perimetro metodologico ci aiuta a sgomberare subito il campo da un ragionevole equivoco: ovvero, che l'antifascismo in cattedra sia riconducibile ad un'interpretazione univoca. La necessità di una lettura organica, di fatto, non sottende la ricerca di una singola chiave di apertura; piuttosto, mira ad individuare specifiche linee interpretative che nella loro eterogeneità possano consentire un'adeguata concettualizzazione della questione. Alcune di queste sono rinvenibili già da un primo sguardo al registro elettronico del Casellario Politico Centrale, la cui fruibilità – oltre a confermare la molteplicità accennata – ci consente di isolarne almeno due: una occupazionale (3) e una politica (4)<sup>11</sup>.

3. Non è semplice circoscrivere lo spazio d'indagine occupazionale. Le informazioni provenienti dall'estero e dalle questure provinciali si rivelarono spesso caotiche e frastagliate, specchio della difficoltà nel tracciare profili affidabili dei soggetti sorvegliati (17.096 non risultano professionalmente inquadrati). Ad oggi, pur con varie catalogazioni, nelle carte del Casellario politico centrale sono comunque individuabili almeno 1.600 docenti schedati: un numero rag-

---

Milano, Feltrinelli, 2005<sup>2</sup>, pp. 267-276.

9 A. Ventura, *Antifascisti e antifasciste*, cit., p. 18.

10 Per un'analisi accurata e puntuale di questi aspetti, rimando a *ivi*, pp. 15-27. Le definizioni di "antifascismo popolare" e "antifascismo politico", riportate nel suo articolo dallo stesso Ventura, sono da attribuirsi a Gianpasquale Santomassimo: Cfr. G. Santomassimo, *Antifascismo popolare*, in «Italia Contemporanea», 140, (1980), pp. 39-69.

11 Cfr. <http://dati.acs.beniculturali.it/CPC/> (ultima consultazione: 30/08/2020). Al riguardo, si veda: G. Tosatti, *La banca dati del Casellario Politico Centrale presso l'Archivio Centrale dello Stato*, in «Archivi e Computer», 2, (1992), pp. 134-144; M. Serio, *Le catalogue informatique du Casellario politico centrale*, in *L'immigration italienne en France dans les années 20*, Actes du colloque organisé par le CEDEI à Paris, 15-17 ottobre 1987, Parigi, 1988, pp. 15-27, ora in *Istituzioni e politiche per i beni culturali. Materiali per una storia*, Bologna, Bononia University Press, 2005, pp. 165-176.

gardevole se considerato che da esso ho volutamente escluso – poiché vincolato a problematiche storiografiche di diverso tipo – il mondo universitario<sup>12</sup>.

Invero, tra le categorie professionali presenti nel CPC gli insegnanti si trovano al sedicesimo posto complessivo; al quinto, se contegiate soltanto le donne. Due posizioni che possono aprire altrettanti spazi di riflessione, tracciando alcune significative piste di ricerca. Nel primo caso, cifre alla mano, la marcatura stretta operata dal fascismo nei confronti del corpo docenti sembrava indicare un ulteriore tentativo di rafforzare l'immagine propagandistica che il regime intendeva fornire di sé: ovvero, quella di un cantiere nel quale si lavorava in maniera indefessa a costruire la nuova Italia<sup>13</sup>. Un esperimento di «ingegneria sociale» all'interno del quale i bambini dovevano essere sottratti al ribellismo e all'individualismo, lasciando spazio alla formazione di «italiani nuovi, forti e obbedienti, pronti a servire senza alcun dubbio interiore la patria e in particolare a combattere e morire per essa»<sup>14</sup>. Le preoccupazioni gerarchiche nei confronti del corpo docenti, di conseguenza, non si indirizzarono solo verso ipotetiche forme di attivismo sovversivo, quanto, in misura maggiore, alla salvaguardia di uno spazio socialmente rilevante (la cattedra, appunto) dal quale – anziché trasmettere le basi di un «patriottismo sostanziale»<sup>15</sup> – gli insegnanti avrebbero potuto facilmente procrastinare la causa dell'antifascismo<sup>16</sup>. A conferma di questo assunto, tra la pluralità di esempi disponibili, si veda come le carte del CPC abbiano consentito a Stefano Bucciarelli di ricostruire più a fondo l'esperienza del professor Giuseppe Del Freo:

Nel 1923 si laurea in Filosofia presso l'Università di Pisa. Inizia quindi la sua carriera di insegnante [...]. Nel 1928 torna nelle sue terre, accettando un posto presso il liceo "G. Carducci" di Viareggio, allora comunale. È in questa scuola che, negli anni del regime trionfante, cresce la sua fama, non solo di prestigioso insegnante, ma di maestro di libertà e ispiratore di orientamenti antifascisti. A conferma di ciò, un'inchiesta avviata nel 1930 dal

---

12 Pur non essendosi sottratti alla firma del *Giuramento di fedeltà al fascismo*, alcuni docenti universitari finirono schedati anche in seguito al r. d. n. 1227 del 28 agosto 1931 promosso da Balbino Giuliano (ministro per l'Educazione nazionale). Tra i professori di ruolo e i professori incaricati nei Regi istituti d'istruzione superiore, inoltre, molti cercarono di eludere la morsa del regime attraverso vie alternative: alcuni, come Vittorio Emanuele Orlando, decisero di andare anticipatamente in pensione; altri, come Giuseppe Antonio Borghese e Bruno Dante Ferruccio Valerio Galli (entrambi schedati nel 1935 e iscritti alla Rubrica di frontiera), scelsero invece la via dell'esilio o della clandestinità. Cfr. H. Goetz, *Il giuramento rifiutato. I docenti universitari e il regime fascista*, Firenze, La Nuova Italia, 2000.

13 Cfr. S. Lanaro, *Un secolo nazionalista senza linguaggio nazionale. Il caso del fascismo in Italia*, in Aa. Vv., *Novecento, un secolo innominabile*, Venezia, Marsilio, 1998, pp. 107-146.

14 S. Lupo, *Il fascismo*, cit., p. 341.

15 L'espressione è da attribuire a Mino Maccari: cit. in *ivi*, p. 348.

16 L'assunto ricalcava l'invito lanciato – fina dalla promulgazione del *Giuramento di fedeltà al fascismo* – da Palmiro Togliatti, allora di stanza a Mosca: Cfr. P. Togliatti, *Corso sugli avversari. Lezioni sul fascismo*, a cura di F. M. Biscione, Torino, Einaudi, 2010. Come ricordato da Lupo, tuttavia, l'indicazione del segretario del PCI poteva risultare «ingenua se egli pensava al Dopolavoro»; realistica, invece, per le «organizzazioni degli universitari e per i sindacati, dai quali [...] provenivano molte delle spinte alla ripresa di una dialettica politica»; S. Lupo, *Il fascismo*, cit., p. 341.

prefetto di Lucca (che coinvolge anche i colleghi Elpidio Jenco e Giovanni Ricciotti Baccelli) lo individua come un «pericolo permanente nei riguardi dei giovani» ed un «vero e proprio antifascista pericoloso». [...] Ne seguono ben tre inchieste amministrative, due condotte dal Ministero dell'Educazione nazionale ed una da quello degli Interni, con esiti altalenanti. Esse, oltre a rivangare i precedenti di DF, ne mettono sotto accusa le lezioni politicamente orientate, la propaganda occulta contro il fascismo, le gite che il professore, appassionato ed esperto di montagna, ha promosso sulle Alpi Apuane con i suoi alunni, spesso in concomitanza di obblighi fascisti della gioventù, sempre accompagnate da libere discussioni. Scatta la solidarietà dai colleghi che, insieme alla sua fama di educatore e anche alla sua abilità di dissimulazione, gli valgono l'assoluzione. La sua scheda al CPC, inaugurata nel 1931, viene perciò chiusa nel 1934. Le successive testimonianze dei suoi numerosi allievi, tra cui quelle di Renzo Raggiunti, Fidia Arata, Giovanni Pieraccini, Mario Monicelli, Mario Casagrande confermano invece come gli insegnamenti di DF siano stati all'origine della coscienza democratica e antifascista di tutta una generazione. Il mito del professor DF è consacrato da Mario Tobino nel romanzo *Il clandestino*, dove la sua figura è riconoscibile in quella del "professor Del Carlo". Non è un caso che la Resistenza vedrà in prima fila i suoi ex alunni; e i suoi alunni sono stati Manfredo Bertini, Ciro Bertini, Tristano Tzekanovski, che lasceranno, come altri ex studenti del Classico di Viareggio, la loro vita nella guerra di Liberazione<sup>17</sup>.

Il caso di Del Freo, in realtà, lascia trapelare anche un altro dei punti richiamati in precedenza: ossia, l'esistenza all'interno del sistema scolastico fascista di diverse forme di contrasto al regime. Ad esperienze calcolate e ammantate come quella del nativo di Montignoso, radiato dal CPC dopo soli tre anni (1931-1934) e "tutelato" dal prestigio civile ottenuto nella contestualità viareggina, se ne sommarono altre frontali, destinate a chiudersi – come nei casi di Alda Costa, Mariangela Maccioni, Anna Botto, Carlo Cammeo e Salvatore Principato – con l'esclusione dalla scuola, il confino, la deportazione e addirittura l'assassinio<sup>18</sup>. Un universo del quale non fecero parte solo professori o maestri, ma anche insegnanti privati (25 schedati), ispettori scolastici (8 segnalazioni), presidi, maestre in pensione, supplenti, bidelli e inservienti, educatori parastatali e direttori di colonia, fino ai maestri artigiani e operai attivi nelle scuole professionali.

In quest'ottica, merita un esame più attento anche l'elevata percentuale di docenti radiati e cancellati dal Casellario Politico Centrale (solo digitando «insegnante», scopriamo che 122 dei 327 fascicoli vennero chiusi prima del 1943). Il dato, di pur difficile lettura, è infatti riconducibile ad almeno tre valutazioni distinte: in primo luogo, al fatto che parte dei soggetti schedati in età liberale – dopo pochi anni di sorveglianza cautelare – finirono con il palesare un'effettiva adesione al fascismo; secondariamente, alla linea di tacito consenso adottata da numerosi inse-

---

17 S. Bucciarelli, *Del Freo, Giuseppe*, in G. L. Fulveti, A. Ventura, *Antifascisti lucchesi nelle carte del Casellario Politico Centrale*, cit., pp. 85-87.

18 Cfr. M. Castoldi, *Insegnare la libertà*, cit., p. XVIII. In totale, gli insegnanti confinati furono 94. Tra questi, figuravano anche 15 donne: Celestina Ausenda; Giovanna Caleffi; Giuseppina Callegari; Alda Costa; Antonietta Debenyak; Cesira Fiori; Lea Aggiaccagli; Iustina Holobar; Angela Marinetti; Elena Mattei; Angelina Merina; Francesca Obid detta "Faniza"; Cristina Piano; Camilla Ravera; Adele Anna Maria Ida Rostaing. Cfr. <http://dati.acs.beniculturali.it/CPC/> (ultima consultazione: 30/08/2020).

gnanti per non incorrere in sanzioni che avrebbero potuto mettere a repentaglio non solo la propria sfera economica, ma anche affettiva; infine, al tentativo mussoliniano di concedere – pur mantenendo attivo il sistema di sorveglianza – una plausibile valvola di sfogo agli elementi non fascisti, così da creare un rapporto tra regime e masse che passasse «al di fuori del cupore del gerarchismo» fascista<sup>19</sup>. Quest’ultima considerazione, sottolineata con acume da Salvatore Lupo, non doveva forse includere gli educatori scolastici: eppure siamo a conoscenza di casi magari paradossali, ma indicativi del modo in cui si concretizzò all’interno di specifiche istituzioni parapartitiche come le colonie. Condannata come militante comunista nel 1927, ad esempio, Battistina Pizzardo venne chiamata nel 1929 a dirigere una colonia fascista del PNF a Rimini: ella rimase al suo posto anche dopo aver declinato la richiesta di tesseramento al partito, supportata dalla fiduciaria del fascio milanese e dal mantenimento di un profilo volutamente basso<sup>20</sup>.

La vicenda ha portato lo stesso Lupo – che l’ha ricordata nel suo *Il fascismo. La politica in un regime totalitario* – ad interrogarsi se quella concessione avvenne «in nome della libertà di pensiero o per il prevalere nella sua interlocuzione di sentimenti distesamente anti-ideologici»<sup>21</sup>. A mio avviso, però, può e deve essere aggiunto un ulteriore quesito: quanto influì il fatto che la Pizzardo fosse una donna? Il suo fascicolo (conservato nella busta 4035), aperto nel 1927 e chiuso solo nel 1942, potrebbe sicuramente fornirci informazioni aggiuntive. Ciò che più conta, tuttavia, è sottolineare come il controllo serrato nei confronti di maestre e insegnanti configurasse una parziale anomalia rispetto a quello disposto nei riguardi di molte altre lavoratrici, spesso marginalizzate dalle attenzioni poliziesche e concettualmente relegate dal regime al ruolo di «angeli del focolare domestico»<sup>22</sup>. Nella maggior parte dei casi, di fatto, la presenza di sovversive nelle carte del CPC era da ricercare in una delle poche circostanze ritenute inderogabili dal fascismo per sorvegliare una donna: il suo legame affettivo con un antifascista di spicco.

Non fu così per alcune delle 165 docenti segnalate<sup>23</sup>, frequentemente impegnate in prima linea e costrette a pagare i prezzi più duri della repressione: ritenute – vista anche la loro preparazione culturale – un potenziale pericolo per l’ordinamento del regime, finirono con l’essere

---

19 S. Lupo, *Il fascismo*, cit., p. 341.

20 L’episodio è ricostruito in: G. De Luna, *Donne in oggetto. L’antifascismo nella società italiana*, Torino, Bollati-Boringhieri, 1995, pp. 294-295.

21 S. Lupo, *Il fascismo*, cit., p. 341.

22 La legislazione fascista soffocò in modo importante il campo occupazionale femminile: nel CPC, con 1.664 schedate, quella delle casalinghe era la categoria più rappresentata. Un aspetto che, di rimando, lascia ipotizzare quanto le istanze rivendicative derivassero spesso più da problematiche occupazionali o economiche che di natura politica. Per un quadro sulla questione, rimando a: A. Pescarolo, *Il lavoro delle donne nell’Italia contemporanea*, Roma, Viella, 2019; H. Dittrich-Johansen, *Dal privato al pubblico: maternità e lavoro nelle riviste femminili dell’epoca fascista*, in «Studi Storici», 1/35, (1994), pp. 207-243.

23 Le molteplici diciture riportano: 53 insegnanti; 33 insegnanti elementari; 30 maestre elementari; 26 professoresse; 6 ex maestre elementari; 5 insegnanti di lingue estere; 3 maestre private; 3 professoresse di matematica; 1 direttrice di scuola; 1 insegnante di filosofia; 1 insegnante in economia domestica; 1 insegnante di lingua italiana; 1 insegnante in pensione; 1 professoressa in lettere: Cfr. <http://dati.acs.beniculturali.it/CPC/> (ultima consultazione: 30/08/2020).



espulse dalle proprie scuole o incarcerate, quando non costrette ad intraprendere la strada della rete clandestina (44 risultarono iscritte alla Rubrica di frontiera). Da questo punto di vista, la vicenda di Abigail Zanetta, comunista che nel 1925 aveva rappresentato l'Italia a Parigi al III Congresso dell'*Internationale des travailleurs de l'enseignement* (a cui prese parte anche Célestin Freinet, celebre teorico dell'educazione cooperativa), risulta quantomai indicativa: nel 1927, su direttiva del potestà di Milano Ernesto Belloni, venne sollevata dalla scuola elementare "Antonio Stoppani" per «non sufficiente adattamento alle direttive politiche del governo», tradotta nel carcere (1927) di San Vittore con l'accusa di partecipazione al Soccorso Rosso e costretta ad un isolamento forzato che ne compromise irrimediabilmente lo salute<sup>24</sup>.

Senza voler eludere evidenti caratteri di eccezionalità, tali inquadrature lasciano quindi intravedere come e quanto – sul fronte antifascista – i processi interni al mondo scolastico siano risultati decisivi nel consolidare forme rivendicative spesso sottaciute o nascoste da letture stereotipate, emblematiche qualora rapportate alle maestre della prima metà del Novecento (figure repute «obbedienti, devote alla vocazione scolastica e [...] alla volontà dei superiori»<sup>25</sup>). Una condizione sulla quale non influirono solo dinamiche politiche e occupazionali, ma anche contestuali: non è un caso che Stefano Gallo, riflettendo sul rapporto tra professione di insegnante e mobilità territoriale tra età liberale e fascismo, abbia suggerito uno studio più attento di questa correlazione nel processo di emancipazione femminile<sup>26</sup>.

Certo, anche in questa circostanza non conosciamo se e in che misura i trasferimenti che coinvolsero i docenti si trovarono ad essere dettati da motivi disciplinari: un dubbio che la documentazione del CPC avrebbe probabilmente modo di sciogliere. Ad ogni modo, è lecito ipotizzare un loro impatto sulla maturazione di istanze antifasciste, nonché sugli orizzonti di conflittualità e sindacalizzazione che – pur nelle limitazioni imposte dal corporativismo – animarono costantemente il settore magistrale<sup>27</sup>. Inevitabilmente, il confronto con dimensioni locali segnate da dinamiche peculiari ed eterogenee rispetto alla direttive centrali plasmò infatti la coscienza civile di molti insegnanti. E fu nella consapevolezza di questa cornice, nella presa diretta delle divergenze sociali ed economiche del paese e nella rivendicazione dei propri diritti professionali che molti aprirono o procrastinarono una lotta politica avversa al regime.

---

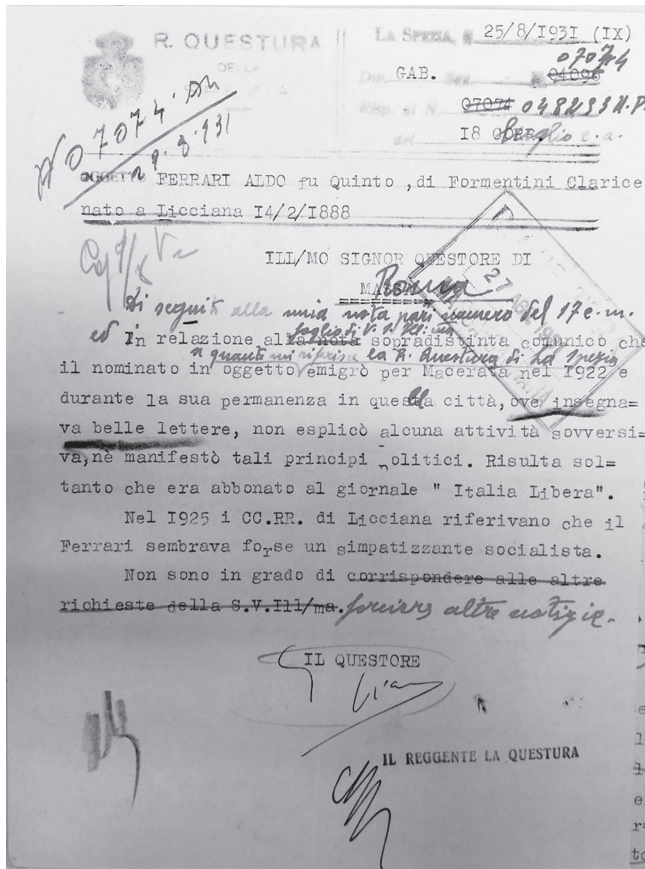
24 Archivio centrale dello Stato, Ministero dell'Interno, Direzione Generale Pubblica Sicurezza (1861-1981), Divisione affari generali e riservati. Uffici dipendenti dalla sezione prima (1894-1945), Casellario Politico Centrale, Fascicoli personali, b. 5520, *Zanatta, Abigail*. Sulla già nota vicenda della Zanetta, si veda: A. Stevani Colantoni, A. Barberini, *Abigail Zanetta: maestra a Milano tra guerra e fascismo*, Sesto San Giovanni, Ed. Pantarei, 2016.

25 *In cattedra con la valigia. Gli insegnanti tra stabilizzazione e mobilità. Rapporto 2017 sulle migrazioni interne in Italia*, a cura di M. Colucci, S. Gallo, Roma, Donzelli, 2017, p. XIV.

26 S. Gallo, *L'insegnante elementare, un mestiere mobile nell'Italia della prima metà del Novecento*, in Ivi, pp. 19-37.

27 Sul dibattito interno al socialismo pre-fascista intorno alla scuola elementare, ad esempio, si veda: T. Tommasi, E. Catarsi, L. Ambrosoli, G. Genovesi, S. Ulivieri, *Scuola e società nel socialismo riformista (1891-1926). Battaglia per l'istruzione popolare e dibattito sulla «questione femminile»*, Firenze, Sansoni, 1982.

4. Per il fascismo fu impossibile intercettare tutte le sacche di opposizione. Alla complessità nel reperire informazioni si doveva poi aggiungere – ben oltre la «semplicistica dicotomia consenso/opposizione» – l'emergere di una «somma infinita di comportamenti intermedi» che resero ancora più difficile inquadrare i sovversivi in categorie rigide e strutturate<sup>28</sup> (foto)<sup>29</sup>. Un aspetto, quest'ultimo, strettamente correlato alla «congiuntura storica e alla percezione del pericolo da parte delle autorità»<sup>30</sup>: guardando agli insegnanti, invero, la maggior parte degli schedati in età liberale fu definita «anarchica» o «socialista», mentre, dalla seconda metà degli anni Venti, prevalsero le diciture di «comunista», «antifascista» e – con minor frequenza – «repubblicano».



28 A. Ventura, *Antifascisti e antifasciste*, cit., p. 18. Al riguardo, Cfr. anche E. Collotti, *Fascismo, fascismi*, Firenze, Sansoni, 2004, p. 54.

29 La foto riporta una velina del 25 agosto 1931, indicativa nel delineare le problematiche evidenziate. Di Aldo Ferrari, professore di Licciana, si conosceva infatti poco o niente: tanto dei suoi spostamenti, quanto della sua attività politica. Finì radiato. Cfr. Archivio di Stato di Massa, Questura, Archivio di Gabinetto, II Versamento (1920-1954), b. 78, *Ferrari, Aldo*.

30 *Ibidem*.

Come per le altre categorie professionali, inoltre, anche per i docenti il picco di segnalazioni si verificò tra il varo delle leggi fascistissime (a partire dalla legge 2008 del 25 novembre 1926, con la nascita del Tribunale speciale per la difesa dello Stato, dell'Opera vigilanza e repressione antifascismo e di un nuovo testo unico di pubblica sicurezza)<sup>31</sup> e la prima metà degli anni Trenta, quando il regime tolse ogni tipo di libertà sindacale e politica ed avviò concretamente la propria opera di fascistizzazione sociale. Un'eccezione in questo campo la costituirono i 68 insegnanti di origine slava o «allogena», quasi tutti schedati tra il 1941 e il 1942: con la conquista della Jugoslavia – in seguito alla spedizione del 6 aprile 1941 – i civili che finirono sotto la morsa repressiva del regime conobbero difatti un tragico destino, fucilati, confinati o internati – come nei casi del maestro elementare Andrea Blazic e del professore di storia e geografia Ignjatije Zlokovic – nei campi di prigionia italiani<sup>32</sup>.

La domanda che dobbiamo porci, ad ogni modo, concerne ciò che queste informazioni potrebbero o meno dirci qualora vagliate all'interno dei fascicoli del CPC. Di sicuro, se escluse da un confronto con altre fonti e da un'adeguata problematizzazione, riuscirebbero difficilmente a raccontarci qualcosa – poiché volutamente taciute – sulle reiterate violenze perpetrate dalle milizie fasciste. Dal 1919, anno di fondazione del Sindacato magistrale italiano (ramo della Camera del lavoro poi soffocato nel 1925), molti insegnanti furono esemplificativamente vittime di intimidazioni, percosse e uccisioni: Alda Costa, già ricordata, nel luglio 1922 venne circondata a Bologna da una schiera di fascisti che la «insultarono, le sputarono addosso, le strapparono le vesti, la costrinsero a bere olio di ricino e le imbrattarono il viso col nerofumo» per essersi rifiutata di inneggiare al fascismo; andò ancora peggio a Carlo Cammeo, «trucidato sulla soglia della classe dai fascisti» il 13 aprile 1921, a Pisa<sup>33</sup>. Come riportato in un rapporto anonimo del 1930 su *Le condizioni della scuola in Italia*, oltretutto, non furono poche le testimonianze che parlarono di docenti a cui «fu distrutta la casa», di «maestre aggredite in classe e a cui furono tagliati i capelli nei corridoi della scuola, insultate anche se non uccise»<sup>34</sup>.

Viceversa, sarebbe comunque possibile trovare nelle carte – laddove disponibili le schede biografiche – informazioni denigranti nei confronti dei sospettati, espressione manipolata e totalitaria del tentativo mussoliniano di rovesciare i caratteri antropologici di quella che reputava un'Italia vecchia, pigra, scettica, pacifista e borghese. Non solo. Qualora slegata da soffiare sporadiche o imprecazioni da osteria (circostanze riassunte dalla dicitura «denunciati per offese al capo del Governo»), la documentazione consentirebbe di acquisire appunti preziosi al fine di ripercorrere la militanza sovversiva degli insegnanti antifascisti. Da una parte in modo diretto, permettendo cioè di individuare – attraverso scambi epistolari o ritagli di giornale intercettati

---

31 Cfr. *Il diritto del duce. Giustizia e repressione nell'Italia fascista*, a cura di L. Lacché, Roma, Donzelli, 2015.

32 Per un quadro sui campi d'internamento per slavi e «allogeni», indico: C. S. Capogreco, *I campi del duce. L'internamento civile nell'Italia fascista (1940-1943)*, Torino, Einaudi, 2004, pp. 261-267. Sulle vicende del confine orientale, invece: M. Cattaruzza, *L'Italia e il confine orientale*, Bologna, il Mulino, 2007.

33 Cfr. M. Castoldi, *Insegnare la libertà*, cit., p. VII.

34 Cit. in A. Vecchi, *Abigail Zanetta*, Milano, Unicopli, 2017, p. 73.

dalla polizia fascista – esperienze di militanza passata, attività nella stampa clandestina (dove spesso i pezzi venivano pubblicati sotto pseudonimo), denunce sui metodi di insegnamento o sul prestito di libri vietati, partecipazioni a comizi o incontri pubblici, ruoli di vario tipo all'interno delle formazioni politiche opposte al regime; dall'altra in forma indiretta, con la possibilità di ricostruire – al di là di comunicazioni spesso contraddittorie, frastagliate e incomplete – gli spostamenti di alcuni di essi all'interno della rete antifascista estera (più di 100 tra maestri e professori risultarono iscritti alla Rubrica di frontiera, quasi sempre diretti verso la Francia)<sup>35</sup>, eventuali contatti con alunni – specialmente per i docenti di scuola superiore – o militanti di spicco e la partecipazioni ad esperienze “sovversive” di più ampio respiro come la Guerra Civile spagnola (con almeno 7 tra docenti ed ex docenti coinvolti).

La formulazione di un quadro più ampio dell'antifascismo in cattedra sembra quindi trovare nel CPC una prospettiva di approfondimento imprescindibile. Un perimetro che, a ben vedere, potrebbe trascendere anche la dimensione meramente scolastica e fornire uno sguardo più dettagliato sui processi politici e sociali – collettivi, individuali e di genere – che animarono anche altri luoghi di formazione. Il riferimento, in questo caso, non riguarda solo le colonie, le scuole di mestiere o altri istituti parastatali, ma indica piuttosto il peso rivestito dalle scuole private cattoliche e dalle parrocchie. Come osservato da Angelo Gaudio, la significativa presenza cattolica nel campo dell'editoria di testo e dei periodici scolastico-didattici, i decreti di parificazione degli istituti magistrali cattolici promossi dai ritocchi alla riforma Gentile (r. d. n. 653, 4 maggio 1925) e l'intreccio tra scuole cattoliche e regime seguito – al di là delle originarie intenzioni di Giuseppe Bottai – alla creazione dell'Ente nazionale istruzione media (1938) segnarono indubbiamente un aumento del «peso del cattolicesimo nella costituzione materiale del sistema scolastico italiano»<sup>36</sup>. Tuttavia, pur considerando i vincoli concordatari e la risoluzione – non senza strascichi – delle forti tensioni che nel 1931 attraversarono i rapporti tra l'Azione Cattolica Italiana e la gerarchia fascista, è difficile giustificare la pressoché totale assenza di antifascisti cattolici nelle carte del Casellario.

Calcolando lo scarso peso delle scuole private, è infatti possibile che molti insegnanti vicini alla causa del cattolicesimo popolare – quando non emigrati – avessero mantenuto le cattedre e da lì perorato la propria causa<sup>37</sup>: una condizione certamente ben nota al regime, il quale però si attenne più a meccanismi di connivenza politica che all'effettiva accettazione di plausibili spinte dal basso<sup>38</sup>. La conferma di questa ipotizzabile militanza, oltre a trovare conferma – tra conversioni tardive e convinzioni ataviche – nelle pratiche di resistenza civile (1943-1945), conobbe

---

35 Cfr. <http://dati.acs.beniculturali.it/CPC/> (ultima consultazione: 30/08/2020).

36 Cfr. A. Gaudio, *Scuole cattoliche e formazione di base*, in *Cristiani d'Italia*, a cura di A. Melloni, Roma, Istituto dell'enciclopedia italiana, 2011, pp. 755-766; 756-757.

37 Cfr. L. Giorgi, *Gli scomodi. Popolari e sacerdoti nel Casellario Politico Centrale durante il fascismo*, Modena, Centro Francesco Luigi Ferrari, 2015. Sul rapporto specifico tra Chiesa, fascismo e scuola, invece: A. Gaudio, *Scuola, Chiesa e fascismo. La scuola cattolica in Italia durante il fascismo (1922-1943)*, Brescia, La Scuola, 1995.

38 Cfr. M. Galfré, *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*, Milano, Franco Angeli, 2000.

peraltro una parziale eccezione nell'attività dei parroci: sono state molte le testimonianze relative a preti (schedati con 272 segnalazioni) che, durante le messe, in quello che restava il maggiore "appuntamento formativo" del contado, si lanciarono in dure invettive contro il regime.

Guardando a questo contributo nelle forme di un progetto di ricerca, infine, è possibile evidenziare anche un ultimo nodo, forse il più interessante perché capace di proiettare oltre il Ventennio fascista la convergenza tra le dinamiche di controllo sociale e il peso politico, civile e occupazionale del settore magistrale. Parte degli schedati, dopo aver preso parte alla Resistenza, partecipò attivamente alla ripresa democratica del Paese. Tra i soggetti coinvolti si registrarono anche molti insegnanti, spaziando da nomi di spicco come quello della professoressa Maria Luigia Nitti Baldini<sup>39</sup> (rientrata dalla Francia e destinata ad animare l'attività dell'Udi) ad altri meno noti<sup>40</sup>. Ad ogni modo, nella complessa transizione che caratterizzò il passaggio dal fascismo alla Repubblica e nel sentire comune di ampi strati della società italiana, andò gradualmente consolidandosi la percezione di una cultura del «non diritto»<sup>41</sup> che contribuì a segnare i termini di quella che è stata definita una "democrazia protetta"<sup>42</sup>. Il punto, nell'accezione adottata da Guido Crainz nella sua *Storia del miracolo economico* (1996), guardava in una direzione duplice ma convergente: da un lato, alla perdurante attività, in funzione quasi esclusivamente antisocialista e anticomunista, del Casellario politico centrale (ufficialmente chiuso nel 1943 ma destinato a proseguire fino al 1964); dall'altro, alle azioni promosse per iniziativa di questori e prefetti nei confronti degli insegnanti socialisti, comunisti o ancora vicini alla causa fascista. Quei fascicoli, allora «non ancora versati»<sup>43</sup> all'Archivio centrale dello Stato (1995), sono oggi disponibili presso il medesimo ente<sup>44</sup>. E proprio da essi – nonché da quelli dedicati all'*Attività politica dei funzionari dello Stato* – diviene possibile ricostruire i lineamenti di un meccanismo di sorveglianza che, partendo da «un'informazione fiduciaria» consegnata al questore, arrivava solitamente fino al ministero della Pubblica istruzione per poi scendere di nuovo verso il basso, destinato alla scrivania del provveditore o al preside della scuola in cui il «sovversivo» lavorava<sup>45</sup>.

---

39 Cfr. M. L. Nitti Baldini, S. Rolando, *Il mio viaggio nel secolo cattivo*, Milano, Bompiani, 2008.

40 Indicazioni interessanti si trovano in: M. Mirri, R. Sabbatini, L. Imbasciati, *L'impegno di una generazione. Il gruppo di Lucca dal Liceo Machiavelli alla Normale nel clima del Dopoguerra*, Milano, Franco Angeli, 2014.

41 G. Crainz, *Storia del miracolo italiano*, Roma, Donzelli, 1996, pp. 9-18.

42 Cfr. G. C. Marino, *La repubblica della forza. Mario Scelba e le passioni del suo tempo*, Milano, Feltrinelli, 1995, p. 219.

43 G. Crainz, *Storia del miracolo*, cit., p. 11.

44 La documentazione è stata versata all'Archivio centrale dello Stato dalla Direzione centrale della polizia di prevenzione in due momenti diversi: i fascicoli di massima nel 2004, insieme ad altre serie archivistiche della ex Direzione Affari riservati; i fascicoli personali, invece, nel 2010. Cfr. Archivio centrale dello Stato, *Inventario 13/315*, Casellario Politico Centrale (1944-1967), inventario a cura di L. Garofalo, p. 2.

45 Crainz riporta diversi esempi nei quali si era probabilmente imbattuto lavorando su altre piste. Sintomatico il caso di due insegnanti di Novara: il primo accusato di «fanatica attività di propaganda comunista», il secondo di essere un «elemento pericoloso per l'ordinamento democratico dello stato». Entrambi finirono con l'essere scagionati dai rispettivi presidi, i quali comunicarono al ministero di non aver mai «ricevuto segnalazioni o lamentele al riguardo». Cit. in G. Crainz, *Storia del miracolo*, cit., p. 11.

Anche quest'ultimo spunto, come gli altri qui evidenziati, ci consegna una pagina storiografica ad oggi poco esplorata. Soprattutto, però, ribadisce indirettamente l'importanza dello studio delle carte del Casellario Politico Centrale come mezzo per comprendere la dimensione in cui le istituzioni – fasciste e repubblicane (almeno per il primo ventennio) – individuano nel controllo del mondo scolastico e dei suoi lavoratori una condizione indispensabile al consolidamento dei sistemi di potere ed al controllo delle masse. D'altronde, come nel 1951 il capo della polizia riferiva all'allora ministro dell'Interno Mario Scelba, «a carico dei professori che svolgono attività politica» doveva continuare ad essere «esercitata opportuna riservata vigilanza»<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> Cit. in Ivi.





# «Nella pagella avevamo tutti dieci»: nascita di una scuola a tempo pieno

DI

DAVIDE TREVISANELLO

## **Abstract**

Nel 1975, a Mira, popoloso comune della provincia di Venezia, inizia la sperimentazione della scuola elementare a tempo pieno. Un'esperienza di didattica innovativa che coinvolge entusiasticamente insegnanti, alunni e genitori. I documenti conservati negli archivi degli istituti scolastici, il giornale redatto dai bambini e le testimonianze di insegnanti ed alunni di allora portano alla luce le molteplici attività svolte nel nuovo clima di partecipazione democratica alla vita della scuola.

Parole chiave: Venezia, scuola elementare, istruzione, infanzia, partecipazione

In Mira, a heavily populated town in the province of Venice, a period of experimentation for full time elementary schools began in 1975, enthusiastically bringing together teachers, pupils and parents. Through an examination of institutional archives, student journal publications, and accounts by teachers and pupils, this article explores this new-found climate of democratic participation in scholastic life, and the multiple initiatives it engendered.

Keywords: Venice, primary school, education, childhood, participation

A distanza di quarantacinque anni, la ricerca negli archivi storici delle ex Direzioni Didattiche, ora Istituti Comprensivi, di Mira ha permesso di narrare gli inizi di un'esperienza scolastica, tra le prime della provincia di Venezia e dell'intero Veneto, che sorse grazie alla combattività di un gruppo di insegnanti supportati da una direttrice e dalla giunta comunale.

Con la legge 820 del 24 settembre 1971 era stata introdotta nella scuola elementare la sperimentazione delle sezioni a tempo pieno. Tanti giovani insegnanti volevano innovare l'insegnamento e in alcuni casi trovarono il sostegno di direttori didattici e amministrazioni comunali.

Nell'estate del 1972 il Provveditorato agli Studi di Venezia, su richiesta dei Comuni di Noventa di Piave ed Eraclea, aveva istituito le prime due scuole a tempo pieno della provincia. Negli anni scolastici successivi a queste due pionieristiche e innovative esperienze seguirono le aperture di poche altre sezioni a Mestre, Marghera, Campalto Spinea, Camponogara, Mira, Oriago, Portogruaro, Chioggia, Punta Sabbioni.<sup>1</sup>

Mira è il centro principale della Riviera del Brenta. Nel 1975 contava all'incirca 36.000 abitanti, divisi in sei frazioni, tre delle quali, Mira Taglio, Mira Porte e Oriago, assai più popolate delle altre. Era caratterizzata da un forte presenza operaia, che lavorava nella vicina zona industriale di Marghera e nelle numerose aziende del territorio, tra le quali primeggiava la fabbrica di detersivi Mira Lanza. Tuttavia, come molte realtà di periferia, allora erano presenti ancora aziende agricole e il paesaggio era una mescolanza di caratteri rurali e industriali.

I comuni della Riviera del Brenta, proprio per la vicinanza a Marghera, il maggior polo industriale del Veneto, la cui componente operaistica era forte e organizzata, erano governati in gran parte da amministrazioni di sinistra. Mira non faceva eccezione, anzi era il comune in cui il PCI era più radicato con sezioni non soltanto in tutte le frazioni ma anche nelle maggiori località.

Nell'agosto del 1975 il Ministero della Pubblica Istruzione inviò alle direzioni didattiche una circolare<sup>2</sup> con la quale si istituivano circa duemila nuove sezioni a tempo pieno a livello nazionale. La circolare prevedeva che fossero coinvolti gli organi collegiali delle scuole entro margini di tempo estremamente ristretti, a ridosso dell'inizio dell'anno scolastico.

A Mira questa circolare era attesa. Un piccolo gruppo di insegnanti desiderava impegnarsi in questa esperienza e alla fine dell'anno scolastico precedente aveva già informato i genitori degli alunni delle proprie classi della possibilità di adesione alla sperimentazione.

I tempi strettissimi che il Ministero diede per richiedere le nuove sezioni dissuasero gran parte dei comuni dall'impegnarsi. Ad essi infatti andava l'obbligo di finanziare le spese che si dovevano sostenere. In provincia di Venezia solamente l'amministrazione comunale di Mira giudicò di potersi fare carico della nuova spesa, pertanto alle due direzioni didattiche del comune vennero assegnate tutte le 16 sezioni previste per l'intero territorio provinciale: 12 al II Circolo di Oriago, che disponeva di locali più adatti e 4 al I Circolo di Mira che era sfavorita dall'

---

1 G. Cavinato, *Noi credevamo... Il "tempo pieno" nella scuola elementare del territorio veneziano*, in «Venetica», XXVI, 26, (2012), p. 136.

2 CM n° 205, 12 agosto 1976.

avere edifici scolastici vecchi e gravati in parte dai doppi turni. E così l'“avventura” ebbe inizio.

Nell'autunno del 1975, dunque, dopo i voti favorevoli dei vari organi collegiali, prese avvio il primo anno di scuola a tempo pieno in tre differenti scuole: alla Carlo Goldoni di Oriago, alla Giuseppe Parini di Borbiago nel II Circolo, e a Santa Maria in Campis di Mira nel I Circolo.

L'Amministrazione Comunale, che doveva sostenere i maggiori costi di gestione riguardanti la mensa scolastica e i nuovi arredi, stanziò 30.000.000 di lire per l'intero anno scolastico, da dividersi tra le due Direzioni Didattiche. La cifra era considerevole, dato che il bilancio comunale era gravato da pesanti debiti e stava a dimostrare quanto si riponesse fiducia negli sviluppi di questa sperimentazione.

### **L'esperienza della scuola di Santa Maria in Campis**

A Mira solo una parte della popolazione sa che varcando i cancelli dal numero 57 di via Nazionale e proseguendo per lo stretto viale d'entrata si accede alla Cooperativa Sociale Olivotti, e un numero ancor minore di persone sa che in precedenza quel luogo ha ospitato una scuola elementare.

Santa Maria in Campis era un edificio di proprietà dell'Opera Pia Santa Maria della Carità, costruito agli inizi degli anni Sessanta per volere del vescovo ausiliare di Venezia monsignor Giuseppe Olivotti per dare accoglienza, educazione e formazione a minorenni in gravi difficoltà familiari, la cui attività si era interrotta nel 1974.<sup>3</sup> A partire da quell'anno il Comune di Mira prese in affitto una parte dello stabile poiché la scuola elementare Ugo Foscolo non era in grado di contenere tutti gli alunni e, dall'anno successivo, questo diventò la sede delle prime quattro sezioni di scuola a tempo pieno del capoluogo, due prime e due seconde.

Il nome di una struttura ecclesiastica fu l'insolito appellativo della nuova scuola, anche nei registri didattici e nei documenti ufficiali, all'inizio con l'aggiunta di “sede staccata della scuola Ugo Foscolo”, specificazione che venne eliminata già dal secondo anno scolastico per lasciare posto al solo “Santa Maria in Campis”, a riprova della volontà degli insegnanti di fondare una scuola nuova e diversa da quella esistente, che si differenziasse anche nel nome.

Sin dal principio, infatti, le quattro classi della scuola a tempo pieno si contraddistinsero per una forte autonomia rispetto al plesso da cui dipendevano, sia per quanto riguardava le scelte gestionali che didattiche. Fare scuola in un edificio a sé stante contribuì ad aumentarne la specificità, tanto che tutti, insegnanti, alunni, genitori e bidelle avevano la consapevolezza di essere parte di una esperienza didattica e di una scuola a parte: Santa Maria in Campis.

Le stanze del piano terra e del primo piano, il grande giardino e lo spiazzo di cemento sul retro erano gli spazi che componevano la scuola.

---

3 A. Demeneghi, *Da due amici in pensione l'inizio della nostra storia*, in *Un'opera a più mani*, a cura di M. Lazzaretto, Campodarsego, La grafica Faggian, 2013.

Il primo ottobre 1975 cominciarono le lezioni; tuttavia gli insegnanti aggiunti vennero nominati a partire dal 5 dicembre e l'orario settimanale completo dalle 8.30 alle 16.00, dal lunedì al venerdì, prese avvio al ritorno dalle vacanze natalizie, il 7 gennaio 1976.

Gli insegnanti del tempo pieno si erano proposti per la sperimentazione inoltrando una richiesta scritta al Provveditorato agli Studi, pertanto erano tutti molto motivati. Li accomunava la giovane età e il desiderio di proporre una didattica più vicina ai bisogni dei bambini.

Il primo anno a Santa Maria in Campis erano in otto, sei maestre e due maestri coadiuvati da due bidelle che furono sempre considerate parte del gruppo di lavoro, tanto da partecipare alle riunioni settimanali di coordinamento. Era un gruppo abbastanza omogeneo al cui interno si distinse la figura "trascinante" del maestro Gualtiero Bertelli, di origini veneziane, cantautore e fondatore del Canzoniere Popolare Veneto.

Il tempo pieno prevedeva che ad ogni classe fossero destinati due insegnanti che si alternavano nell'insegnamento al mattino e al pomeriggio con un orario di compresenza di due ore tra le 10.45 e le 12.45, quattro giorni alla settimana, che permetteva di svolgere le attività laboratoriali. Inoltre l'insegnante del pomeriggio pranzava in mensa con gli alunni.

L'attività scolastica si svolgeva in spazi ristretti: le quattro aule diventavano anche lo spazio dei laboratori e la più capiente si trasformava tutti i giorni a mezzogiorno e mezzo nella mensa per tutta la scuola.

Le risorse destinate alla nuova scuola a tempo pieno erano limitate, pertanto ci si dovette ingegnare e riutilizzare spesso oggetti di fortuna: per esempio gli scaffali mancanti furono costruiti con cassette di legno per la frutta recuperate presso un fruttivendolo, dipinte dagli alunni e inchiodate una sull'altra. Le molte diapositive che rimangono a testimonianza di quegli anni testimoniano come, pur in una situazione di carenza di spazi e materiali, lo spirito di iniziativa e l'inventiva degli insegnanti, coadiuvati dall'immane aiuto dei genitori, furono fondamentali per rendere le aule dei luoghi fruibili dagli alunni.

Il nucleo iniziale di insegnanti di Santa Maria In Campis lavorò per creare una scuola che fosse una piccola comunità aperta sia al suo interno, sia verso l'esterno. Questo principio si concretizzava principalmente nelle assemblee, nel superamento dell'entità classe e nella costante relazione con il territorio.

La partecipazione e responsabilizzazione dei bambini nella gestione dell'organizzazione complessiva della scuola avveniva attraverso le assemblee generali e per classi parallele, veri e propri esercizi di democrazia durante le quali ognuno aveva diritto di parola, poteva esprimere le proprie opinioni, ascoltava le idee dei compagni e infine votava quelle preferite per realizzarle. Infatti i temi da affrontare nei laboratori espressivi venivano scelti dai bambini. Alcuni di loro erano incaricati di stilare un verbale degli interventi effettuati durante le riunioni per ricordare con precisione ciò che veniva deciso. Se ne trovano alcuni esempi riportati nel giornale che veniva pubblicato a scuola.

L'apertura delle classi avveniva mediante la realizzazione di progetti nei laboratori, nei lavori di gruppo e nelle uscite sul territorio. A Santa Maria In Campis questa modalità di lavoro

permise di effettuare numerosissime attività laboratoriali il cui percorso terminava sempre con la realizzazione di feste in cui venivano utilizzati i prodotti costruiti nelle settimane precedenti, in particolare prima di Natale, a Carnevale e prima della fine dell'anno scolastico.

Il rapporto vivo e intenso con la realtà sociale del territorio diede luogo a innumerevoli temi di ricerca sul campo e a momenti di incontro e socialità che la scuola propose: mostre, feste, dibattiti con i genitori.

Un secondo cardine su cui si basava la didattica era l'eliminazione di ogni forma di selettività nella scuola, partendo dal totale rispetto delle inclinazioni personali del bambino, facilmente esprimibili nei laboratori espressivi.

Questi si svolgevano per classi aperte nelle ore di compresenza. I principali furono modellaggio, pittura, stampa, falegnameria, musica, teatro, fotografia. Una scelta ampia e variegata che, a rotazione, permetteva ai bambini di cimentarsi con svariate tecniche espressive, favorendone la creatività.

Ciascun gruppo adattava il lavoro del laboratorio al tema deciso nell'assemblea generale. Si procedeva in parallelo poiché lo scopo era di contribuire alla realizzazione di una festa con il prodotto del proprio laboratorio. I risultati furono notevoli: per la festa di Natale del 1975 e del 1976 vennero costruiti un grande albero di Natale sui generis, costituito di fustini di detergente modellati con la cartapesta e l'anno successivo un enorme simulacro dell'anno che andava finendo, che, sottoposto a processo e condannato fu bruciato in un falò sul retro della scuola.

Nei medesimi anni si produssero le maschere e si prepararono i balli per la grande e attesissima festa di Carnevale che era preceduta da una sfilata per le vie principali di Mira, con la partecipazione di tanti genitori e nonni, come testimoniano le tante diapositive scattate. Quelle feste sono rimaste un ricordo indelebile nella memoria degli insegnanti e soprattutto degli ex-alunni, che a oltre quarant'anni di distanza ne rammentano il clima di allegria e partecipazione che si viveva.

Queste e molte altre attività coinvolsero in prima persona non solo insegnanti, alunni, bidelle ma anche tanti genitori. La scuola-comunità di Santa Maria in Campis era includente e dava spazio a tutti. I genitori furono sempre considerati una componente fondamentale e la loro presenza fu sollecitata a partire dalle numerose riunioni assembleari in cui venivano convocati per essere messi a conoscenza della vita della scuola e dei numerosi problemi che, soprattutto all'inizio, si dovettero affrontare. La collaborazione fu costante e dette luogo a un clima di reciproca fiducia. Non erano stati solamente gli insegnanti a scegliere di insegnare al tempo pieno, ma anche i genitori avevano deciso di iscrivere i loro figli a questa innovativa sperimentazione. Non appena essi compresero quanto grandemente si stessero impegnando i maestri per innovare la didattica, parteciparono alla vita della scuola dedicandovi attenzione, tempo, energie.

Gli insegnanti, infatti, avevano fatto tutti una scelta impegnativa, anche dal punto di vista personale. Innanzitutto proporsi di insegnare al tempo pieno aveva significato difendere le proprie idee e porsi spesso in contrapposizione alla maggioranza dei colleghi, restii a favorire cambiamenti e innovazioni che non comprendevano e che criticavano, frutto, pensavano, delle idee strampalate di una minoranza. Le discussioni nel Collegio dei Docenti furono spesso

accese e portarono a creare una frattura tra i docenti anziani del tempo normale e i giovani del tempo pieno, tacciati di idee rivoluzionarie. Santa Maria in Campis divenne, a detta di tutti, la scuola "comunista".

In secondo luogo l'insegnamento al tempo pieno prevedeva un investimento notevole in termini di tempo. Per preparare le attività di classe, di laboratorio, le uscite, le feste, le mostre, era necessario fermarsi a scuola spesso ben oltre l'orario di lavoro. Inoltre i coordinamenti tra insegnanti e le assemblee con i genitori proseguivano quasi sempre fino a sera inoltrata.

In terzo luogo la proposta didattica del tempo pieno consisteva in un radicale mutamento dei ruoli, per cui gli insegnanti abbandonavano fisicamente il loro posto dietro la cattedra, accanto alla lavagna, e si ponevano in mezzo agli alunni, accanto a loro, capaci in questo modo di percepirne maggiormente i bisogni e seguirne e valutarne i progressi.

Una delle principali fonti da cui trarre informazioni sulla vita delle classi nei primi anni di sperimentazione del tempo pieno, cioè dal 1975 al 1980, sono i registri di classe conservati negli archivi degli Istituti Comprensivi.

La consuetudine degli insegnanti di scrivere un programma suddiviso per materie di trimestre in trimestre, di annotare gli avvenimenti principali e di sottolineare le problematiche degli alunni più in difficoltà e delle loro famiglie, a Santa Maria in Campis venne abbandonata. Soprattutto nei primi due anni scolastici, dal 1975 al 1977, i registri di classe furono i diari di bordo dell'avventura che si era intrapresa, in cui si registrarono le tappe iniziali e le relative difficoltà, gli eventi importanti che scandivano l'anno scolastico, il metodo che si intendeva utilizzare e le attività proposte per grandi aree: lingua italiana, matematica, ricerca d'ambiente, ricerca storica-geografica-scientifica e laboratori.

La classica suddivisione del programma nel rigoroso ordine per materie che si ritrova nei registri degli insegnanti del tempo normale, educazione religiosa, educazione morale e civile, educazione fisica, lingua italiana, storia, geografia, scienze, aritmetica e geometria, fu soppiantata da un moderno piano interdisciplinare che era lo specchio della didattica che si proponeva.

Inoltre nei registri non si trova cenno ai problemi dei singoli alunni, poiché come ha testimoniato una delle insegnanti «facevamo sì che la situazione personale di un bambino, per quanto difficile fosse, non fosse portata sempre con sé come uno zainetto sulle spalle». È della classe che si annotano i progressi o le difficoltà, tutto ruota intorno al gruppo. Riguardo a ciò le parole di un'ex alunna non lasciano spazio a dubbi: «La nostra non era una classe era una comune».

Se l'ottica con cui si guardava al bambino era cambiata non poteva che essere modificata anche la sua valutazione. Gli insegnanti considerarono il voto come uno strumento di selezione, inutile e dannoso, pertanto lo appiattirono, attribuendo 10 a tutti gli alunni in tutte le materie. Una scelta che ebbe un doppio significato: se da una parte servì a rendere poco significativo il voto numerico della pagella per dare spazio ad una valutazione descrittiva ben più ricca, che veniva consegnata a parte ai genitori, d'altro canto indicava anche che ciascuno degli alunni «aveva vissuto la scuola al suo personalissimo meglio». A conferma di questo pensiero vi sono le parole di due alunni pubblicate in un resoconto di un'assemblea svoltasi il 13 aprile 1976:

«Siamo bravi lo stesso anche senza il voto, e quando ci hanno dato la pagella avevamo tutti dieci, tutti tutti. Si viene a scuola volentieri così» e «Invece di dare i voti, che a un bambino dà sette e a uno dà dieci... Allora quello che ha sette dice -Ma io chi sono- e dopo sta male».

Ricchi di spunti e di notizie i registri rimangono tuttavia una fonte burocratica. Per comprendere maggiormente cosa accadeva a Santa Maria in Campis bisogna leggere il «Il Giornale del tempo pieno», un giornalino curato dagli alunni e stampato con cadenza bi o trisettimanale mediante l'uso di un limografo. Il laboratorio di stampa era una vera e propria redazione con un suo "ufficio", in cui sei alunni che rimanevano in carica una settimana, raccoglievano nelle classi gli articoli, li trascrivevano con la macchina da scrivere, inventavano i titoli, facevano i disegni illustrativi ed infine con la matrice stampavano manualmente una copia alla volta le due facciate di cui si componeva normalmente ogni numero.

Era un giornale fatto solamente dai bambini, la spontaneità degli articoli lo sta a dimostrare. Gli articoli erano generalmente di quattro tipologie: esperienze di vita familiare, fatti avvenuti a scuola, avvenimenti riguardanti il paese, brevi racconti inventati. Il «Giornale del tempo pieno» è una miniera di notizie sul microcosmo che ruotava intorno a Santa Maria in Campis nei primi anni di vita, a partire dalla scuola fino ad allargarsi a tutta Mira Taglio, la frazione in cui sorgeva, viste con gli occhi dei bambini, i quali, esprimendosi liberamente non mancavano di dare opinioni e giudizi sui fatti che raccontavano.

Al giornale si vanno ad aggiungere diversi numeri dei "Libri della Biblioteca di Santa Maria in Campis", opuscoli tematici che venivano stampati a scuola alla fine delle ricerche che si erano svolte. È una documentazione ricca che testimonia quanto spazio venisse dato alla produzione scritta dei bambini.

Da questi bellissimi e interessantissimi documenti emerge quanto fosse ricca e diversificata la proposta didattica e quanto spazio venisse dato alle esperienze personali degli alunni. Tutto si imparava facendo, costruendo, studiando sul campo e la conoscenza del territorio in cui si viveva era una pratica quotidiana. Non c'era tempo per annoiarsi perché le lezioni erano sempre nuove e stimolanti.

Nel 1979 quando ormai l'edificio non era più adeguato a ospitare le accresciute dieci classi, il Comune di Mira ne fece costruire un altro, più ampio e moderno, nella zona di Mira Taglio che si stava espandendo, inaugurato nel marzo del 1980. Per la nuova scuola fu democraticamente scelto un nuovo nome, "Charlie Chaplin", che compare in molti documenti dei primi anni Ottanta, ma non fu mai ratificato ufficialmente dal Provveditorato agli Studi e venne abbandonato pochi anni dopo, quando la scuola accolse anche le sezioni a tempo normale, tornando a chiamarsi "Ugo Foscolo".

La storia di Santa Maria in Campis è solo una parte di quella ben più ampia del tempo pieno di Mira, ma è peculiare, poiché fondata sulla stretta collaborazione di un piccolo, deciso e creativo gruppo di insegnanti. L'esperienza scolastica da allora è proseguita e giunge fino ai nostri giorni, quasi totalmente differente da quella degli esordi, non fosse altro per il fatto che i protagonisti nei vari ruoli sono cambiati e ora si sta scrivendo un altro capitolo.









# Lavoratori, conoscenza, potere

DI

ALFIERO BOSCHIERO

## Abstract

Il rapporto tra lavoratori e conoscenza, e quindi il loro percorso alla libertà, è un tema cruciale in tutta la storia del movimento operaio; in questo saggio viene analizzato lungo tre stagioni del secondo dopoguerra: gli anni Cinquanta della lotta all'analfabetismo, i Settanta delle 150 ore, il passaggio di secolo con la strutturazione dei Fondi interprofessionali. In tutti i casi, l'asimmetria di potere che caratterizza i rapporti di lavoro si interseca con il contrastato accesso al sapere codificato da parte di operai e impiegati. Appare oggi necessario verificare criticamente gli esiti di un investimento formidabile, inedito per l'Italia, voluto dai soggetti della rappresentanza sociale e gestito bilateralmente: i Fondi interprofessionali. Essi dovevano sostenere la riqualificazione di imprese e lavoratori nel contesto dell'economia della conoscenza. Manca sinora un'adeguata valutazione sia dei loro effetti sulla qualità dei processi produttivi, sia degli spazi di libertà che aprono a chi lavora.

Parole chiave: lavoro, conoscenza, professionalità, cultura, libertà

The relationship between workers and knowledge, and therefore their path to freedom, is a crucial theme in the whole history of the workers' movement; in this essay it is analyzed along three seasons of the second post-war period: the fifties of the fight against illiteracy, the seventies of the 150 hours, the turn of the century with the structuring of inter-professional funds. In all cases, the asymmetry of power that characterizes labor relations intersects with the contrasted access to codified knowledge by workers and employees. Today it appears necessary to critically verify the results of a formidable investment, unprecedented for Italy, wanted by the subjects of the corporate representation and managed bilaterally: the Interprofessional Funds. They had to support the retraining of businesses and workers in the context of the knowledge economy. Up to now, there is no adequate evaluation of their effects on the quality of production processes, and of the spaces of freedom they open to those who work.

Keywords: work, knowledge, professionalism, culture, freedom

Conoscenza, libertà: parole cruciali nella vita di ciascuno. Sappiamo per esperienza diretta, spesso amara, che il rapporto con il potere è costitutivo della condizione umana e che conoscere significa conquistare spazi alla soggettività e sottrarsi alla subalternità gerarchica e al veleno del consenso passivo.

La modernità, se scrutiamo oltre il velo dell'abitudine, insieme alla spinta indotta dalla scienza e dalla tecnologia, struttura un enorme dispositivo disciplinante, che vincola gli individui a obiettivi produttivi in funzione dei quali vengono utilizzati la loro intelligenza, le loro competenze, il loro tempo. Il lavoro, in una società capitalistica, è la grande infrastruttura di massa che si intreccia inestricabilmente alla conoscenza, al potere e alla libertà, secondo le mille gradazioni delle condizioni materiali e sociali in cui viene esercitato. Il capitalismo ha esteso enormemente i soggetti messi al lavoro e reso fluido il confine tra lavoro autonomo e dipendente, ma senza intaccare il nodo di potere fondamentale, quello da cui originano le disuguaglianze.

Nell'epoca aperta dal nuovo secolo, dove la globalizzazione interagisce con le tecnologie digitali, il funzionamento del sistema esige coinvolgimento e motivazione, tempo dilatato, sempre più connesso con il privato e le relazioni; il lavoro si fa più esigente, condiziona la libertà dei singoli, punta a occupare la vita.

Viviamo una "società messa al lavoro", evolutiva e insieme conservativa, regressiva e liberante, uno spazio contraddittorio e conflittuale in cui sono in gioco "dominio e sottomissione"<sup>1</sup>, uguaglianza e libertà: la (modernità della) condizione umana.

Una radicale asimmetria di potere è costitutiva del lavoro dipendente, lo sfruttamento e, più infida e pervasiva, l'alienazione ne sono gli esiti storici: le informazioni negate, l'esecutività, la frustrazione, il non senso, l'acconciarsi a un presente opaco, reprimendo il pensiero e il coraggio di desiderare altro e oltre. Con un corrispettivo cercato invano in una logica risarcitoria, secondo cui maggiori salari concessi dall'impresa e le sicurezze offerte dallo Stato compenserebbero l'eterodirezione nel lavoro. Nelle fasi più acute del conflitto sociale, anche quando esso comincia con una rivendicazione salariale, si accende la tensione verso le questioni irrisolte: il potere, il pensiero, la dignità.

"Cos'è un operaio?" veniva chiesto nel 2009 a Luciano Gallino alla conclusione di un faticoso rinnovo contrattuale dei metalmeccanici:

L'operaio è anzitutto un corpo umano al quale si chiede, da oltre due secoli, di compiere su dei pezzi di metallo alcune operazioni, semplificate al punto da poter essere eventualmente affidate a una macchina. In seguito a ciò diventa possibile costruire una macchina che provvede a rendere superfluo l'operaio. [...] Operai che però hanno anche una mente, la quale non ha mai gradito di venire consultata sul lavoro il meno possibile, né di vedere il corpo che la ospita trasformato insieme con quello dei compagni in una parte di una grande macchina. [...] C'è qualcosa nel corpo e nella mente dei metalmeccanici, che hanno reso

---

1 R. Bodei, *Dominio e sottomissione. Schiavi, animali, macchine, Intelligenza Artificiale*, Bologna, il Mulino, 2019.



possibile con i loro successivi adattamenti l'industria moderna, che sembra proprio non possa essere trasferito alle macchine.

Il secolo nuovo, con l'affermarsi definitivo della globalizzazione e l'inedita potenza del digitale, ha inaugurato un nuovo paradigma, il *capitalismo globale della conoscenza in rete*<sup>2</sup>. Esso, pena esserne travolti, ci obbliga a ripensare le categorie consuete con cui guardiamo al mondo e a riformulare radicalmente le politiche finalizzate all'uguaglianza e alla qualità del lavoro. La conoscenza, con un'intensità e un'evidenza mai sperimentate prima, diventa il terreno di contesa cruciale tra aziende, paesi, soggetti collettivi, individui.

Bruno Trentin, a Venezia, nel 2002, con la doppia emozione del conferimento della laurea *honoris causa* nell'aula magna di Ca' Foscari intestata al padre Silvio, apriva così la *lectio doctoralis*:

Il tema di questo mio intervento riguarda il rapporto fra lavoro e conoscenza. L'ho scelto perché mi sembra che in questo straordinario intreccio che può portare il lavoro a divenire sempre più conoscenza e quindi capacità di scelta e, quindi, creatività e libertà, proprio perché si tratta soltanto di una potenzialità, di un esito possibile ma non certo delle trasformazioni in atto nelle economie e nelle società contemporanee, sta la più grande sfida che si presenta al mondo all'inizio di questo secolo. La sfida che può portare a sconfiggere le vecchie e nuove disuguaglianze, e le varie forme di miseria che dipendono soprattutto dall'esclusione di miliardi di persone da una comunità condivisa<sup>3</sup>.

E in modo più diretto, parlando di sé agli studenti di un liceo romano:

Ho 71 anni, ho passato tutta una vita nella CGIL. Probabilmente questa scelta l'ho fatta perché ho scoperto, quand'ero molto giovane, nella classe lavoratrice una straordinaria voglia di conoscenza e di libertà, proprio in quei lavoratori che non avevano avuto la fortuna di un'educazione, di partecipare ad un'esperienza di studi. Proprio lì ho trovato un bisogno straordinario, molto più grande di quello di aver un salario, di diventare persone libere, di esprimersi attraverso il proprio lavoro liberamente, di conoscere. E questo spiega anche la grande fierezza che risorge continuamente nel mondo del lavoro, in tutti i continenti, in tutti i paesi. Questa è la cosa che mi ha profondamente affascinato e che mi ha dato la voglia di mettermi al servizio di questa causa.

La storia sociale ci racconta come la voglia di conoscenza e di libertà sia stata vissuta da generazioni diverse di lavoratori: negli anni Cinquanta, nei Settanta, nel nuovo secolo.

---

2 E. Rullani, *L'economia della conoscenza*, Roma, Carocci, 2004; *Lavoro in transizione: trasformazioni delle imprese e nuove forme di lavoro*, paper, 2020.

3 B. Trentin, *Il lavoro e la conoscenza. Lectio doctoralis (13 settembre 2002)*, da *Il futuro del sindacato dei diritti. Scritti e testimonianze in onore di Bruno Trentin*, Roma, Ediesse, 2009.

## Storie di braccianti e di emigranti

Non sapete niente, ci diceva la maestra, eppure eravamo convinti di conoscere tante cose anche noi, ma non ce le domandava mai, entrando in classe si doveva fare uno sforzo per dimenticare le cose conosciute in casa o sul lavoro e mettersene in testa altre che non avevamo mai visto e sentito o che si erano vissute in modo diverso, tanto che mi succedeva di incantarmi a guardare la carta geografica; [...] con queste fantasie mi perdevo, non mi entrava in testa che quella è l'Italia, la terra nostra, quando io sapevo che la terra non era nostra, così che mi son fatto l'idea che la maestra ci contava delle fandonie<sup>4</sup>.

Dino Coltro racconta così l'impatto con la scuola elementare e le prove amare a cui erano sottoposti i figli di braccianti che la frequentavano.

Coltro era uno di loro, nato e cresciuto nella bassa veronese, terra feconda, di zone umide – l'Adige scende da nord e non sempre rispetta gli argini – e di grandi proprietari, avidi; riuscirà fortunatamente a proseguire gli studi grazie a un frate che, in questua per quelle contrade, ne intuisce la curiosità e l'intelligenza e convince il padre che a nove anni un ragazzo non va rinchiuso tra i campi e la stalla. L'amore per le proprie radici e per una cultura che, dopo aver segnato per secoli le comunità, si va svuotando, a causa dell'industrializzazione e del richiamo della città – alla ricerca di un salario, anzitutto, e di un benessere minimo, quello della moto che sostituisce la bicicletta e allarga il raggio della libertà di movimento – lo faranno diventare un testimone scrupoloso e appassionato del mondo contadino<sup>5</sup>.

*Rivalunga. Una cooperativa di cultura, ricreazione, arte* è il racconto di una vicenda rara, la storia decennale della cooperativa "Cultura", fondata e animata da Coltro tra il 1954 e il 1964 (anni in cui è anche attivista e dirigente delle ACLI), insediata nella corte di Rivalunga, un podere grande e rinomato, laddove ancora abitano e faticano decine di persone. La cooperativa nasce per togliere i braccianti, ragazzi e adulti, dall'analfabetismo e dai monosillabi, sostenere la loro creatività e introdurli alla lettura e alla scrittura. L'approccio socio-pedagogico è innovativo, ad esempio quando i ragazzi studiano l'aritmetica e la geometria costruendo un plastico della corte in scala perfetta, oppure quando sono incoraggiati a svolgere il tema di italiano attraverso dei disegni fino a quando la scrittura rimane troppo ardua da affrontare.

È un'esperienza poco conosciuta, degna di stare al fianco di quelle di Danilo Dolci a Partinico e di don Milani a Barbiana, in quel torno di tempo in cui, alla disuguaglianza insopportabile di masse di lavoratori esclusi e all'inerzia dello Stato, circuiti laici e religiosi rispondevano moltiplicando le risposte militanti, necessariamente su piccola scala e al confine delle istituzioni. Con la peculiarità che Dino Coltro è un bracciante, non un intellettuale, che cerca con i suoi compagni i linguaggi adeguati a dire e a scrivere la vita.

4 D. Coltro, *I leoni del socialismo. Memorie di braccianti*, Verona, Cierre, 2000, (ed originale Verona, Bertani, 1973); *Rivalunga. Una cooperativa di cultura, ricreazione, arte*, Verona, Cierre, 2004.

5 Id., *La terra e l'uomo. Cultura materiale del mondo agricolo veneto*, Verona, Cierre, 2006; Id., *Mondo contadino. Società e riti agrari del lunario veneto*, Verona, Cierre, 2009.



Leonardo Zanier<sup>6</sup>, friulano, è costretto a muoversi alla fine degli anni Cinquanta dalla Carnia – dove il lavoro per lui e per tanti coetanei non c'è – e a emigrare a Zurigo, in Svizzera. È di famiglia popolare, perito edile, trentacinquenne, nella terra d'origine si trova a formare ragazzi destinati all'emigrazione. È uomo sensibile, fattivo, con grandi capacità organizzative, attivista sociale, militante del partito comunista.

In Svizzera diviene responsabile culturale delle Colonie Libere italiane (CLI), continua a occuparsi di scuola e formazione. Le CLI, sorte negli anni Venti come organizzazioni dei militanti antifascisti espatriati, diventano nel secondo dopoguerra centri di aggregazione e di assistenza per gli italiani, alla prova aspra di un paese che, come la Germania, considera gli immigrati *gastarbeiter*, ossia ospiti provvisori, dall'occupazione incerta, soggetti alle esigenze fluttuanti del mercato del lavoro. Nel tempo le CLI – talvolta in competizione con altre associazioni cattoliche (l'ENAIIP delle ACLI e, specialmente, le Missioni cattoliche) guardate con minor sospetto dalle autorità svizzere fortemente anticomuniste di quegli anni – si diffondono nei Cantoni e moltiplicano i corsi per alfabetizzare e professionalizzare. Molti italiani, occupati in edilizia e nelle manifatture, sopportano condizioni durissime; situazione, peraltro, che si ripropone nell'Italia di oggi, visto che nei cantieri e nei comparti più faticosi e a rischio molti operai provengono dall'Est europeo e dall'Africa. Il mercato del lavoro è un mercato e non perdona, si segmenta per gironi e la disuguaglianza, nei diversi periodi storici e in forme spesso crudeli, appare “necessaria” al suo funzionamento.

I programmi dei corsi tengono conto delle esigenze dei partecipanti; Zanier introduce metodi e approcci innovativi, numerose sono le inchieste, con questionari e altro, condotte nelle fabbriche o nelle sedi sindacali:

Le CLI non hanno mai studiato la realtà per il gusto di sapere, ma perché conoscere è condizione per capire meglio le difficoltà che incontrano i connazionali e i lavoratori, non solo emigrati, è condizione per essere in grado di creare situazioni favorevoli alla mobilitazione su problemi comuni, per dare alla necessaria informazione-sollecitazione (e all'intervento che deve seguire) un punto di applicazione, una linea comune<sup>7</sup>.

L'approccio militante – basse quote di iscrizione, docenti pagati poco – si deve misurare nel tempo con i finanziamenti necessari ad assicurare diffusione e regolarità dei corsi. Tanto più che, all'aumento degli italiani emigranti, corrispondono una notevole presenza di bambini e mille problemi inediti.

Nel 1969-70 Zanier individua nell'ECAP-CGIL – ente confederale di addestramento professionale – il soggetto che ha le condizioni per strutturare le scuole e i corsi. E si conquista l'appoggio

---

6 P. Barcella, *Il diritto allo studio per i lavoratori in Svizzera: Leonardo Zanier dalle Colonie libere italiane all'ECAP-CGIL*, in *La scuola delle 150 ore in Veneto*, a cura di A. Boschiero, A. Lona, F. M. Paladini, in «Venetica», 1, 2015.

7 *Gli emigrati e la scuola*, relazione della Federazione delle CLI in Svizzera e Società umanitaria di Milano, s. d. ma 1973.

del sindacato svizzero dei metallurgici e degli orologiai, che apre agli emigranti le sue sedi; uno spiraglio nella diffidenza che circonda il suo impegno. Arrivano gli anni Settanta: la formazione si estende, lo Stato italiano offre qualche sostegno e, specialmente, riconosce l'equipollenza per i titoli di studio ottenuti da studenti-lavoratori all'estero. Nel 1973 i metalmeccanici in Italia conquistano il diritto allo studio e le 150 ore saranno, negli anni successivi, un'esperienza a cui ispirarsi, per contenuti e metodologie; anche se gli emigranti erano esclusi dalla loro fruizione. Si moltiplicano le iniziative culturali e ricreative finalizzate a sconfiggere la segregazione e ad aprire spazi di cittadinanza effettiva, non solo occupazionali. Forse, nessuno come l'emigrante soffre la contraddizione tra diritto al lavoro e assenza di libertà, fuori e dentro del cantiere o della fabbrica.

Leonardo Zanier ha lasciato un ricchissimo archivio, oggi custodito a Bellinzona, che testimonia la passione e la creatività con cui per tutta la vita ha interpretato la sua funzione di operatore socio-culturale a sostegno della libertà delle persone. E come è riuscito a usare al meglio, riconvertendolo, lo spazio offerto dal sindacato.

### **Le 150 ore: gli operai e il clavicembalo**

Nel 1970 lo Statuto dei lavoratori afferma il diritto allo studio per chi lavora; nel 1973 il contratto dei metalmeccanici apre, con le 150 ore, cioè con un monte ore retribuito, lo spazio della scuola e dell'università a operai e impiegati.

L'esperienza si diffonde specialmente nelle aree industriali del paese e, seppure con limiti e contraddizioni, testimonia la volontà di scrollarsi da uno stigma antico, quello secondo cui la cultura è riservata ai benestanti, è selettiva e classista per tradizione e definizione. Uno scatto di soggettività si alza dagli operai, una volontà di riscatto e protagonismo che non sopporta più la chiusura da parte delle imprese e il tiepido procedere del sindacato. Ci si batte perché il "sapere operaio" sia riconosciuto e possa confrontarsi con quello trasmesso dalle istituzioni preposte all'insegnamento. La fiammata vale un'epoca, mette a nudo una contraddizione esplosiva, secolare, quella insita nel sapere di classe e nei chierici al suo servizio. Non dura molto, un pugno di anni, finché la spinta operaia viene domata dalla controffensiva padronale e dalla acquiescenza del sindacato che, in nome della crisi, con la cosiddetta "svolta dell'Eur", nel 1978, richiama i lavoratori alla responsabilità verso il Paese e, quindi, alla moderazione salariale e al rispetto degli equilibri politici. Ma il processo lascia un messaggio fondativo: «Sì, è diritto dell'operaio conoscere il clavicembalo», affermano i sindacalisti in risposta alla Confindustria che non si spiegava l'accanimento con cui la FLM lottava per ottenere tempo a favore dei lavoratori che volevano "cultura".

Vi sono pubblicazioni, anche recenti, che raccontano criticamente la vicenda su scala nazionale<sup>8</sup> e in Veneto<sup>9</sup>. I partecipanti erano motivati prevalentemente dall'obiettivo di acquisire

---

8 F. Lauria, *Le 150 ore per il diritto allo studio*, Roma, Edizioni Lavoro, 2012.

9 P. Causarano, G. Zazzara, *Le 150 ore del Veneto*, in *La scuola delle 150 ore in Veneto*, cit. I partecipanti ai corsi 150 ore nella regione, dal 1974 al 1980, risultano essere 4.280.

il titolo di scuola media che, nonostante la riforma del 1962 avesse alzato ai quattordici anni l'obbligo scolastico, tardava ad affermarsi come diritto universale.

Rimane emozionante che un padre possa partecipare, alla luce di una conquista contrattuale e di una condizione di lavoro meno costrittiva, alla medesima scuola che ha sognato per i figli. Ma è nei corsi monografici – non legati, quindi, al diploma, inevitabilmente soggetto a regole, votazioni, conoscenze codificate – liberi nel tema, plurali negli approcci, creativi nei linguaggi utilizzati che percepiamo l'intensità delle esperienze vissute.

Ascoltiamo i metalmeccanici padovani, militanti della FLM nelle principali aziende della città, che nell'aprile 1974 e grazie alle 150 ore entrano all'università – precisamente, a Magistero – e frequentano un corso sperimentale con un programma centrato sull'analisi dei processi produttivi, sull'organizzazione del lavoro e sull'assetto sociale del territorio:

I momenti di ricerca sull'organizzazione del lavoro in fabbrica, la ristrutturazione, la nocività, la struttura industriale, l'occupazione e la situazione economica, sono considerati come supporto alle lotte aziendali e sociali e alla predisposizione di adeguate piattaforme. Anche all'interno dell'università le 150 ore devono rispettare la loro funzione politica di attacco all'organizzazione dello studio, della didattica e della ricerca, nonché alla selezione, per consolidare gli spazi di gestione democratica. I due momenti di questo programma: gli operai devono poter entrare nella scuola per discutere e impegnarsi sui problemi della scuola e degli studenti; gli studenti devono rendersi direttamente conto della realtà di fabbrica e quindi partecipare ai lavori degli organismi democratici dei lavoratori (consigli di fabbrica e di zona) per non ridurre il loro ruolo ad un apporto tecnico.

Il protagonismo ritrovato in fabbrica spinge i lavoratori verso l'università alla ricerca di saperi che qualificano il conflitto e la contrattazione. Come si vede, i professori non sono toccati da giudizi, permane un timore reverenziale verso l'intellettuale di professione, che continua ad avere un ruolo direttivo, lo schema lezione-discussione rimane piuttosto rigido, il sapere pratico di cui è carico l'operaio non diventa oggetto esplicito di studio e di ricerca, come risultano marginali i temi che attengono ai diritti civili e alla qualità della vita (presenti, invece, nei corsi voluti e animati dalle donne<sup>10</sup>). E gli operai rimangono assai guardinghi verso la formazione: troppo amaro è, in molti, il ricordo dell'esclusione patita nella scuola dell'obbligo e clamorose le prove – in azienda e nella società – di un sapere a servizio dei potenti.

L'anno dopo, con una riflessione più accurata e in vista di un corso 150 ore sull'ambiente e la salute da tenersi alla facoltà di Medicina, la FLM di Padova predispose un documento preparatorio, in cui si legge:

A Medicina del lavoro esiste una condizione privilegiata per il buon numero di medici e docenti democratici o addirittura su posizioni di classe. È necessario che il maggior numero di essi venga coinvolto nel senso che ognuno deve dare al corso il proprio contenuto scien-

---

10 A. M. Lona, *Le 150 ore "per sole donne"*, in *La scuola delle 150 ore in Veneto*, cit.

tifico e politico, e anche porre in discussione le proprie acquisizioni e la propria attività. [...] I contenuti dei corsi sarà tutto quello che serve all'operaio per la sua emancipazione contro lo sfruttamento. Quindi, i contenuti dei corsi dovranno essere rigorosamente scientifici da una parte e finalizzati alle strategie del movimento operaio, per il socialismo, dall'altro.

Al centro del conflitto rimane l'azienda, è lì che i rapporti di classe si fanno sfruttamento e alienazione, ma tra le righe si percepisce anche la rivendicazione che le 150 ore siano per tutti, quindi anche per gli insegnanti, interrogazione sul sapere, su come si costruisce, sulle disuguaglianze che lo attraversano. Gli operai e il sindacato nominano la contraddizione fondamentale, quella tra sapere e potere, tra la conoscenza e il suo utilizzo escludente, classista.

Il confronto è molto vivace, vi partecipano personalità politiche, militanti, ricercatori. Tra essi Giulio A. Maccacaro, medico, scienziato e professore universitario, schierato a fianco dei lavoratori specie nelle lotte contro la nocività, polemistà vigoroso, direttore di «Sapere» e fondatore di Medicina democratica.

Maccacaro muove suggestioni potenti:

La classe operaia è sempre stata troppo "pensata" da chi ha finito per sorprendersi di trovarla così vigorosamente, originalmente, lucidamente "pensante" sul finire degli anni Sessanta. [...]

La conquista delle 150 ore di studio è un'altra prova e un'altra possibilità di espansione, è l'inizio di un processo che può andare molto lontano e che mi auguro passi attraverso la conquista di 150 ore di lavoro in fabbrica per i professori, gli studenti e i medici. Non lavoro sulla fabbrica o per la fabbrica, ma lavoro in fabbrica e di fabbrica. [...]

Perché l'obiettivo formativo dell'università non è più quello di fare un laureato, portatore di un titolo senza competenza, ma un operatore preparato e pronto a essere efficace nella realtà sociale che gli si affida<sup>11</sup>.

Come detto, le 150 ore operaie vivono una stagione troppo breve per incidere davvero sulla divisione dei ruoli e sulle rigidità istituzionali, i militanti metalmeccanici transitano e la scuola e l'università restano.

Negli anni successivi muta significativamente il profilo dei partecipanti – dall'industria al pubblico impiego, disoccupati, casalinghe, immigrati –, i corsi perdono la tensione iniziale e diventano uno strumento per recuperare titoli di studio utili ai fini della carriera professionale o per affermare la cittadinanza.

In ogni caso, le 150 ore lasciano una traccia indelebile nella memoria operaia e sindacale, perché si affrancano da obiettivi puramente professionali e iscritti nell'orizzonte aziendale, e affermano il diritto di chi lavora per il sapere "gratuito" del singolo a ritrovare tempi e spazi per il suo percorso di libertà.

---

11 *La salute in fabbrica. Per una linea alternativa di gestione della salute nei posti di lavoro e nei quartieri*, Roma, Savelli, 1974, pp. 32-33.

## I Fondi interprofessionali per la formazione continua, tra retoriche e pratiche<sup>12</sup>

Gli anni Novanta, nello spirito della concertazione tra parti sociali e Governo, vedono nascere i Fondi interprofessionali, un'esperienza inedita in Italia, sorta tra molte aspettative ma segnata presto da logiche burocratiche.

I dati ISTAT più recenti sono inequivocabili: tra i lavoratori italiani (dai 25 ai 64 anni) il 30,7% ha la licenza dell'obbligo, il 5,9% la sola licenza elementare o nessun titolo di studio, il 44% un diploma, solo il 17,3% una laurea; numeri che collocano il nostro paese in coda a quelli dell'Unione Europea e danno la misura di quanto contrastato continui a essere l'accesso all'istruzione delle classi popolari.

La formazione rivolta a chi è già occupato in vista di una riqualificazione professionale o a chi cerca un'occupazione è stata un obiettivo costante nella storia del movimento operaio. Essa si propone di fornire conoscenze e competenze di base, sostenere l'utilizzo delle nuove tecnologie e il miglioramento dell'organizzazione del lavoro, o ancora, a fronte delle crisi/ristrutturazioni, di accrescere lo spazio di occupabilità in aziende/settori diversi. Basti pensare alle Camere del lavoro di inizio Novecento, alle prese con analfabetismo di massa e disoccupazione, o alle politiche a favore dei giovani apprendisti, o a tante recenti esperienze aziendali – modeste in genere, ma alcune molto significative – dove la formazione dei lavoratori si accompagna a investimenti mirati, alla qualità dei prodotti, a relazioni sindacali avanzate. Sono le Regioni, dagli anni Settanta, che detengono la responsabilità istituzionale della formazione professionale e dei centri che le erogano, troppo spesso accompagnati da una fama poco lusinghiera.

I *Fondi interprofessionali per la formazione continua* vengono costituiti in Italia a seguito dell'Accordo interconfederale del 23 luglio 1993, un passaggio rilevante delle relazioni industriali, ricordato generalmente perché sancisce i due livelli di contrattazione (nazionale e aziendale/territoriale) e la costituzione delle Rappresentanze sindacali unitarie (RSU) in tutti i settori, privati e pubblici.

Le parti sociali, che detengono conoscenze pregiate sui bisogni formativi dei lavoratori, fanno una scelta precisa in ordine alle politiche attive del mercato del lavoro, tese ad accrescerne professionalità e occupabilità. Prendono su di sé la gestione (bilaterale) dei Fondi e scommettono per questa via sulla possibilità di estendere la formazione/riqualificazione a tutti gli occupati, anche nelle piccole imprese, e di contribuire alla messa a sistema delle iniziative disperse e spesso inefficaci, sino ad allora in capo a soggetti istituzionali, Regioni e Province. Un passo in sintonia con le privatizzazioni che in quella stagione politica erano viste come il necessario alleggerimento del ruolo dello Stato nell'economia e l'apertura al capitalismo flessibile. Una

---

<sup>12</sup> Questo capitolo è stato scritto con Roberto Pettenello, nel passaggio di secolo responsabile CGIL nazionale della costituzione e della gestione dei Fondi interprofessionali. Vedi P. Dandolo, R. Pettenello, *I Fondi per la formazione continua*, Roma, Ediesse, 2004; R. Pettenello, *La formazione dei lavoratori, il sindacato e la contrattazione*, Roma, Ediesse, 2006; *Formazione continua, fondi interprofessionali e ruolo del sindacato*, in S. Bruno, R. Pettenello, *La formazione continua: imprese, lavoratori e ruolo del sindacato*, Trento, Lares, 2017.

scommessa ambiziosa, che esige da parte del sindacato non solo una gestione oculata ma un ripensamento strategico del rapporto tra lavoro, saperi, poteri.

Ai Fondi venne assicurato il finanziamento attraverso l'attribuzione dello 0,30 % del monte salari degli occupati che ogni impresa, in base alla legge 845/1978, deve versare all'Inps a titolo di formazione continua. Occorre, però, attendere otto anni e la legge 388/2001 perché i Fondi, autorizzati dal Ministero del lavoro, siano effettivamente istituiti e resi operativi; sulla base di una gestione bilaterale, concordata tra le parti sociali (con Consiglio di amministrazione paritetico, presidente di provenienza imprenditoriale e vicepresidente del sindacato, direttori, personale specializzato, ecc.)<sup>13</sup>.

I Fondi sono oggi una ventina, emanano periodicamente dei bandi ("Avvisi") che definiscono i temi e gli obiettivi finanziabili, su scala nazionale, territoriale o settoriale. Su questa base i proponenti (aziende o enti di formazione) presentano i piani formativi che vengono valutati, ottengono un punteggio e si giocano le risorse disponibili. È possibile anche alla singola azienda – attraverso il "conto formazione", più snello – presentare piani di qualificazione dei propri dipendenti e ottenerne il finanziamento, nel limite di una percentuale delle risorse da essa effettivamente versate. Questo ha contribuito a far lievitare il numero delle aziende aderenti; anche se rimane una disparità clamorosa tra grandi, medie e piccole imprese nell'utilizzo effettivo dei Fondi e nella capacità di personalizzare i piani formativi.

Alla fine del 2017<sup>14</sup> risultavano iscritte ai Fondi 1.343.000 imprese, per un totale di circa 10 milioni di dipendenti. A partire dal 2014 l'Inps ha trasferito ai Fondi circa 6,5 miliardi di euro. I Fondi, oggi, costituiscono circa i due terzi dell'insieme delle risorse che in Italia lo Stato, le Regioni e i privati spendono per la formazione continua dei lavoratori occupati.

Il processo, quindi, muove enormi risorse; tanto è vero che, a fronte della crisi economica degli ultimi anni, diversi governi sono intervenuti per dirottarle su altre politiche, specie per finanziare gli ammortizzatori sociali, facendo prevalere le urgenze congiunturali e la copertura del reddito rispetto alle politiche attive che devono ispirare i Fondi.

Secondo gli ultimi dati disponibili, la formazione erogata dai Fondi si rivolge a quadri e dirigenti (8%), impiegati direttivi (16,1%), figure intermedie (impiegati, amministrativi e tecnici, 32%), operai qualificati (16,9%), operai (27,1%). Nei piani formativi i temi prevalenti risultano essere salute e sicurezza (21,4%, anche se impropriamente, visto che, essendo la prevenzione un vincolo per le aziende, non dovrebbe pesare sui Fondi), sviluppo abilità personali (14,7%), gestione aziendale: risorse umane, qualità, amministrazione (14,1%), lingue straniere (9,6%), informatica (9,5%), tecniche e tecnologie di produzione (9,2%).

---

13 Una questione di fondo sotto il profilo giuridico è stabilire la natura privata o pubblica dei Fondi e, quindi, del ruolo dei decisori e delle risorse che muovono; dopo pronunciamenti contraddittori, il Consiglio di Stato nel 2015 ha chiarito con una sentenza che i Fondi sono strumenti "di interesse pubblico".

14 Ministero del Lavoro, ANPAL, *XVIII Rapporto sulla Formazione continua*, gennaio 2018. Il Rapporto, che in precedenza era curato dall'Isfol, esce annualmente.

Nessuna valutazione qualitativa è disponibile nazionalmente sulle ricadute di tali investimenti in riferimento alla competitività delle imprese, alla crescita delle competenze effettive dei lavoratori, ai miglioramenti dell'organizzazione e delle condizioni del lavoro. Un terreno, peraltro, presidabile solo su scala micro – aziendale e/o territoriale – e sulla base di una forte condivisione da parte delle parti sociali relativamente alla qualità dello sviluppo e al ruolo delle “risorse umane” nei processi lavorativi. Solo alcuni Fondi<sup>15</sup> stanno cercando, faticosamente, di strutturare tale monitoraggio qualitativo.

Non sfugge ai soggetti più attenti una gestione adattiva, non evolutiva dei Fondi: basta scorrere i temi prevalenti o il profilo dei partecipanti, per verificare come, nel pieno di una vera e propria transizione a un nuovo paradigma produttivo (innescato da globalizzazione e digitalizzazione) i percorsi e le modalità di erogazione risultino consueti, routinari, privi della creatività e del rischio che vengono da orizzonti cognitivi ambiziosi e da sperimentazioni concrete di un diverso ruolo dei lavoratori, della loro intelligenza e della loro motivazione.

Colpisce, inoltre, la scarsa sinergia tra le parti sociali e le Regioni sui temi strategici, come la sostenibilità ambientale, l'innovazione organizzativa, le reti tra imprese. Solo in pochissime realtà si è cercato di realizzare qualche esperienza (Toscana, Lombardia, Trento) ma con esiti molto limitati.

La costituzione dell'ANPAL (Agenzia Nazionale Politiche Attive del Lavoro), prevista dal *Jobs Act* del 2014, avrebbe dovuto favorire un forte indirizzo politico in materia di politiche attive del lavoro, esercitato dal Ministero del Lavoro, coinvolgendo in rete tutti i soggetti interessati (Regioni, Agenzie per il lavoro, Camere di Commercio, università, istituti di scuola superiore ecc.) e gli stessi Fondi interprofessionali. Poco è stato finora realizzato. La centralità della formazione continua, pur ribadita in tutti i documenti ufficiali, non si è mai accompagnata a una efficace riforma delle politiche passive (sostegno al reddito, cassa integrazione guadagni, ecc.), da sempre prevalenti nelle politiche del lavoro; quasi che il sapere dei lavoratori presenti e futuri costituisca un punto marginale e non decisivo di una vera politica di sviluppo.

Lo stesso mondo sindacale non eccelle, incapace di sviluppare una strategia all'altezza della sfida e soffocato dai dispositivi burocratici imposti dalla gestione dei Fondi. In alcuni recenti contratti, come quello del settore metalmeccanico, è stato inserito, oltre a un monte ore utilizzabile per piani collettivi finanziati da Fondimpresa, anche la possibilità per i singoli lavoratori di frequentare attività formative o corsi di propria scelta, finanziati in parte dall'impresa. Un'apertura quindi alla formazione individuale, non unicamente finalizzata a obiettivi aziendali che, se praticata, potrebbe accompagnare quella collettiva e (ri)aprire spazi al diritto allo studio nel suo significato più pieno.

---

15 Tra questi Fondimpresa, costituito dalle oo.ss. e da Confindustria, Fondo banche e assicurazioni, Foncoop della cooperazione, ma a macchia di leopardo e senza continuità. Vedi *Fondimpresa in Veneto 2006-2010. Per una valutazione dei progetti di formazione continua*, a cura di IRES Veneto, fondazione Corazzin e CREL Veneto, 2012. In Emilia Romagna, dal 2008, l'IRES svolge il monitoraggio quantitativo e qualitativo dei corsi svolti da Fondimpresa, FAPI-fondo formazione piccola e media impresa, Fondartigianato.



Rimane enorme nei fatti la distanza tra retoriche e pratiche, tra gestione ordinaria e progettualità. Basti pensare all'enfasi vuota con cui negli ultimi anni si scrive e si discute di valorizzazione delle "risorse umane"<sup>16</sup>, a fronte della palese inefficacia di logiche fordiste e gerarchiche e sull'onda del mondo digitale che si annuncia. Non mancano esperienze positive, laddove nelle imprese si fa strada la consapevolezza che strategie di lungo termine esigono la partecipazione attiva di chi lavora, sia di dirigenti e manager sia dei ruoli operativi e tecnici. Ma una pre-condizione è decisiva: le rappresentanze sindacali (RSU e/o funzionari) devono far valere la loro intelligenza e la loro conoscenza dei processi, e quindi occorre ripensare la qualità delle relazioni sindacali e prendere sul serio la democrazia industriale; se non vince una concezione pluralistica dell'impresa, se la presenza dei lavoratori rimane passiva e le direzioni e i manager continuano ad agire unilateralmente, nessuna innovazione è possibile.

In una parola, l'investimento sulle conoscenze/competenze dei lavoratori riapre questioni irrisolte nell'organizzazione produttiva, che ha a che fare con il margine di libertà dei singoli e la democrazia in azienda e nei territori. Interrogativi ineludibili per il sindacato che, come dimostrano gli ultimi decenni, può vivere pienamente istituzionalizzato, inserito in un circuito formale e burocratico che per funzionare ha bisogno di esso, ma senza promuovere nessuna soggettività da parte dei lavoratori.

L'emergenza Covid costringe tutti a rivedere strategie e priorità. Un segnale rilevante, come l'Unione Europea auspica, sarebbe impiegare le risorse del *Recovery fund* per un grande piano di formazione rivolto a giovani e lavoratori, condiviso e cofinanziato anche da Regioni e Fondi, sui grandi temi del futuro: la green economy, la digitalizzazione e le nuove tecnologie, l'uguaglianza tra persone e tra territori, organizzazioni produttive e dei servizi centrate sulla dignità e le competenze dei lavoratori.

Negli ultimi decreti del Governo è prevista la costituzione di un nuovo fondo, il *Fondo competenze*, fornito di 430 milioni di euro per il 2020 e 530 per il 2021, per finanziare imprese che abbiano siglato un accordo che accompagna riduzione dell'orario di lavoro e percorsi di sviluppo delle competenze dei lavoratori, cui potrebbero partecipare anche i Fondi interprofessionali.

Si tratta di segnali interessanti, ma troppo esili e incerti per togliere le politiche formative dalla modestia in cui si trascinano.

## **Un'ambizione strategica da ritrovare**

Le storie evocate rimandano a logiche d'azione e a ruoli diversi del sindacato e, prima ancora, a fasi alterne dello sviluppo economico, del mercato del lavoro e delle strutture di classe, delle soggettività e delle culture di chi lavora.

Dino Coltro agisce tra i braccianti spinto da identificazione e da un compito sentito quasi come missione salvifica; motivazioni nobilissime ma nelle quali persiste un'impronta di volon-

---

16 M. Nicoli, *Le risorse umane*, Roma, Ediesse, 2015.

tarismo. Leonardo Zanier riesce, in una situazione difficilissima, a investire sulla formazione come diritto di cittadinanza, piegando uno strumento del sindacato a finalità che vanno oltre i freddi compiti burocratici.

All'università si rivolge negli anni Settanta un segmento della classe operaia sindacalizzato e motivato a far valere una conquista contrattuale e a giocarsi un rapporto dialettico tra le proprie conoscenze – economiche, sociali, politiche – sedimentate nel vivo del rapporto di lavoro e quelle formali dell'accademia, della scuola, dei professori. La soggettività collettiva che si accende innesca riserve e scetticismo destinati a spegnere l'esperienza.

Con i Fondi interprofessionali si è attivato un dispositivo articolato e ricco, ma tutto nelle mani delle associazioni – datoriali e sindacali – e quindi, inevitabilmente, tentato da derive burocratiche. Quando si guarda dall'esterno l'impresa, si velano le forme mutanti dei processi produttivi, l'intensità e la durezza dei processi, i ruoli e le gerarchie; in una parola, si elude il dispositivo di potere che innerva i rapporti di lavoro. Di conseguenza, la risposta alle domande di formazione avviene per piani/avvisi astratti, generici e onnicomprensivi, che non a caso rimangono senza verifica di efficacia, perché non incidono sulla microfisica del potere imprenditoriale e non possono animare, e neppure sfidare, il protagonismo dei lavoratori.

Nella realtà, e per fortuna, aziende, processi produttivi e territori sono organismi innervati dalle persone e dalla loro varietà, irriducibili a norme astratte e burocratiche, sempre aperti al rischio di declino o di evoluzione per le imprese, di motivazione o di frustrazione per le persone. La consapevolezza acuta che in essi transita lo spazio vitale degli individui deve tornare a essere la coscienza critica del sindacato ma anche l'orizzonte ambizioso della "società della conoscenza" che vogliamo costruire.

Simone Weil, venticinquenne, nel 1934, scruta l'assetto sociale del suo tempo e scrive *Riflessioni sulle cause della libertà e dell'oppressione sociale*<sup>17</sup>, un testo necessario per chiunque si proponga di interrogarsi, senza infingimenti, sui tratti fondamentali del lavoro della condizione umana. Nei mesi successivi si farà operaia in fabbrica per sperimentare direttamente le condizioni fisiche e spirituali in cui il lavoro deve darsi al fordismo e al taylorismo imperanti.

Scrive la Weil:

Sembra che l'uomo non riesca ad alleggerire il giogo delle necessità naturali senza appesantire nella stessa misura quello dell'oppressione sociale, come per il gioco di un equilibrio misterioso. [...]

Nulla al mondo può impedire all'uomo di sentirsi nato per la libertà. Mai, qualsiasi cosa accada, potrà accettare la servitù: perché egli pensa. Non ha mai smesso di sognare una libertà senza limiti, sia come una felicità remota di cui sarebbe stato privato per una punizione, sia come una felicità futura che gli sarebbe dovuta per una sorta di patto con una provvidenza

---

17 S. Weil, *Riflessioni sulle cause della libertà e dell'oppressione sociale*, a cura di G. Gaeta, Milano, Adelphi, 1983.

misteriosa. Il comunismo immaginato da Marx è la forma più recente di questo sogno. Questo sogno è sempre rimasto vano, come tutti i sogni, oppure è servito da consolazione, ma come fosse oppio; è tempo di rinunciare a sognare la libertà e di decidersi a concepirla.

## *Contributi*

# **Provare a “rimuovere gli ostacoli”. Un progetto sui significati dei Principi fondamentali della Costituzione italiana**

DI

MATTEO MOCA

### **Abstract**

Questo articolo racconta la partecipazione di alcuni studenti dell’Istituto “Sismondi Pacinotti” di Pescia (Pistoia) a un progetto sui significati dei Principi Fondamentali della Costituzione italiana organizzato dall’Istituto “Sangalli per la storia e le culture religiose” di Firenze. Oltre alle fasi del progetto si fa qui riferimento alle attività di preparazione svolte in classe e ai laboratori che si sono tenuti presso l’Istituto, ponendo attenzione a ognuna delle fasi attraversate dagli studenti e ai risultati della loro partecipazione.

Parole chiave: Costituzione, Europa, didattica laboratoriale, diritti, partecipazione

This article speaks about the participation of some students of the Istituto “Sismondi Pacinotti” in Pescia (Pistoia) in a project about the “Principi Fondamentali” of the Italian Constitution organized by the “Istituto Sangalli per la storia e le culture religiose” in Florence. In addition to the phases of the project, reference is made here to the preparatory activities carried out in the classroom and to the workshops that were held at the Institute. Attention has been paid to each phase experienced by the students and to the results of their involvement.

Keywords: Constitution, Europe, laboratory teaching, rights, participation

Nell'anno scolastico 2018/2019 l'Istituto "Sismondi Pacinotti" di Pescia (Pistoia) ha deciso di aderire al progetto "Rimuovere gli ostacoli. I diritti fondamentali e la loro tutela nella Costituzione italiana e nelle altre costituzioni europee" organizzato dall'Istituto "Sangalli" per la storia e le culture religiose<sup>1</sup> di Firenze, che si è aperto in quello stesso anno scolastico per poi chiudersi in quello successivo. L'Istituto "Sismondi Pacinotti" è articolato in quattro diversi istituti e ognuno di questi offre diversi indirizzi di studio: il Liceo artistico "B. Berlinghieri", l'Istituto tecnico "E. Ferrari", l'Istituto "G. Sismondi" e, infine, l'Istituto "A. Pacinotti"<sup>2</sup>. Gli ultimi due istituti sono quelli che contano il numero maggiore di studenti e l'ultimo, che all'interno dell'indirizzo "Manutenzione e assistenza tecnica" prevede le opzioni "Apparati, impianti e servizi tecnici industriali e civili", "Manutenzione mezzi di trasporto" e "Manutenzione e assistenza tecnica", è stato quello coinvolto nella proposta dell'Istituto "Sangalli". Il desiderio dei promotori del progetto era quello di coinvolgere studenti delle classi terze, in modo da poter agevolmente sostenere il biennio di attività senza intaccare il quinto anno prevedibilmente più impegnativo per la preparazione dell'Esame di stato. I docenti di Discipline letterarie, coadiuvati da un'insegnante di sostegno, hanno illustrato il progetto a tre classi terze dell'Istituto e dieci studenti si sono proposti per partecipare, ben consci dell'importante impegno richiesto e decisi a rispettarlo, tanto che tutti gli studenti hanno frequentato ognuna delle attività svolte nel corso dei due anni scolastici, dando importante dimostrazione di costanza e interesse.

Il progetto "Rimuovere gli ostacoli. I diritti fondamentali e la loro tutela nella Costituzione italiana e nelle altre costituzioni europee" ha coinvolto, oltre all'Istituto di Pescia, il Liceo classico "F. Cicognini" e l'Istituto tecnico "P. Dagomari" di Prato e l'Istituto alberghiero "A. Saffi" di Firenze e si proponeva di approfondire e diffondere la cultura della Costituzione, in particolare per ciò che concerne i diritti fondamentali dell'individuo. L'aspetto che ha incrementato notevolmente l'interesse della nostra scuola è stata l'ottica trans-nazionale del progetto e il desiderio degli organizzatori di affrontare le tematiche dei diritti confrontando le Costituzioni di differenti stati europei, tutte nate nel clima comune creatosi dopo la Seconda guerra mondiale. Infatti oltre alla Costituzione italiana, imprescindibile punto di partenza e di arrivo del progetto, nel corso dei differenti appuntamenti sono state analizzate in chiave comparativa le Costituzioni francesi della Quarta e della Quinta Repubblica (1946 e 1958), della Repubblica federale tedesca (1949), del Regno di Danimarca (1953) e del Regno dei Paesi Bassi (1954) e gli statuti fondativi di istituzioni internazionali come l'ONU.

---

1 Nato nell'aprile del 2014, l'Istituto ha sede a Firenze ed è «un'istituzione laica e non confessionale, indirizzata alla conoscenza e allo studio della storia e delle culture religiose, senza alcuna distinzione tra le varie confessioni»: per conoscere le finalità dell'istituto e la sua struttura, si rimanda al sito ufficiale: <https://www.istitutosangalli.it/it/home/> (Ultimo accesso 6/08/2020).

2 Per un maggiore approfondimento sull'Istituto, la sua storia e la sua popolazione si rimanda al Piano Triennale dell'Offerta Formativa, scaricabile a questo link: <http://www.sismondipacinotti.gov.it/documenti/index.php/category/4-ptof> (ultimo accesso 6/08/2020).

Il primo momento di incontro è stata una scuola di due giorni indirizzata agli studenti e ai relativi docenti, articolata su un'introduzione alle tematiche relative al costituzionalismo e sulle questioni dei diritti fondamentali dell'individuo per come enunciate nella Costituzione italiana. Oltre agli interventi di studiosi e accademici relativi alla genesi e al contenuto dei primi articoli della Costituzione, ai protagonisti della Costituente, alla genesi e all'evoluzione dei diritti religiosi nella Costituzione italiana e alla nascita della Carta ONU e della Dichiarazione dei diritti dell'uomo, questo primo momento di incontro è stato anche l'occasione per gli studenti provenienti da istituti e città diverse di incontrarsi e conoscersi grazie al laboratorio pomeridiano organizzato dall'Istituto "Sangalli" e condotto dall'attrice e artista Francesca Sarteanesi.

Per introdurre gli studenti alle tematiche e agli argomenti del primo incontro sono state svolte in classe alcune attività propedeutiche, finalizzate anche a richiamare in maniera significativa i contenuti dell'insegnamento di diritto impartito agli studenti durante il primo anno di frequenza nella scuola. Oltre quindi a un primo momento dedicato a mettere in luce la conoscenza degli studenti della Costituzione e i valori che a essa assegnano (attraverso un'attività di brainstorming votata a "rompere il ghiaccio" e a stimolare gli studenti a un interesse ulteriore verso la Costituzione, che andasse oltre l'aspetto curricolare della materia), è stato svolto un percorso guidato di approfondimento sui fatti salienti che, dalle azioni della Resistenza, hanno portato alla formazione dell'Assemblea costituente e alla redazione della Costituzione italiana, prestando particolare attenzione al cuore del progetto, ovvero all'importanza dei Principi fondamentali, alla loro origine teorica e alla Dichiarazione universale dei diritti umani del 1948.

Dopo il primo incontro, tenutosi presso l'Istituto "Saffi" nel maggio 2019, il progetto è proseguito attraverso una serie di laboratori creativi tenuti da Francesca Sarteanesi in cui gli studenti di ogni scuola, separatamente nei propri spazi scolastici, hanno lavorato su un singolo articolo tra i principi fondamentali della Costituzione: lo scopo del laboratorio era quello di stimolare gli studenti a immergere il valore dei principi della Costituzione in scene della vita quotidiana, esplorando episodi della vita di tutti i giorni per provare a saggiare concretamente il valore del dettato costituzionale. Agli studenti dell'Istituto "Sismondi Pacinotti" è stato chiesto di lavorare sul primo articolo della Costituzione<sup>3</sup>: il tema del lavoro ha coinvolto gli studenti sia da un punto di vista professionale che emotivo, portandoli anche a riflettere sulle loro differenti situazioni familiari, sul complesso mondo del lavoro che attraverso i periodi alternanza scuola-lavoro hanno cominciato a conoscere e su come questo articolo rappresenti, per alcuni di loro, una «bugia» o un «miraggio». Francesca Sarteanesi ha chiesto agli studenti di discutere tra loro, di scattare fotografie che richiamassero loro alla mente il contenuto dell'articolo o di trovare contenuti multimediali, immagini o video, stimolanti per sostenere una discussione sull'argomento: oltre a fotogrammi dal film *Tempi moderni* di Charlie Chaplin o brevi spezzoni

---

3 «L'Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro. La sovranità appartiene al popolo, che la esercita nelle forme e nei limiti della Costituzione». Questo recita il primo articolo della Costituzione italiana. Considerato l'interesse e le suggestioni degli studenti riguardo al primo comma dell'articolo, i vari laboratori si sono concentrati soprattutto su questo.

di alcuni episodi della serie animata *I Simpson*, gli studenti hanno presentato anche immagini di donne in officina, occasione per una riflessione ampia su come il pensiero comune identifichi il lavoro meccanico o in officina come prettamente maschile.

Nel secondo incontro plenario, tenutosi nel novembre 2019 presso il Convitto Nazionale "Cicognini" di Prato, i relatori si sono concentrati sulle condizioni degli Stati europei nell'immediato dopoguerra, sui primi passi per l'integrazione dei diversi Stati, sul valore dei diritti umani nella stesura delle diverse costituzioni, non mancando di offrire un quadro veloce, ma preciso e interessante, su alcune costituzioni extra-europee. In questi due giorni si sono uniti alle relazioni e ai dibattiti studenti stranieri della medesima età provenienti da scuole francesi, tedesche, danesi e olandesi (in particolare dal "Lycée Clos Maire" di Beaune in Belgio, dalla "Copenhagen Open High School", dalla "Irena Sendler Schule" di Amburgo e dal "Porta Mosana College" di Maastricht). La parte conclusiva del progetto si è tenuta nel teatro del Convitto "Cicognini" dove ogni scuola ha presentato il risultato del lavoro laboratoriale svolto da Francesca Sarteanesi con il supporto di Rodolfo Sacchetti, un breve video, montato dall'artista e video-maker bolognese Lele Marcojanni, dove sono stati riportati, attraverso un sovrapporsi di immagini e voci degli studenti, i nuclei delle loro riflessioni. Ogni proiezione del video è stata preceduta da una introduzione degli studenti coinvolti, che hanno dimostrato una padronanza maggiore del materiale rispetto ai primi momenti del progetto, ma soprattutto una profonda consapevolezza dei costi e del lavoro che hanno portato alla Costituzione e dell'importanza dei diritti umani e civili. Nel confronto aperto tra studenti italiani e stranieri, moderato solo dal presidente dell'Istituto "Sangalli", Maurizio Sangalli, è emersa la ricchezza più profonda del progetto, un dialogo costruttivo e interessato sulle diverse concezioni dei diritti in Europa, sulle storture del mondo del lavoro e sul valore della libertà, portato avanti da ragazzi provenienti da diversi contesti sociali e con differenti previsioni per il loro futuro.

Gli studenti dell'Istituto "Sismondi Pacinotti" hanno concluso la loro esperienza con un incontro di restituzione presso l'aula magna dell'Istituto davanti a una parte degli studenti della scuola, occasione in cui è stato anche consegnato loro l'attestato di frequenza al progetto. In questo momento finale ogni studente che ha partecipato al progetto ha riassunto in pochi minuti la propria esperienza: le varie micro-relazioni hanno composto un quadro articolato intorno alla conoscenza dei nuclei teorici fondamentali della Costituzione italiana, ma soprattutto è stata la prova di una precisa consapevolezza di un percorso formativo che ha avuto il pregio di muovere alla riflessione e al confronto con altri studenti europei con il fine di una circolazione della conoscenza delle rispettive condizioni. Nella restituzione finale è emersa anche l'attenzione al tema dei diritti fondamentali: si tratta, nelle parole degli studenti, di un fattore centrale per una formazione completa dell'individuo e il proficuo lavoro di approfondimento compiuto ha portato gli studenti all'appropriazione della parte pratica del progetto. Una parte dell'incontro è stata infatti dedicata alla proiezione del video che ha riassunto il lavoro laboratoriale svolto a scuola in orario pomeridiano: gli studenti hanno raccontato le varie tappe del percorso non mancando di evidenziare le difficoltà del compito che era stato loro assegnato di messa in atto



concreta di ciò che era stato appreso in situazioni quotidiane, compito che ha messo in moto anche la parte emotiva degli studenti, portandoli a riflettere su questioni personali e familiari anche molto problematiche.

La questione dei diritti fondamentali è stata uno dei temi che ha maggiormente assorbito l'interesse degli studenti, che hanno provato a declinare il valore all'interno delle singole esistenze, prendendo coscienza di come certi diritti siano talvolta trascurati negli ambienti che frequentano nella loro vita lavorativa e privata o non abbiano la possibilità di esprimersi in pieno.



# Didattica per la conoscenza della Shoah: alcune proposte di lavoro

DI

SILVIA GUETTA

## Abstract

La didattica per la conoscenza dell'Olocausto è una delle didattiche più difficili e complesse. È sempre necessario partire dalla conoscenza storica e ampliare l'apprendimento in una prospettiva interdisciplinare. L'articolo indica quanto sia importante mantenere una comunicazione empatica, affettiva e costruttiva con gli studenti. Ogni generazione di studenti richiede che venga organizzato e preparato uno specifico percorso educativo. Il percorso didattico deve coinvolgerli personalmente e far comprendere loro i significati e le problematiche che l'Olocausto ha avuto in passato e ha ancora oggi.

Parole chiave: Didattica, Shoah, Interdisciplinarietà, Ricerca, Cittadinanza

Didactic for the knowledge of the Holocaust is one of the most difficult and complex didactics. It is always necessary starting from historical knowledge and expanding learning in an interdisciplinary perspective. The article indicates how important it is to maintain empathic, affective and constructive communication with students. Each students' generation requires that a specific educational path be organized and prepared. The didactic path must involve them personally and make them understand the meanings and problems that the Holocaust had in the past and still has today.

Keywords: Didactics, Shoah, Interdisciplinarity, Research, Citizenship

“Events happen because they are possible.  
If they were possible once, they are possible again.  
In that sense, the Holocaust is not unique,  
but a warning for the future.”  
(Yehuda Bauer)<sup>1</sup>

## Riflessioni introduttive

Il processo che si attiva tra l’insegnamento e l’apprendimento deve essere considerato come un contesto sensibile, dove numerosi fattori giocano ruoli importanti per l’implicazione che hanno nei processi formativi in atto e per quelli che si andranno a sviluppare in futuro<sup>2</sup>. Ogni esperienza di apprendimento consolidato ed elaborato rappresenta l’apertura verso l’integrazione di una rete di altre conoscenze che deve tendere ad espandersi, approfondirsi, trasformarsi<sup>3</sup>. In questa prospettiva anche l’attenzione alla didattica per la conoscenza della Shoah deve essere pensata nella costruzione di reti di conoscenze sempre più approfondite, che si vanno a consolidare nel corso degli anni in relazione agli sviluppi dei processi formativi, ai saperi offerti dagli studi e dai cambiamenti sociali e culturali.

In considerazione del bisogno di rapportare le molteplici e complesse tematiche relative alla conoscenza della Shoah, alle specifiche esigenze formative degli studenti, non è possibile individuare un unico approccio valido per ogni situazione. Ogni supporto o indicazione, deve essere considerata alla luce della necessità, della capacità, degli interessi e delle sensibilità dei destinatari del percorso didattico formativo e del contesto socio-culturale all’interno della quale la proposta didattica si struttura.

I docenti che si avvicinano alla tematica della Shoah, hanno, in linea di massima, degli interessi personali, alle volte possono essere storie di famiglia, scelte politiche, o l’incontro con memorialistiche significative, che portano ad approfondire le conoscenze sulla Shoah. Motivazioni diverse, così come diverse sono le sensibilità e le elaborazioni personali che vengono attivate durante i percorsi di formazione. Queste riflessioni dovrebbero accompagnare la preparazione del progetto didattico sulla Shoah. Non solo è importante decentrarsi dal proprio punto vista per poter rispondere in modo più articolato alla complessità delle questioni, ma anche avviare una prima indagine esplorativa sulle conoscenze, le percezioni, gli interessi di chi è coinvolto nel processo di apprendimento. Il monitoraggio, meglio se costruito con gli stessi

---

1 Y. Bauer, *The Holocaustin Historical Perspective*, Seattle, University of Washington Press, 1978, p. 37.

2 *Educare ai processi e ai linguaggi dell’apprendimento*, a cura di R. Trincherò, A. Parola, Milano, Franco Angeli, 2017; R. Feuerstein, et alii, *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein*, Trento, Erickson, 2008.

3 P. Orefice, *Pedagogia*, Roma, Editori Riuniti, 2006.

studenti attraverso approcci autovalutativi, permette di cogliere momenti di difficoltà, problemi non risolti, uso non corretto delle informazioni e delle conoscenze<sup>4</sup>.

In senso generale è possibile considerare che gli approcci di apprendimento attivi e partecipativi siano quelli che meglio permettono di entrare in contatto, elaborare ed esprimere la propria comprensione, i propri dubbi e le questioni non chiare su tematiche così complesse per la messa in gioco di sentimenti, emozioni, conoscenze e rappresentazioni. Trattare della Shoah, significa educarci a porre continue domande, questioni, necessità di conoscere. Per tale motivo metodologie come la Ricerca Azione Partecipativa<sup>5</sup>, il Cooperative Learning<sup>6</sup>, la Peer Education<sup>7</sup> e l'Outdoor Education<sup>8</sup>, spesso integrate tra loro, rendono gli studenti protagonisti attivi del loro sapere e dei processi che lo hanno costruito. I contributi dati dalla ricerca storiografica devono incontrarsi e proporsi con delle metodologie attive capaci di coinvolgere gli studenti non solo sul piano dei contenuti/conoscenze, ma anche su quello affettivo/emotivo.

Nessun insegnamento può essere considerato neutrale, nessuna relazione con i docenti è priva di coinvolgimento emotivo. Trattare tali argomenti significa anche, per i docenti, lavorare su un chiaro processo di autoriflessione di coerenza educativa. Il collegamento che viene sempre più richiesto tra il mancato rispetto di ogni diritto umano perpetuato durante la catastrofe, la negazione di ogni espressione di diversità, l'omologazione voluta dalle politiche, richiede a chi approfondisce questi temi di mantenere un comportamento coerente nella quotidianità della vita.

Se per facilità organizzativa lo studio degli eventi, dei fatti e dei processi della Shoah avviene all'interno delle ore delle differenti discipline scolastiche, in realtà le riflessioni e considerazioni devono accompagnare in modo trasversale la formazione di una identità etico-morale orientata al rispetto e alla promozione del benessere comune. Non è un argomento che si apre e chiude secondo l'ora di lezione dedicata all'argomento. La didattica per la conoscenza della Shoah chiama a sé molteplici aspetti formativi che i docenti devono riconoscere, mediare, potenziare e consolidare<sup>9</sup>. Essa è un importante caleidoscopio dal quale è possibile comprendere la varietà di forme e sfumature che orientano l'agire umano, fino, purtroppo, ad arrivare alle forme più abissate del male.

A questo deve essere aggiunta la considerazione che il tema della Shoah ha una sua complessa trattazione anche nel fuori-scuola, fuori-programma, attraverso i saperi non formali come figure professionali, guide, facilitatori museali, esperti del settore, e informali come quelli diffusi dai *media* dal parlare comune, dalla lettura dei libri ecc.

---

4 D. Capperucci, *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico: promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, Milano, Franco Angeli, 2011.

5 P. Orefice, *La Ricerca Azione Partecipativa*, Napoli, Liguori, 2006.

6 Y. Sharan, S. Sharan, *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*, Trento, Erickson, 1998.

7 A. Pellai, V. Rinaldin, B. Tambrini, *Educazione tra pari: manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Trento, Erickson, 2002.

8 R. Farnè, A. Bortolotti, M. Terrusi, *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci, 2018.

9 M. Santerini, *Memoria della Shoah, coscienza della scuola*, Milano, Vita e Pensiero, 1999.

Per la sua capacità di poter creare continui rapporti tra il locale e il globale la didattica della Shoah rappresenta una importante risorsa per lo sviluppo di tematiche che riguardano l'educazione all'incontro e al dialogo interculturale<sup>10</sup>. Non solo i temi affrontati come il razzismo, l'antisemitismo, l'esclusione, l'intolleranza sono questioni indagate dalle prospettive interculturali, ma anche la possibilità di poter leggere ed analizzare fenomeni che si sono presentati simili in tutti i paesi europei conquistati dai tedeschi. Lo scopo finale, che sosteneva la Shoah, di eliminazione totale del popolo ebraico, perseguito con meticolosa azione di deportazione e uccisione in massa di popolazione, ha prodotto reazioni processi culturali differenti da Paese a Paese. La storia prima, durante e dopo Shoah in Italia, non è uguale a quella della Francia o della Danimarca o della Grecia. Lo stesso può essere detto per le differenti storie di antisemitismo che in molti casi erano già radicate negli Stati conquistati. È quindi sempre necessario riflettere sulla doppia dimensione degli eventi: quelli locali e quelli internazionali.

Presentiamo alcune riflessioni sapendo che la lista proposta può offrire degli spunti di lavoro senza esaudire una completa trattazione dell'argomento.

## **Percorsi di lavoro didattico**

### *Conoscenza storica*

Fare sempre riferimento ad una chiara, consolidata conoscenza storica dei fatti e dei processi che li hanno determinati è il presupposto fondamentale per attivare percorsi di lavoro didattico sulla Shoah<sup>11</sup>. La parte storica costituisce sempre uno sfondo integratore senza il quale non è possibile comprendere i processi e collocare gli avvenimenti. Per molti insegnanti resta difficile tenere presenti contemporaneamente campi e livelli differenti sull'argomento. Per la progettualità didattica è importante fare comprendere come la storia e la storiografia della Shoah si siano modificate, ampliate ed approfondite nel corso del tempo a causa dell'evoluzione e la contemporaneità di diversi fattori. Un processo in continua evoluzione che ha influenzato anche altri campi del sapere, offrendo, con reciprocità investigativa, nuovi strumenti di analisi alla storia. Con la didattica della Shoah vengono creati ponti storiografici tra le discipline e sollecitati gli studenti a comprendere come i processi di ricerca scientifica si evolvano nel tempo apportando allargamenti e approfondimenti dei saperi. Attraverso un dinamico inquadramento storico si sviluppa un approccio interdisciplinare necessario per comprendere le complessità che la trattazione degli argomenti richiede. Studiare la storia sviluppando senso critico e l'abitudine ad una comprensione delle responsabilità umane, è una delle possibilità che l'insegnante ha di fare in modo che lo studio dei fatti della Shoah possa contribuire a formare

---

10 M. Santerini, *Antisemitismo senza memoria. Insegnare la Shoah nelle società multiculturali*, Roma, Carocci, 2005.

11 A. Salomoni, *I libri sulla Shoah. Una guida storiografica suddivisa per periodi e per temi*, in «Storicamente», V, 1 (2009), pp. 1-21, rintracciabile al seguente link: <https://storicamente.org/sites/default/images/articles/media/1176/shoah-salomoni.pdf>

persone rispettose e promotrici dei diritti umani ed a non ripercorrere la strada involutiva<sup>12</sup> che porta il genere umano alla propria distruzione.

### *Storia e cultura ebraica*

La conoscenza della storia, della cultura, dell'arte, della filosofia e della tradizione ebraica indipendentemente dalla storia della Shoah è un passaggio che molto spesso viene a mancare nella preparazione dei percorsi didattici sulla Shoah<sup>13</sup>. La sua assenza risente anche della scarsa attenzione culturale verso la storia delle minoranze o di coloro che la società ha escluso e assimilato, o tentato di assimilare nel corso dei secoli. La conoscenza della presenza e della vita delle comunità ebraiche in Europa, e nel mondo, costituisce un presupposto fondamentale per poter iniziare a parlare di Shoah. Le differenti culture ebraiche presenti in Europa, la nascita del bisogno di autodeterminazione del popolo ebraico con le molteplici posizioni interne, le dinamiche dei rapporti di osmosi e reciprocità culturale tra il mondo ebraico e quello cristiano, aprono ad orizzonti nuovi del sapere. La storia della Shoah non è la storia del popolo ebraico. Trattare delle leggi razziali, delle persecuzioni dei diritti e delle persone, dei campi di sterminio, dei Giusti e di coloro che sono sopravvissuti, non dice niente riguardo alla storia delle persone come singole e come comunità che sono stati presi e risucchiati nel vortice mortale della Shoah<sup>14</sup>.

Percorrere questo campo di studio offre, inoltre, importanti occasioni per esplorare con gli studenti i processi che accompagnano i temi della diversità culturale, i ruoli assunti dalle religioni nelle società, il formarsi di pregiudizi e stereotipi e del loro facile utilizzo denigratorio, il senso di continuità tra passato, presente e futuro. Ogni narrazione e ogni riferimento alla Shoah nel collocarsi nella trama spazio/temporale, ha bisogno di riferirsi a realtà concrete, a storie di vita vissute, a sapere qual era il contesto di vita di queste persone, le tradizioni, i desideri, le aspettative di vita ecc.

Investigando su storie di vita di persone è necessario sollecitare negli studenti molte domande: cosa facevano prima della catastrofe; come hanno potuto resistere; quali sono state le loro opportunità di scelta; quali dilemmi dovevano affrontare; qual è stato il dopo per chi si è salvato<sup>15</sup>?

### *Cura nella selezione e scelta dei materiali di studio*

Mettere cura e attenzione alla selezione e alla preparazione dei materiali, dei documenti e degli strumenti che desideriamo utilizzare per coinvolgere il gruppo classe alle tematiche che

---

12 D. Anselmi, *L'involuzione del pensiero scientifico*, Verona, Anselmi, 2013.

13 S. I. Minerbi, *Risposta a Sergio Romano: ebrei, Shoah e Stato d'Israele*, Firenze, Giuntina, 1998; *Memoria della Shoah. Dopo i "testimoni"*, a cura di S. Meghnagi, Roma, Donzelli, 2007; *E li insegnerai ai tuoi figli. L'educazione ebraica in Italia, dalle leggi razziali ad oggi*, a cura di A. M. Piuksi, Firenze, Giuntina, 1997; *Minoranze religiose e diritti: percorsi in cento anni di storia degli ebrei e dei valdesi 1848-1948*, a cura di A. Cavaglioni, Milano, Franco Angeli, 2001.

14 M. Sarfatti, *Gli ebrei nell'Italia fascista: vicende, identità, persecuzione*, Torino, Einaudi, 2007.

15 *Il ritorno alla vita: vicende e diritti degli ebrei in Italia dopo la Seconda Guerra Mondiale*, a cura di M. Sarfatti, Firenze, Giuntina, 1998; G. Schwarz, *Ritrovare se stessi. Gli ebrei nell'Italia postfascista*, Roma, Laterza, 2004.



proponiamo di affrontare, sembra una raccomandazione superflua e scontata. Se la scelta della documentazione è importante per la didattica delle discipline, la sua rilevanza è ancora più pregnante nella trattazione delle tematiche riferite alla Shoah. Proprio per la sensibilità e la partecipazione emotiva che questi fatti storici richiamano, la scelta dei materiali deve essere attenta circoscritta e selezionata.<sup>16</sup> Una fotografia o una testimonianza, possono sembrare dei documenti che già di per sé offrono importanti elementi di conoscenza. In realtà anche la visione di una fotografia richiede un profondo lavoro di analisi che si ricollega allo sfondo integratore della storia, e alle questioni umane che quella immagine richiama, alla volontà di rappresentazione di chi ha scattato la foto ecc... Ogni immagine, così come ogni testimonianza, permette di fare molte ricostruzioni e considerazioni. Sono tessere di un mosaico che si incastrano per far emergere le storie complesse, difficili, sofferenti e differenti di ciò che è avvenuto. L'uso delle immagini e l'uso delle testimonianze richiede strumenti di analisi e di lettura molto differenti, niente può essere improvvisato. Stessa attenzione vale per l'uso della filmografia, dei video o di altro materiale multimediale che in modo informale circola sui social o sui media senza alcun filtro.

I video come i film sulla Shoah rappresentano un oggetto di ricerca storica, non un comune documento. Sono anzi un'ottima occasione di analisi storica dei processi culturali, politici e di percezione e rappresentazione sociale di come culturalmente sono stati letti i fatti. Ogni produzione visiva esprime il pensiero di un insieme di persone che intenzionalmente vuole comunicare dei valori attraverso l'immagine visiva. Esempi molto conosciuti, ma sempre ricchi di stimolanti riflessioni, possono essere la trasmissione del processo Eichmann (1961), il film documentario *Shoah* (1985) o il film *Schindler's list* (1993)<sup>17</sup>.

### *L'uso delle testimonianze*

Per necessità di sintesi faremo qui accenno solo ad alcune questioni sull'uso delle testimonianze nella didattica per la conoscenza della Shoah. Nel mantenere sempre attivo il nesso tra storia e memoria, evitando che le testimonianze, possano essere percepite dagli studenti come sostituzione della storia<sup>18</sup>. Una buona pratica da utilizzare è quella di ascoltare separatamente le testimonianze di fratelli e sorelle, genitori e figli, amici o anche testimoni non collegati tra loro.

Per gli studenti è importante comprendere che è soprattutto a partire dai primi anni Novanta, che i sopravvissuti per motivazioni e sentimenti differenti, talvolta contrastanti, si sono sentiti *in dovere* di raccontare alle nuove generazioni e alla società, cosa fosse successo durante gli anni delle persecuzioni. Questo distanziamento temporale ha permesso che si elaborassero emozioni, sentimenti, ricordi, immagini che hanno dato colore e forza diversa alla testimonianza. Per i testimoni, parlare della propria esperienza, ha significato aver elaborato molteplici lutti

---

16 C. Scolamiglio, *Insegnare la catastrofe. Discorso sulla didattica della Shoah*, Roma, Stamen, 2017.

17 A. Minuz, *La Shoah e la cultura visuale: cinema, memoria, spazio pubblico*, Roma, Bulzoni, 2010; C. Hassan, *Cinema e Shoah*, in «International Journal of Psychoanalysis and Education», IV, 1, (2012), pp. 162-175.

18 A. Rossi Doria, *Memoria e Racconto della Shoah*, in «Genesis», XI, 1-2 (2012), pp. 231-51.

e profondi dolori. Una difficile elaborazione che, con il tempo, ha permesso di aprire un nuovo spazio interiore, dove il racconto della sofferenza e della disumanizzazione vissuta, sono stati trasformati in importanti riferimenti per l'affermazione dei valori umani, della solidarietà, del rispetto, della dignità.

L'esercizio didattico di imparare ad ascoltare il non detto, l'oltre le parole, i riferimenti impliciti e i significati nascosti, si realizzano con più facilità se gli studenti hanno la possibilità di ascoltare le differenti versioni della testimonianza dei sopravvissuti.

Le leggi della vita ci portano a riconoscere con dolore che la dipartita di queste uniche persone è sempre più vicina. Molte sono le proposte di ricerca che si interrogano su come far fronte a questa situazione. Una delle strade da indagare potrebbe essere quella di formare delle "generazioni ponte" per fare in modo che le testimonianze, continuino a insegnare l'importanza di credere nella vita e nella solidarietà tra i popoli. Nel rispetto delle decisioni personali, potrebbe essere interessante coinvolgere i figli e i nipoti, o le persone più vicine ai testimoni sollecitandole ad accompagnare, sostenere, salvaguardare, rielaborando alla luce delle proprie esperienze, testimonianze che appartengono alla propria famiglia. Il sostegno che una persona cara può dare all'anziano testimone rende la narrazione più vivace e stimolante, oltre a dare un appoggio importante all'affaticamento e alla sofferenza che inevitabilmente ogni racconto di questo tipo attiva. La memoria viene più facilmente condivisa e il contatto tra le generazioni si rafforza maggiormente. L'esperienza della testimonianza intergenerazionale può essere una proposta didattica che apre a numerose piste di ricerca e di riflessione anche per l'attualità della storia che quotidianamente stiamo vivendo. Essa può essere preparata e organizzata anche quando ci sono testimonianze video registrate. La mediazione di una persona vicina a quanto raccontato in un video, può aiutare ad integrare quel racconto importante sulla vita della persona, prima durante e dopo la catastrofe.

### Sollecitazioni conclusive

Gli argomenti sopra proposti rappresentano un contesto molto ristretto di approcci e tematiche che possono essere affrontati all'interno della didattica della Shoah. Sicuramente devono prendere spazio anche molte altre questioni fondamentali per analizzare la complessità dei problemi. Altre sollecitazioni utili per la preparazione di percorsi didattici possono essere<sup>19</sup>: la trattazione dell'antisemitismo<sup>20</sup>, della memorialistica<sup>21</sup>, della letteratura<sup>22</sup>, dell'arte, dell'ar-

---

19 I riferimenti bibliografici che seguono, sono puramente indicativi. Per ogni argomento è possibile individuare e far ricercare agli studenti, i contributi che meglio si adattano all'oggetto di studio.

20 G. Luzzatto Voghera, *Antisemitismo: domande e risposte*, Milano, Feltrinelli, 1994; M. Ghirelli, *Storia dell'antigiudaismo e dell'antisemitismo*, Milano, Mondadori, 2004; M. Paiano, *Il dibattito sui riflessi dell'antisemitismo nella liturgia cattolica*, in «Studi Storici», XLI, 3, (2000), pp. 647-710.

21 A. Chiappano, *Memorialistica della deportazione e della Shoah*, Milano, UNICOPLI, 2009.

22 R. S. C. Gordon, *Scolpitelo nei cuori. L'Olocausto nella cultura italiana*, Torino, Bollati Boringhieri, 2013.

cheologia<sup>23</sup>, della posizione della Chiesa e delle altre confessioni religiose<sup>24</sup>, dei processi di riconoscimento dei Giusti tra le Nazioni, dei luoghi e delle risposte della cittadinanza locale<sup>25</sup>, delle storie di salvataggio<sup>26</sup>, dei percorsi/viaggi della memoria, del dibattito sul Giorno della Memoria, delle esperienze vissute dai bambini/ragazzi<sup>27</sup>, dalle donne<sup>28</sup> e dagli anziani. È importante ricordare che, mantenendo sempre il riferimento storico, i docenti devono operare delle scelte di contenuti su cui lavorare didatticamente con gli studenti. Dallo studio di nuclei tematici è possibile poi collegarsi ad una costellazione di altri aspetti che mantengono una stretta correlazione tra le parti e il tutto e il tutto e le parti. Ma per farlo gli studenti hanno bisogno di aver acquisito un efficace metodo di lettura e analisi che permetta loro di fare un continuo lavoro di confronto, di analisi e di sintesi sugli oggetti studiati.

È inoltre fondamentale ricordare, che sono a disposizione per tutti coloro che sono interessati ad approfondire l'argomento molte fonti per la ricerca e la didattica sia italiane che internazionali. A tale proposito segnaliamo che a partire dal giugno 2004 il MIUR ha attivato il sito "Scuola e Shoah", nel portale <https://www.miur.gov.it/scuola-e-shoah>. Nel sito vengono riportate le notizie utili per la scuola, le informazioni di rilievo, le esperienze ed eventuali altri contatti e informazioni relative al concorso annuale nazionale "I giovani ricordano la Shoah" promosso dall'UCEI in collaborazione con il MIUR. Informazioni reperibili anche sul sito dell'Unione delle Comunità Ebraiche Italiane con la quale è stato attivato uno spazio maggiormente rivolto ai problemi della scuola dal titolo "Scuola e Memoria" (<https://www.scuolaememoria.it/site/it/home-page>).

Nel 2018, in occasione dell'ottantesimo anniversario della promulgazione delle leggi razziali in Italia il MIUR ha promosso un intenso programma di attività rivolte alle scuole, con lo scopo di promuovere una didattica della Shoah consapevole e capace di rispondere alle richieste ed ai bisogni formativi degli studenti ([http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/scheda\\_attività\\_Miur\\_Shoah/4456401e-aac9-4469-9168-d9f6d289879a](http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/scheda_attività_Miur_Shoah/4456401e-aac9-4469-9168-d9f6d289879a)). Sono state quindi presentate le Linee Guida Nazionali per una didattica della Shoah a scuola, elaborate dagli esperti della Delegazione italiana presso l'IHRA (<https://www.miur.gov.it/-/linee-guida-nazionali-per-una-didattica-della-shoah-a-scuola>).

Il documento risponde all'esigenza dei docenti di avere un filo conduttore e una guida da cui poter prendere spunto per affrontare un argomento complesso e centrale per la storia dell'es-

---

23 F. Sessi, *Auschwitz. Storie e Memorie*, Milano, Marsilio Editore, 2020.

24 F. Buccafusca, *Cristianesimo, nazismo, shoah*, Greco Editori, 2001; R. Moro, *La Chiesa e lo sterminio degli ebrei*, Bologna, il Mulino, 2009.

25 A. Cavaglion, *Luoghi della memoria e paesaggi contaminati da decontaminare*, in «StoriAmestre», XXXII, 9 (2019), rintracciabile al seguente link: [https://storiamestre.it/wp-content/uploads/2019/09/ACav\\_AssisiDEF.pdf](https://storiamestre.it/wp-content/uploads/2019/09/ACav_AssisiDEF.pdf) (ultimo accesso: 10 Luglio 2020).

26 L. Picciotto, *Salvarsi. Gli ebrei d'Italia sfuggiti alla Shoah, 1943-1945*, Torino, Einaudi, 2017.

27 B. Maida, *La Shoah dei bambini. La persecuzione dell'infanzia ebraica in Italia, 1938-1945*, Torino, Einaudi, 2013.

28 G. De Angelis, *Donne e Shoah*, Roma, Avagliano, 2007; *Essere donne nei Lager*, a cura di A. Chiappano, Firenze, Giuntina, 2009.

sere umano, per la sua sopravvivenza e per la promozione di interventi educativi e formativi finalizzati al rispetto dei diritti/ doveri, alla convivenza civile e alla cittadinanza attiva. Le Linee Guida, come esplicitato nell'introduzione, intendono proporre considerazioni e fornire suggerimenti operativi ai docenti, i quali si pongono generalmente tre interrogativi quando iniziano il percorso di didattica della Shoah: perché insegnare la Shoah, cosa insegnare e come farlo. Quello che viene consigliato nelle Linee Guida è di proporre lo studio della Shoah nel modo più adeguato all'età dei discenti e alla loro sensibilità, di coinvolgerli attivamente in un lavoro di ricerca e riflessione, con i dovuti spazi e tempi e non dimenticando l'importanza di contestualizzare i fatti da un punto di vista storico. Insegnare la Shoah può, infatti, rappresentare davvero un'importante occasione pedagogica, perché le tematiche affrontate, come quelle dell'intolleranza, della discriminazione e del razzismo, sono attualizzabili in relazione al nostro presente.

La Fondazione Centro di Documentazione Ebraica Contemporanea (<https://www.cdec.it/>), rappresenta un importante polo di riferimento per la Didattica della Shoah e per la ricerca di materiali utili per lo studio e gli approfondimenti che in autonomia gli studenti possono sviluppare. La promozione di corsi di aggiornamento e di approfondimento promossi nel corso degli anni, si integrano con numerose attività di ricerca e pubblicazioni molto utili per l'attualità degli argomenti proposti. Da considerare di grande aiuto per la comprensione delle questioni relative all'antisemitismo, l'osservatorio che monitora quotidianamente l'antisemitismo in tutte le sue molteplici forme (<https://www.cdec.it/dipartimenti/osservatorio-antisemitismo/>).

Del 2019 sono le *Recommendations for Teaching and learning about Holocaust* (<https://www.holocaustremembrance.com/resources/educational-materials>) preparate dall'IHRA<sup>29</sup>. Il documento si presenta come uno strumento di raccomandazioni educative volte ad incoraggiare le migliori pratiche per l'educazione alla conoscenza della Shoah in riferimento agli impegni assunti da ciascun paese che aderendo alla Dichiarazione di Stoccolma è membro IHRA (<https://www.holocaustremembrance.com/it/about-us/stockholm-declaration>).

Le *Recommendations* sono il frutto di un lavoro di esperti provenienti da 30 paesi membri IHRA e sono state concepite per aiutare insegnanti ed educatori a ricercare le modalità, le tecniche, gli strumenti e i contesti per insegnare le complesse questioni poste dalla Shoah. Avendo un carattere così internazionale, il loro utilizzo permette di avere uno sguardo di insieme generale sulle tante modalità con cui la Shoah ha travolto, distrutto ed eliminato le comunità e le popolazioni ebraiche in Europa. Nel fare riferimento al documento IHRA è indispensabile fare riferimento ai lavori e alle ricerche locali per fornire precisazioni e maggiori dettagli sulle questioni trattate.

Consideriamo inoltre il contributo dato dall'UNESCO a questione di nostro interesse. Con la pubblicazione di materiali e volumi specificamente dedicati al tema, l'organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura di pace, ha un contesto di riferimento che ogni anno in occasione del Giorno della Memoria coinvolge studiosi di tutto il mondo per

---

29 International Holocaust Remembrance Alliance.

approfondire questioni particolari (<https://en.unesco.org/themes/holocaust-genocide-education>). Lo sguardo che l'UNESCO propone si allarga alle questioni dei genocidi e al necessario e fondamentale bisogno di considerare quanto l'educazione, con le scienze e le culture debbano cambiare paradigmi e registri per smettere di essere al servizio della guerra e della violenza e si impegnino invece nella costruzione della pace.

Infine, uno sguardo importante deve essere rivolto al complesso di Yad Vashem di Gerusalemme ([www.yadvashem.org](http://www.yadvashem.org)). Con le sue differenti strutture, museo, centro di ricerca internazionale, il Giardino dei Giusti tra le Nazioni, il centro di esposizione e Scuola Internazionale per gli Studi sulla Shoah (<https://www.yadvashem.org/education/about-school.html>) offre un vasto panorama di conoscenze, esperienze e supporto allo sviluppo della conoscenza della Shoah. Dal 2011 un accordo quadro firmato dal MIUR, Yad Vashem e UCEI permette di attivare forme di collaborazioni per gli approfondimenti e le iniziative sulla didattica per la conoscenza della Shoah e di accogliere nella sede della Scuola Internazionale seminari in presenza per gruppi di docenti italiani.

### Riferimenti bibliografici

- Anselmi Damiano, *L'involuzione del pensiero scientifico*, Verona, Anselmi Editore, 2013.
- Baiardi Marta, Cavaglion Antonio (a cura di), *Dopo i testimoni. Memorie, storiografie e narrazioni della deportazione razziale*, Roma, Viella, 2014.
- Bauer Yehuda, *The Holocaust in Historical Perspective*, Seattle, University of Washington Press, 1978.
- Bidussa David, *Dopo l'ultimo testimone*, Torino, Einaudi, 2009.
- Buccafusca Francesco, *Cristianesimo, nazismo, shoah*, Greco Editori, 2001.
- Capperucci Davide, *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico: promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, Milano, Franco Angeli, 2011.
- Cavaglion Alberto, *Luoghi della memoria e paesaggi contaminati da decontaminare*, in «StoriAme-stre», XXXII, 9, (2019).
- Cavaglion Alberto (a cura di), *Minoranze religiose e diritti: percorsi in cento anni di storia degli ebrei e dei valdesi 1848-1948*, Milano, Franco Angeli, 2001.
- Chiappano Alessandra, *Memorialistica della deportazione e della Shoah*, Milano, UNICOPLI, 2009.
- Chiappano Alessandra (a cura di), *Essere donne nei Lager*, Firenze, Giuntina, 2009.
- Chiappano Alessandra e Minazzi Fabio (a cura di), *Il ritorno alla vita e il problema della testimonianza. Studi e riflessioni sulla Shoah*, Firenze, Giuntina, 2007.
- De Angelis Giovanna, *Donne e Shoah*, Roma, Avagliano, 2007.
- Di Castro Raffaella, *Testimoni del non-provato. Ricordare, pensare, immaginare, la Shoah nella terza generazione*, Roma, Carocci, 2008.
- Farnè Roberto, Bortolotti Alessandro, Terrusi Marcella, *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci, 2018.
- Feuerstein Reuven et alii, *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein*, Trento, Erickson, 2008.

- Ghiretti Maurizio, *Storia dell'antigiudaismo e dell'antisemitismo*, Milano, Bruno Mondadori, 2004.
- Gordon Robert S., *Scolpitelo nei cuori. L'Olocausto nella cultura italiana*, Torino, Bollati Boringhieri, 2013.
- Hassan Claudia, *Cinema e Shoah*, in «International Journal of Psychoanalysis and Education», IV 1 (2012), pp.162-175.
- Luzzatto Voghera Gadi, *Antisemitismo: domande e risposte*, Milano, Feltrinelli, 1994.
- Maida Bruno, *La Shoah dei bambini. La persecuzione dell'infanzia ebraica in Italia, 1938-1945*, Torino, Einaudi, 2013.
- Meghnagi Saul, (a cura di), *Memoria della Shoah. Dopo i "testimoni"*, Roma, Donzelli Editore, 2007.
- Minerbi Sergio I., *Risposta a Sergio Romano: ebrei, Shoah e Stato d'Israele*, Firenze Giuntina, 1998.
- Minuz Andrea, *La Shoah e la cultura visuale: cinema, memoria, spazio pubblico*, Roma, Bulzoni, 2010.
- Moro Renato, *La Chiesa e lo sterminio degli ebrei*, Bologna, il Mulino, 2009.
- Orefice Paolo, *Pedagogia*, Roma, Editori Riuniti, 2006.
- Orefice Paolo, *La Ricerca Azione Partecipativa*, Napoli, Liguori, 2006.
- Paiano Maria, *Il dibattito sui riflessi dell'antisemitismo nella liturgia cattolica*, in «Studi Storici», XLI, 3, (2000), pp. 647-710.
- Picciotto Liliana, *Salvarsi. Gli ebrei d'Italia sfuggiti alla Shoah, 1943-1945*, Torino, Einaudi, 2017.
- Piussi Anna Maria (a cura di), *E li insegnerai ai tuoi figli. L'educazione ebraica in Italia, dalle leggi razziali ad oggi*, Firenze, Giuntina, 1997.
- Recchia Luciani Francesca, Vercelli Claudio, *Pop Shoah? Immagini del genocidio ebraico*, Genova, Il Melangolo, 2016.
- Rossi Doria Anna, *Memoria e Racconto della Shoah*, in «Genesis», XI, 1-2, (2012), pp. 231-251.
- Salomoni Antonella, *I libri sulla Shoah. Una guida storiografica suddivisa per periodi e per temi*, in «Storicamente», V, 1, (2009), pp. 1-21.
- Santerini Milena, *Antisemitismo senza memoria. Insegnare la Shoah nelle società multiculturali*, Roma, Carocci, 2005.
- Santerini Milena, *Memoria della Shoah, coscienza della scuola*, Milano, Vita e Pensiero, 1999.
- Sessi Frediano, *Auschwitz. Storie e Memorie*, Milano, Marsilio Editore, 2020.
- Sarfatti Michele, *Gli ebrei nell'Italia fascista: vicende, identità, persecuzione*, Torino, Einaudi, 2007.
- Sarfatti Michele, (a cura di), *Il ritorno alla vita: vicende e diritti degli ebrei in Italia dopo la Seconda Guerra Mondiale*, Firenze, Giuntina, 1998.
- Scolamiglio Claudio, *Insegnare la catastrofe. Discorso sulla didattica della Shoah*, Roma, Stamen, 2017.
- Schwarz Guri, *Ritrovare se stessi. Gli ebrei nell'Italia postfascista*, Roma, Editori Laterza, 2004.
- Sharan Yael, Sharan Shlomo, *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*, Trento, Erickson, 1998.
- Trincherò Roberto, Parola Alberto, (a cura di) *Educare ai processi e ai linguaggi dell'apprendimento*, Milano, Franco Angeli, 2017.
- Wieviorka Annette, *L'era del testimone*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1999.





# Novecento.org: vent'anni di storia da raccontare

DI

AGNESE PORTINCASA

## Abstract

L'articolo propone un primo bilancio dei primi vent'anni di storia della rivista *Novecento.org-Didattica della Storia in rete*. Dalle origini, fra il 1999 e il 2000, al presente si ricostruisce la vicenda di un gruppo di lavoro e del progetto di didattica della storia e della cittadinanza attiva che trova spazio nella rivista online.

Parole chiave: formazione docenti, didattica della storia, storia del XX secolo, ricerca-azione, Istituto Nazionale "Ferruccio Parri"

This paper offers an initial assessment of the first twenty years of history of the magazine *Novecento.org-Didattica della storia in rete*. A reconstruction from its origins, between 1999 and 2000, to the present: a story of a working group and the didactic project of history and active citizenship.

Keywords: teacher training, history teaching, 20th century history, action research, Istituto Nazionale "Ferruccio Parri"

## Le origini e il contesto

*Novecento.org-Didattica della storia in rete* ha una storia che merita di essere raccontata. L'attuale rivista *online* è il risultato di due distinti progetti, nati e cresciuti in tempi differenti, che nel 2013 arrivano a sintesi e oggi fanno registrare dati di gradimento in crescita costante. Dai circa seimila contatti mensili nel biennio 2014-2015 si è passati, nel settembre 2020, a venticinquemila contatti mensili (con punte di trentamila nel periodo da gennaio ad aprile). Di questi, circa quattromila sono contatti "profondi", ovverosia visite con durata dai tre ai trenta minuti.

La prima vicenda da ricostruire risale al quinquennio 1999-2004, quando Antonino Criscione è docente in distacco dal MIUR presso l'Istituto nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia (dal 2017 Istituto nazionale "Ferruccio Parri"). Si tratta, e qui iniziamo a identificare il profilo professionale che dà stimolo e caratterizza il progetto editoriale, di un insegnante con una solida formazione didattica in presenza a scuola, e con la caratura dell'intellettuale impegnato. Nel suo caso – era nato nel 1950 – aveva partecipato ai movimenti di base della scuola a Milano e a numerose sperimentazioni didattiche. Criscione, che ha un incarico di docenza anche nel Master in *Storia, didattica e comunicazione* presso la facoltà di Scienze politiche dell'Università degli Studi di Milano, intercetta e intuisce le potenzialità del *web* per la condivisione delle risorse storiche e agisce nella direzione di un'implementazione che si rivelerà strategica<sup>1</sup>. L'Istituto nazionale, in realtà, ha già una rivista cartacea tradizionale («Italia contemporanea»)<sup>2</sup> che raccoglie i contributi della ricerca di profilo accademico; ma per Criscione i tempi sono maturi per intercettare le potenzialità del *web* stabilendo una connessione fra divulgazione su vasta scala e qualità della ricerca; in questo senso la rete mostra potenzialità inimmaginabili fino a quel momento. Serve una rivista telematica, dunque, e *Novecento.org - Storie contemporanee. Didattica in Cantiere* è la sua proposta di soluzione pionieristica che ha il merito – aggiuntivo rispetto al solo dato dell'innovazione tecnica – di rispecchiare la centralità della didattica della storia – intesa come contesto di commistione fra ricerca-azione, prassi e riflessione interdisciplinare – nella *mission* dell'Istituto e della sua rete. La preparazione tecnica di Criscione fa il resto: è lui stesso il *webmaster* del sito, ciò che gli consente di puntare senza intermediazioni e traduzioni all'innovazione applicata.

Lo scopo è senz'altro quello di facilitare la comunicazione e la disseminazione consentita dal mezzo, e tuttavia si tratta di un'intuizione che va contestualizzata: ciò che a noi oggi appare scontato e quotidiano per lui era a tutti gli effetti una scommessa. Anche se non sono passati molti anni da allora, va specificato che nella storia velocissima del *world wide web* si era agli albori: sono i tempi del web 1.0 e dei primissimi *blog*; non a caso la versione andata *online* tiene insie-

---

1 La sua biografia intellettuale è stata recentemente ricostruita dalla moglie: *Lo storico pescatore. Antonino Criscione tra impegno civile e ricerca didattica*, a cura di C. Brigadeci, Milano, Biblion, 2020.

2 Il dialogo fra le due riviste è un obiettivo strategico, soprattutto dell'ultimo biennio. Un primo esempio di possibili strade da seguire per realizzarlo si trova nei numeri 8 e 9 di *Novecento.org*, dove alcuni articoli della rivista cartacea dedicati a specifiche date del calendario civile sono stati riletti in chiave didattica.

me l'accuratezza di una rivista cartacea con la possibilità di editare immediatamente collezioni di testi per un pubblico non necessariamente specialistico, vasto e facilmente raggiungibile.

### **Insegnanti in rete: la riflessività docente nell'esperienza di *Novecento.org***

Il termine "rete" qui richiama, in effetti, due caratteristiche sostanziali della rivista. L'essere in rete significa stare nel *web*, ma anche starci come risultato di un lavoro di rete degli Istituti storici della Resistenza in Italia. L'operazione di Criscione circo-scrive e indica quello che dieci anni dopo diventerà programmatico: il *target* della rivista sono gli insegnanti di storia che lavorano nella scuola italiana. Persone con svariati problemi didattici e pochissime risorse per risolverli: colleghi che nella quotidianità del loro lavoro insegnano una disciplina nozionistica e spesso considerata polverosa, non a motivati studenti universitari ma a studenti e studentesse medi, in un Paese con un passato recente storico e memoriale assai controverso. Si tratta di un dato storicizzabile di primaria importanza per comprendere l'azione dell'Istituto Nazionale per la didattica della storia novecentesca: esperienza che, si può senz'altro dire, non ha eguali a livello europeo. I docenti in distacco presso le sedi territoriali degli Istituti storici – mentre scriviamo il contingente nazionale ammonta a poco più di quaranta unità, ma si è molto ridotto nell'ultimo decennio – anche se con formazioni eterogenee alle spalle, conoscono bene l'aula, i suoi bisogni, la disciplina e gli apprendimenti, i programmi, il territorio nel quale si trovano ad agire, e si pongono in una relazione niente affatto scontata nella progettazione delle azioni formative e didattiche.

È proprio la loro posizione a modellare una precisa specificità che rappresenta il valore aggiunto della rivista: a un livello intermedio fra la ricerca accademica e la pratica didattica, agiscono sperimentandolo come ambito della propria azione professionale all'interno di Istituti storici che fungono da collettori e moltiplicatori delle diverse esperienze e della loro sedimentazione. I docenti in distacco nella rete non sono accademici, non sono storici di professione, non sono pedagogisti, ma sono niente affatto estranei ai problemi e alle questioni della ricerca; non sono in aula, ma con la scuola mantengono un rapporto privilegiato e diretto. Sono formatori e docenti riflessivi, professionisti come nella definizione ormai divenuta classica di Altet<sup>3</sup>.

Fin qui i vantaggi. La posizione intermedia fra scuola e università ne fa un gruppo di lavoro talvolta in crisi di legittimità per via di una difficile riconoscibilità e identificazione professionale: aleatoria a causa degli incarichi concessi solo anno dopo anno dal Ministero, schiacciata fra le competenze della ricerca di cui si avvantaggia l'insegnamento universitario e le certezze della pratica didattica che la scuola usa spesso come strumento di resistenza nei confronti delle

---

3 M. Altet, *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, Puf, 1994. Nel caso del personale in servizio nella rete forse con una coloritura che nemmeno Altet profila, ma che certamente isola nelle pubblicazioni dedicate alla formazione docenti: *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, a cura di M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, P. Perrenoud, Bruxelles, De Boeck, 1996. Per questi argomenti si veda anche D. A. Schön, *Il professionista riflessivo*, Bari, Edizioni Dedalo, 1993; D. A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, Franco Angeli, 2006.

innovazioni. E tuttavia la concretezza della loro inusuale posizione – tuttora garantita da un protocollo di intesa MIUR-PARRI strategico per la didattica della storia contemporanea in Italia – agisce per raccordare gli specialismi della ricerca storica accademica con i bisogni concreti di docenti che in classe spiegano la storia del Novecento in sessantasei ore all’anno (molte meno ormai agli istituti professionali, di più al liceo classico), presso un pubblico di studenti e studentesse di tredici anni (classe terza della secondaria di primo grado) o di diciotto (classe quinta della secondaria di secondo grado)<sup>4</sup>.

Un compito senz’altro complesso il cui impatto viene come ammorbidito dalle potenzialità del *web* che si rivela una strada inattesa e providenziale. La rete ha il merito di mescolare i generi, spingere a uscire dalla forma-saggio degli approfondimenti storici, obbligare a strategie comunicative differenti, concepire una forma di approfondimento che contempla l’esemplificazione, la pratica didattica intesa come *design*, la riflessione meta-didattica. Tutto entra in un circuito che nel *web* assume livelli di prestazionalità impossibili con il cartaceo. È una piccola azione rivoluzionaria e non trascurabile, soprattutto perché non garantisce se stessa attraverso i criteri della valutazione del sistema universitario e della ricerca. *Novecento.org* nasce e cresce con un obiettivo differente rispetto alle riviste scientifiche e si posiziona in quello spazio intermedio, assai poco frequentato e molto difficile da presidiare, fra scuola e università.

Dopo la morte prematura di Criscione, nel 2004, il progetto resta sospeso. A ben vedere il Nazionale continua a investire nel *web*, ma le fasi ora sono differenti e mature per incentivare la comunicazione istituzionale e le prime raccolte di banche dati online. Non si smette di ragionare di didattica, naturalmente, ma la riflessione sul tema nel decennio 2004-2012 prende altre strade.

## Il biennio 2012-2013

Se la malattia e la prematura scomparsa di Criscione bloccano il progetto a uno stadio per molti versi ancora sperimentale, nulla si perde davvero. Il primo impulso per riaprire quella stagione viene dallo sguardo di un tecnico, capace di lavorare nel *web* e realizzare concretamente – non come esperto esterno ma nell’alveo dell’Istituto Nazionale – ciò che la rivista potrebbe diventare. Igor Pizzirusso entra al “Ferruccio Parri” per il servizio civile – un’altra modalità che ha caratterizzato numerose brillanti carriere negli Istituti – e ci resta per la passione qui maturata per la storia e le fonti d’archivio. Non è uno storico di professione né un insegnante ma grazie all’esperienza maturata accanto a Leonardo Rossi (che nel 2004 ha preso il posto di Criscione) e Giulio Picciolini, impara presto i linguaggi di programmazione e i metodi più efficaci della comunicazione del sapere storico attraverso il *web*. Non a caso grazie al suo supporto la ricerca

---

<sup>4</sup> Intorno a questo rapporto la rivista ha avviato una riflessione, si veda: A. Portincasa, *Cinque domande sulla didattica della storia*, in «Novecento.org», VI, 11, (2019), disponibile al sito <http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/cinque-domande-sulla-didattica-della-storia-3575/> consultato in data 7 dicembre 2020.

storica dell'Istituto si concretizza sempre più spesso in rete, soprattutto attraverso alcuni importanti progetti di banche dati.

Nel frattempo nel 2012 si è insediata la nuova dirigenza dell'Istituto nazionale che decide di valorizzare il lavoro di rete delle sezioni didattiche degli istituti locali. Obiettivo raggiunto grazie all'infaticabile azione della docente distaccata Carla Marcellini – membra del Consiglio di Amministrazione e della Commissione Formazione dell'Istituto nazionale – nell'aggregare il lavoro dei colleghi docenti in distacco e attrarre nuovi *target* di insegnanti in servizio a scuola. In particolare ha grande successo la decisione di organizzare delle scuole estive di formazione: nel 2013 Antonio Brusa e Carla Marcellini curano la prima edizione della Summer School (giunta quest'anno alla settima edizione, realizzata a distanza). Il modello di lavoro è quello ancora oggi proposto: in una tre giorni residenziale un *focus* specifico viene affrontato da storici di professione affiancati da *tutor* – docenti in distacco della rete – che si occupano di impostare laboratori e percorsi metodologici utili alla resa didattica dell'argomento trattato. I corsisti-docenti in servizio ascoltano e dialogano con i primi, lavorano con i secondi e tornano in aula con alcuni strumenti di lavoro con i quali iniziare a progettare moduli e attività.

La proposta di Pizzirusso di usare la vecchia rivista – ormai *offline* – per dare visibilità ai materiali della Summer piace alla Commissione Formazione di allora. *Novecento.org* – *Didattica della storia in rete* rinasce grazie al lavoro di una redazione creativa e sfidante. Chi scrive era presente alla riunione del numero 0 e ricorda bene la sensazione di stare agendo per dare impulso ad un'innovazione senza la garanzia di riuscire ad innescarla. Anche in questo caso, come già con Criscione, prevale la logica di sperimentare strade inusuali, agendo non tanto per accogliere quanto per creare un bisogno e isolare le specifiche necessità del docente esperto cui non interessa più semplicemente accedere a un aggiornamento tradizionale/trasmissivo/specialistico/frontale (per il quale esistono già numerose riviste specializzate e convegni di ogni tipo).

Come si legge nell'editoriale che apre la seconda fase della vita della rivista:

Novecento.org è una rivista on line di didattica della storia progettata e gestita dall'Istituto nazionale per la storia del movimento di liberazione in Italia e dai 68 istituti ad esso associati presenti sul territorio nazionale. Attraverso questa iniziativa l'Insmli intende contribuire a realizzare gli obiettivi della Convenzione con il Miur per l'insegnamento della storia del Novecento. L'ambizione di questa rivista è quella di raccogliere, condividere e ridistribuire saperi, conoscenze, risorse utili per la ricerca didattica e l'innovazione in atto nella scuola italiana, utilizzando le potenzialità di Internet e stimolando la nascita e lo sviluppo della comunità virtuale degli insegnanti-ricercatori di storia. Abbiamo pensato la rivista come uno strumento affidabile per i docenti italiani che vogliono aggiornarsi dal punto di vista storico e didattico, come un punto di riferimento che offra materiali, percorsi didattici, dossier di documenti, mostre virtuali, riflessioni metodologiche e aggiornamenti su quanto avviene in Europa in questo specifico ambito di insegnamento. Attraverso questa rivista saremo in grado di fornire al modo della scuola il contributo della nostra rete sull'insegnamento della storia e valutare la ricaduta del nostro lavoro tra i docenti italiani.

A ben vedere ci sono due grandi differenze fra la prima e la seconda versione di *Novecento.org*. In prima battuta nel 2013 è venuta meno la sensazione di agire da pionieri di quella che ormai inizia a chiamarsi *digital history*. Resta, tuttavia, l'idea di muoversi in un terreno mobile: nessuna rivista *online*, ad esempio, ha un'impronta così chiara attorno alla didattica della storia del solo Novecento; nessuna si definisce attraverso la composizione di una redazione coesa attorno a un obiettivo funzionale all'innovazione della pratica didattica nelle classi e allo svecchiamento dell'insegnamento della storia, soprattutto quella – trascuratissima a scuola – del secondo Novecento. La seconda questione, già introdotta, riguarda la composizione di una redazione organica alla rete, costituita da un gruppo di lavoro di docenti in distacco che per la prima volta sperimentano la propria professionalità in un progetto di caratura nazionale. È l'inizio di una sinergia che permette una prima meta-riflessione attorno al ruolo stesso di distaccati, non più solo e semplicemente incardinati nel proprio territorio di riferimento, ma in continuo e costante dialogo fra loro attraverso la rivista. Si tratta di un processo lungo e per certi versi ancora in corso, i cui esiti non sono scontati fra colleghi abituati a muoversi per obiettivi autonomi (anche per via di certe specificità territoriali che assorbono ogni energia relazionale disponibile) in un contesto di lavoro nel quale è necessario prevedere e arginare alcuni eccessi di personalizzazione.

Nella prima parte di questa seconda fase della storia della rivista la direzione di Antonio Brusa imposta un modello: la sua *expertise* decennale nella formazione docenti attraverso le pratiche laboratoriali e il *cooperative learning* contribuisce a definire il clima generale della redazione, il tracciamento delle pratiche e la condivisione. I risultati non si fanno attendere e danno ragione a chi aveva creduto nella sfida. Una delle prime decisioni di mutamento riguarda la formula e lo stravolgimento della struttura: si decide di depotenziare il notiziario – che ricordava moltissimo uno stile *blog* ormai datato – ed eliminare alcuni strumenti a corredo.

### **La nuova *Novecento.org*: le tre rubriche, i *Dossier* e *Ipermuseo***

Il gruppo di lavoro diretto da Antonio Brusa<sup>5</sup> punta tutto sulla focalizzazione dei contributi attorno a tre rubriche: *Pensare la didattica*, *Didattica in classe* e *Uso pubblico della storia*. *Pensare la didattica* ha l'impostazione più teorica e accoglie riflessioni da intendersi come generali (più di recente vi stanno confluendo articoli dedicati ai temi dello scenario internazionale, grazie soprattutto all'arrivo in redazione di Paolo Ceccoli di *EuroClio* – *European Association of History*

---

5 La prima redazione era composta da: Nadia Baiesi, Marida Brignani, Flavio Febbraro, Maurizio Guerri, Carla Marcellini, Maila Pentucci, Igor Pizzirusso, Agnese Portincasa, Paola Redaelli, Giulia Ricci, Mario Rovinello, Fabio Todero, Patrizia Vayola, Elena Vellati; cui si aggiunsero (in alcuni casi in sostituzione di colleghi uscenti) Paolo Ceccoli (*EuroClio*), Luciana Granzotto, Enrico Manera, Elena Mastretta, Paolo Mencarelli, Nadia Olivieri. Un esperimento molto interessante, ma di breve durata, è stato quello di affidare a tre storiche di levatura (Giulia Albanese, Luciana Galimi e Isabella Insolubile) la cura dei pezzi d'impostazione più storiografica. La nuova dirigenza eletta nel giugno 2018 porta alla nomina di una direzione collegiale affidata ad Annalisa Cegna, Flavio Febbraro, Carla Marcellini. La prematura e improvvisa scomparsa di Flavio Febbraro ha portato nel settembre 2019 a una nuova compagine di lavoro. La rivista è ora diretta da Agnese Portincasa affiancata da due vicedirettori, Carla Marcellini e Enrico Pagano e un caporedattore: Igor Pizzirusso.

*Educators*). *Didattica in classe* è la rubrica di carattere più operativo, nella quale sono pubblicati pezzi che descrivono e problematizzano attività già realizzate con studenti o docenti. *Storia pubblica* – fino al numero 9 *Uso pubblico della storia* – approfondisce temi che si trovano via via al centro del dibattito pubblico e si occupa del complesso rapporto fra didattica e Public History.

La pubblicazione continua (con una media di tre contributi al mese) enfatizza la scelta di adattarsi ai flussi e ai processi della quotidianità scolastica che difficilmente consente ai docenti in corso d'anno di concentrarsi sulla lettura di un monografico mediamente poderoso. La frequenza delle pubblicazioni, inoltre, aiuta a normalizzare il rapporto con il proprio pubblico di riferimento per la sua fidelizzazione.

La rivista, tuttavia, mantiene una convenzionale chiusura di due numeri all'anno (settembre/febbraio – marzo/agosto) nei quali è incluso almeno un dossier che finalizza e perfeziona il legame organico tra attività di ricerca didattica e formazione realizzata dagli istituti sul territorio (come nel caso degli appuntamenti sull'insegnamento della storia nell'era digitale organizzati dall'Istituto di Piacenza fra 2013 e 2017 e le sette edizioni della Summer school).

Legata all'utilizzo delle immagini in rete e nella manualistica – uno fra i temi-guida della riflessione meta- didattica della rivista – è la sezione *Ipermuseo*: sorta di archivio a uso didattico di alcune mostre realizzate dagli istituti della rete, ma che ha avuto alterne fortune ed è stata eliminata nel corso dei numeri 11 e 12. Dall'aprile 2020 è stata sostituita da *Storia per immagini*, ispirata alla ricchissima esperienza francese de *L'Histoire par l'image* e utile all'implementazione delle competenze di alfabetizzazione mediale. Nella sezione un'immagine storica – una foto, un'opera d'arte, una vignetta, un cartellone di propaganda o di pubblicità – è contestualizzata nel periodo in cui è stata prodotta e poi descritta per isolare alcune linee guida di utilizzo nelle classi.

Recentissima è anche la sezione *Uno sguardo su* nella quale sono pubblicate recensioni (di libri, di film o opere multimediali) di recente pubblicazione/uscita e che contribuiscono a muovere il dibattito intorno alla storia e alle memorie del Novecento e all'educazione civica. Curate del personale che lavora nell'ambito della rete degli Istituti, le recensioni hanno l'obiettivo mirato di mostrare una o più possibili piste didattiche di utilizzo della pubblicazione o del prodotto multimediale.

## **La sfida del presente**

Nei sette anni di vita della sua seconda fase la rivista ha conosciuto alcune trasformazioni. Dopo la lunga fase di direzione affidata ad Antonio Brusa negli ultimi due anni ci sono stati alcuni avvicendamenti. Con l'insediamento della nuova *governance* dell'Istituto nazionale Flavio Febbraro ha coordinato una direzione collegiale costituita da Annalisa Cegna e Carla Marcellini. La morte improvvisa di Febbraro nel luglio 2019 ha obbligato a procedere a nuove nomine e dall'ottobre dello scorso anno la rivista è diretta da chi vi scrive con una vicedirezione affidata a Carla Marcellini ed Enrico Pagano e l'immissione di Igor Pizzirusso con la nuova



funzione-chiave di caporedattore. Il gruppo di lavoro è restato per lo più organico alla propria rete di riferimento con la significativa novità di affidare a docenti distaccati “di lungo corso” la direzione stessa della rivista. Si tratta di una scelta non priva di significato che torna in qualche modo alle origini della “fase Criscione”.

Anche la struttura e la veste grafica sono differenti da quelle implementate nel 2013 e definiscono con maggiore precisione il *tone of voice* della rivista. Il layout *responsive* modifica l'immagine stessa di una fruizione che si vuole sempre più svincolata dall'idea di approfondimento tradizionale e che differisce nella forma, come già nella sostanza, dalle pubblicazioni scientifiche. La definizione dello stile della rivista è un cantiere sempre aperto, anche se resta prevalente la volontà di avvicinare il più possibile i contributi di *Novecento.org* a uno stile intermedio e ibridato fra manualistica disciplinare e attuali forme del *web writing*.

La composizione della redazione è più eterogenea che in passato. Si tratta di una sfida decisiva che misura la capacità del gruppo di lavoro originario di aprirsi a realtà non necessariamente legate alla rete, ma che possono portare contributi di rilievo alla riflessione interna. Anche se questa eterogeneità è il segno inequivocabile di un apprezzamento da non trascurare, resta l'obiettivo che in questi vent'anni Criscione per primo ha intuito, Brusa aiutato a fare emergere e le attuali direzioni raccolto: fare tesoro di una storia consolidata che ha prodotto una rivista con un taglio ben preciso e riconoscibile nel panorama dell'offerta *online*, capace di conservare la specificità del proprio sguardo e le attese di un pubblico che ha dimostrato di apprezzare la formula di un progetto editoriale nel quale le scelte tecniche/metodologiche/comunicative agiscono sul contenuto per stressarlo e metterlo alla prova delle sfide nella scuola del presente.

Per arrivare al presente più vicino a noi, le vicende del COVID-19 hanno impattato sul gruppo nella modalità che da sempre hanno caratterizzato il lavoro della redazione: dare una risposta alle sollecitazioni che arrivano dalla scuola mettendo in gioco i propri strumenti e la propria idea di didattica della storia del Novecento. Anche in questa difficile contingenza *da lockdown* – nella quale siamo tuttora immersi senza sapere quali saranno le strade per uscirne – la risposta della didattica della rete è stata quella di continuare a misurarsi con la formazione docenti. Come già nella seconda fase della storia della rivista la relazione stretta e vitale fra la rivista e la Summer School dall'Istituto Nazionale è stata sostanziale perché ha indicato parole-chiave e piste di lavoro. Uscire, nel settembre 2020, con una proposta di Scuola estiva a distanza che non era mai stata sperimentata in passato – ma cui non sono mancati gli usuali riscontri di numeri e di gradimento – è servito a rilanciare l'attività di supporto che una rivista come questa deve sapere offrire ai docenti in servizio a scuola.

*Novecento.org* continua ad agire come agente di ricerca/azione, che risponde alle numerose sfide di una scuola e di una società in continuo mutamento (si pensi, solo a titolo di esempio, all'impatto, ancora tutto da misurare, portato alla didattica disciplinare dell'entrata in vigore dell'insegnamento dell'educazione civica). Un cantiere aperto nel quale lavorare con gli strumenti affinati in vent'anni di esperienza e con l'identità che in quell'esperienza è venuta sedimentandosi.

## Riferimenti bibliografici

- Altet Marguerite, *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, Puf, 1994.
- Altet Marguerite, Charlier Evelyne, Paquay Léopold, Perrenoud Philippe (a cura di), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles, De Boeck, 1996.
- Bernardi Paolo, Monducci Francesco (a cura di), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, Novara, De Agostini Utet Università, 2012.
- Boadu Gideon, *Effective Teaching in History: The Perspectives of History Student-Teachers*, in «International Journal of Humanities and Social Sciences», pp. 38-51
- Bonaiuti Giovanni, *Le strategie didattiche*, Roma, Carocci, 2014.
- Bonaiuti Giovanni, Calvani Antonio, Menichetti Laura, Vivonet Giuliano, *Le tecnologie educative*, Roma, Carocci, 2017.
- Brigadeci Concetta (a cura di), *Lo storico pescatore. Antonino Criscione tra impegno civile e ricerca didattica*, Milano, Biblion, 2020.
- Cacciamani Stefano, Giannandrea Lorella, *La classe come comunità di apprendimento*, Roma, Carocci, 2004.
- Criscione Antonio, Noiret Serge, Spagnolo Carlo, *La storia a(l) tempo di Internet*, Bologna, Patron, 2004.
- Cometa Michele, *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*, Milano, Raffaello Cortina, 2017.
- Damiano Elio, *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Milano, Franco Angeli, 2013.
- De Gerloni Beatrice (a cura di), *La storia fra ricerca e didattica*, Milano, Angeli, 2003.
- De Luna Giovanni, *La passione e la ragione. Il mestiere dello storico contemporaneo*, Milano, Bruno Mondadori, 2004.
- European Commission, *The European Digital Competence Framework for Citizens*, European Union, 2016.
- Girardet Hilda, *Vedere, toccare, ascoltare. L'insegnamento della storia attraverso le fonti*, Roma, Carocci, 2004.
- Magni Francesco, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Roma, Edizioni Studium, 2019.
- Massari Chiara, Pizzirusso Igor, *Insegnare storia con il web*, in F. Monducci (a cura di), *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, Torino, Utet, 2018, pp. 87-109.
- Mattozzi Ivo, *Pensare la storia da insegnare*, Castelguelfo, Cenacchi, 2011.
- McGregor Neil, *La storia del mondo in 100 oggetti*, Milano, Adelphi, 2012.
- Monducci Francesco (a cura di), *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, Torino, Utet, 2018.
- Morin Edgar, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Cortina, 2001.
- Pancieria Walter, Zannini Andrea, *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*,

Milano, Mondadori education, 2013.

Schön Donald Alan, *Il professionista riflessivo*, Bari, Edizioni Dedalo, 1993.

Schön Donald Alan, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, Franco Angeli, 2006.

Striano Maura, *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Napoli, Liguori, 2001.

Topolski Jerzy, *Narrare la storia. Nuovi principi di metodologia storica*, Torino, Pearson Italia, 1997.

Valsertiati Enrico, *Prospettive per la didattica della storia in Italia e in Europa*, Palermo, New Digital Frontiers, 2019.

### **Sitografia**

Commissione Europea, *Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza, Libro bianco sulla Istruzione e Formazione*, 1995. <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8>.

«Didattica della storia – Journal of Research and Didactic History», <https://dsrivista.unibo.it/article/view/10086>.

European Commission, *Digital Educational Action Plan*, [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan\\_en](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en).

*Historia Ludens*, <http://www.historialudens.it>.

«Il Bollettino di Clio. Rivista online», <https://www.clio92.org/bollettini/>.

Marcellini Carla, Portincasa Agnese, *Insegnare gli ultimi settant'anni. Una panoramica sui manuali di storia per la scuola secondaria di secondo grado*, «Novecento.org», VII, 14, (2020).

MIUR, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee\\_guida\\_educazione\\_civica\\_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306).

Portincasa Agnese, *Cinque domande sulla didattica della storia*, «Novecento.org», VI, 11, (2019).

## *Discussione sul volume*

### **Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze***

DI

ALICE VANNUCCHI

Secondo Demantowski la Public History «è un complesso di discorsi identitari legati al passato. Individui e collettività li utilizzano per il reciproco riconoscimento delle loro narrazioni. Le collettività rinforzano le loro narrazioni fondamentali in cornici istituzionali attraverso l'assegnazione di ruoli, regole di controllo e di premio, così come attraverso pratiche ritualizzate e progetti comunicativi»<sup>1</sup>.

La *Public History*, nata negli Stati Uniti e approdata in Italia ufficialmente nel 2009, si è configurata come una storia per un pubblico più ampio, sviluppandosi soprattutto al di fuori del mondo accademico (archivi, istituti, associazioni, l'industria culturale, l'editoria, media, cinema, web); si è diffusa attraverso mostre e percorsi espositivi, festival di storia, manifestazioni, eventi pubblici commemorativi, ad esempio la mostra allestita a Torino in occasione dei 150 anni dell'Unità italiana o la Casa della Memoria di Milano<sup>2</sup>. La caratteristica di questa varietà di realtà è che si tratta di progetti collettivi, che coinvolgono diverse professionalità, tra le quali il *public historian*.

Nell'ambito della scuola, in Italia, l'insegnamento della storia promuove la conoscenza e il pensare storicamente; il principale committente dell'insegnamento storico è ancora lo stato nazio-

---

1 *Public History and School. International Perspectives*, edited by M. Demantowsky, Oldenbourg, De Gruyter, 2019, pp. 26-27.

2 La Public History inoltre è a servizio di commissioni d'inchiesta, ricerche finalizzate a politiche di intervento culturale, sociale e urbanistico, turismo culturale, campagne di raccolta di fonti orali nelle comunità e nelle imprese, emersione di archivi e documenti familiari.

nale, lo stato educatore, che veicola con il proprio il Calendario civile e l'educazione alla cittadinanza, i valori fondanti dello stato democratico, ad oggi, attraverso le *Indicazioni nazionali* del 2012 e la L. 107/2015, che tracciano il quadro orientativo per la progettazione didattica per competenze<sup>3</sup>.

Questo è il terreno di coltura per il progetto "laboratoriale" accademico della neonata *Public History of Education*, il cui manifesto è presentato nel volume in oggetto. La storia dell'educazione, tradizionalmente molto teorica, legata alla filosofia e alla pedagogia, si è sempre più avvicinata alle scienze sociali, contaminando il proprio essere e adottando criteri di studio e ricerca caratteristici della storia e in ultima istanza della recente *Public History*; il primo convegno, presieduto da Serge Noiret, si è tenuto a Firenze nel 2018. Indicativo è anche il convegno tenutosi il 22 febbraio 2020 a Bologna, in cui è stato presentato *Il Manifesto per una Public History dell'educazione* con un proficuo confronto con l'AIISO sui temi della storia pubblica, la storia orale e la didattica della storia, a riprova della volontà di dialogo con diverse realtà.

Il libro consta di due parti, la prima presenta le riflessioni teoriche di Tomassini e Biscioni, Tognon, Bandini<sup>4</sup> e Oliviero, Salvarani ed altri saggi utili per l'inquadramento della PHE.

Una sistematizzazione teorica, quella della *Public History of Education*, che riprende i paradigmi storiografici de *l'Annales*, le pratiche della storia sociale dal basso (storia orale, memorialistica, le "lezioni delle cose"), mentre sul fronte della pedagogia rimanda al sempreverde Dewey e all'attivismo pedagogico (*Democrazia ed educazione* è del 1916) promuovendo le pratiche laboratoriali per lo studio della storia<sup>5</sup>. Entrando nel merito della teorizzazione della *Public History of Education*, emerge la volontà dei fondatori e autori di far convergere ricerca storica e bisogni formativi della società. Dopo anni di riduzione oraria della storia, decostruzione, per la valenza politica che porta intrinsecamente in sé e che la lega naturalmente alla società (quindi all'educazione civica, di recente tornata alla ribalta), la contrazione dei contenuti nel primo ciclo di istruzione, sembra tornare protagonista la storia nell'istruzione e dell'istruzione.

L'apprendimento della storia promuove la capacità di cogliere continuità e discontinuità degli eventi, costruisce un bagaglio linguistico e semantico, incoraggia i raccordi interdisciplinari, la ricerca delle fonti (essenziali nell'ambito delle competenze digitali in epoca di *fake news* e mancanza di capacità critica, se non di lettura e comprensione di un testo, in età scolare e sempre più spesso nella fascia adulta della cittadinanza, colpita da analfabetismo funzionale)<sup>6</sup>, la riflessione e l'interpretazione di un fatto storico. Senza queste competenze non si può leggere il presente, non si può essere cittadini consapevoli, essere a pieno titolo nella sfera pubblica. Per

---

3 *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012, p. 51.

4 G. Bandini, S. Oliviero, *Public History of Education: una proposta operativa per costruire una comunità educante*, in *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, a cura di G. Bandini, S. Oliviero, Firenze, Fupress, 2019.

5 Giuseppe Tognon, *Public History e Public Pedagogy. Storia e pedagogia per lo sviluppo di una nuova «sfera pubblica»* in *Public History of Education*, cit., pp. 25-40.

6 In un rapporto ISTAT del 2012, una larga maggioranza d'italiani (circa il 70%) non è in grado di interpretare correttamente un testo scritto, né di far di conto in maniera adeguata. Cfr: <http://www.istat.it/it/archivio/178337>.

riaffermare questo modo di fare storia, dove “fare” ha la valenza del *negotium* di ciceroniana memoria, è necessario partire dalla formazione delle professioni educative, raccordare università, scuola e territorio in un progetto culturale univoco<sup>7</sup>.

C'è ancora un ulteriore salto da fare. L'insegnamento della storia, la riflessione sulla società passata e contemporanea e la ricerca azione anche nell'ambito della storia dell'educazione, sono spesso ancora eurocentrici, eredi di una concezione coloniale che non tiene conto della complessità contemporanea e soprattutto dell'eterogeneità culturale nella scuola odierna<sup>8</sup>. Una questione ben posta da Serge Gruzinski, autorevole storico delle età coloniali, nel suo pamphlet dal titolo *Abbiamo ancora bisogno della storia? Il senso del passato nel mondo globalizzato*<sup>9</sup>. Necessariamente una nuova prospettiva deve partire dalla formazione universitaria dei professionisti dell'educazione, con un ampliamento delle connessioni disciplinari, come la sociologia e l'antropologia.

Nella seconda parte sono raccolte le esperienze didattiche sulle memorie scolastiche in collaborazione con enti culturali e università; tra gli autori Gianluca Gabrielli<sup>10</sup> e Luca Bravi<sup>11</sup> (il primo insegnante di scuola primaria e il secondo docente universitario), che collaborano con gli istituti storici della rete Parri. Questi saggi dimostrano che tutto ciò, la Public History *in nuce* e la ricerca sulla storia della scuola (partendo dai ricchi archivi che le scuole posseggono, la memorialistica, i libri di testo o le testimonianze di alunni e docenti), esisteva già, nelle tante scuole primarie e secondarie, negli istituti storici e nell'associazionismo, nei musei di storia della scuola che quotidianamente con progetti e didattica laboratoriale si occupano della storia della scuola e che condividono e rendono visibili con la comunità, attraverso *call*, mostre, eventi<sup>12</sup>.

Si tratta quindi di trasporre queste virtuose prassi nella storia dell'educazione, in ambito accademico, soprattutto per rivolgersi ai futuri formatori e fornire agli educatori, con anni di esperienza alle spalle, nuovi stimoli per progetti di ricerca azione, di fatto contribuendo *alla life long learning* di una categoria professionale<sup>13</sup>.

---

7 S. Carioli, *Public History, memorie scolastiche e formazione. Esperienze in Toscana*, in *Public History of Education*, cit., pp. 131-158.

8 Un tentativo, se pur di natura comparativa, è raccontato nel saggio di P. Bianchini, C. M. Fernandes Bittencourt, P. Vagliani, *La bellezza come strumento di accesso alla conoscenza storica. La mostra Scuole come capanne. Libri come opere d'arte. Dal Brasile all'Agro romano*, in *Public History of Education*, cit., pp. 223-234.

9 S. Gruzinski, *Abbiamo ancora bisogno della storia? Il senso del passato nel mondo globalizzato*, Milano, Raffaello Cortina, 2016.

10 C. Carpigiani, G. Gabrielli, *Tra ricerca storica, Citizen e Public History: Il centenario della scuola elementare Fortuzzi di Bologna*, in *Public History of Education*, cit., pp. 119-130.

11 L. Bravi, *I giorni della Memoria e del Ricordo. I viaggi di formazione nelle scuole toscane come Public History of Education*, in Ivi, pp. 185-196.

12 M. Brunelli, *Il museo della scuola come luogo di sperimentazione di percorsi di Public History: il caso del Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca" dell'Università di Macerata*, in *Public History of Education*, cit., pp. 177-181. Cfr: <https://www.museodellascuola.it/>.

13 Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). Il tema era già stato affrontato nel Consiglio europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000, poi ripreso nella strategia di Lisbona rinnovata nel 2005, nel programma di lavoro «Istruzione e formazione 2010».





## Autori e autrici

### *Chiara Martinelli*

Ha conseguito nel 2015 il dottorato in studi storici all'Università di Firenze con una tesi in storia dell'istruzione professionale. Membro dal 2016 della redazione del portale di Public History "Toscana Novecento" e dal 2013 del network di ricerca internazionale "Vet&Culture", ha collaborato con le università di Siena, Milano Bicocca e Roma "La Sapienza". Attualmente è docente di "Laboratorio di gestione dati e analisi della documentazione storico-educativa" presso l'Università di Firenze. Ha all'attivo diverse pubblicazioni in storia della scuola, tra cui la monografia *Fare i lavoratori? L'istruzione industriale e artistico-industriale italiana in età liberale* (Aracne, 2019).

### *Alice Vannucchi*

Ha conseguito la laurea specialistica in Storia contemporanea presso l'Università degli Studi di Firenze. Docente nella scuola primaria, è responsabile della didattica dell'Istituto Storico della Resistenza e della Società Contemporanea nella Provincia di Pistoia, membro della redazione del periodico "Farestoria", dell'ISRPT, membro del Consiglio direttivo e dell'Ufficio di Presidenza dell'Istituto Storico della Resistenza e dell'età Contemporanea di Pistoia. Tra le sue attività e campi di ricerca ci sono gli esuli istriani in Toscana, la Resistenza toscana e nazionale, la storia culturale, l'editoria e la storia locale, le leggi razziali e la Shoah, la formazione delle classi dirigenti e, nello specifico, le scuole di partito del PCI del secondo dopoguerra con particolare attenzione alla regione Toscana. Si occupa di didattica della storia, metodologie e letteratura per ragazzi di argomento storico. Per l'area didattica dell'istituto cura l'attività didattica, la preparazione e il coordinamento per l'offerta formativa e la formazione docenti. Tra le pubblicazioni e curatele: *G. Bruschi, Un Partigiano di nome Annibale*, (a cura di Alice Vannucchi) Settegiorni Editore, Pistoia, 2015. *Giovanni Tellini libraio ed editore* I.S.R.Pt editore, Pistoia, 2014. *Giovanni Michelucci Elementi di vita e città*, regia di Cristiano Coppi, Provincia di Pistoia, "Fondazione Giovanni Michelucci" di Fiesole e il "Centro di Documentazione Michelucci" di Pistoia, 2012, presentato al MAXXI di Roma. Tra gli articoli *La letteratura divulgativa per ragazzi al tempo del federalismo* "Quaderni di Farestoria" n° 1 2012; *Le scuole di Partito nel PCI di Togliatti. Il caso toscano 1945-1953* "Quaderni di Farestoria" n° 2 2010.

### *Gabriele Cappelli*

È attualmente ricercatore e docente all'Università di Siena, dove insegna Storia economica. Ha conseguito la laurea triennale e magistrale in Economia all'Università di Siena e il dottorato di ricerca in Storia all'Istituto Universitario Europeo. Le sue ricerche analizzano la formazione delle istituzioni, del capitale umano e del capitale sociale nel lungo periodo, e le ricadute che questi hanno sulla crescita economica regionale, in Italia così come in altre parti del mondo. I

suoi lavori sono stati pubblicati, tra l'altro, su riviste internazionali quali il *Journal of Economic History*, la *Economic History Review*, la *European Review of Economic History* e *Cliometrica*.

*Andrea Dessardo*

È ricercatore a tempo determinato in Storia della pedagogia all'Università Europea di Roma, dove insegna anche Letteratura per l'infanzia e Pedagogia generale. Nel 2014 ha conseguito il dottorato in Teorie, storia e metodi dell'educazione presso la Libera Università Maria S.S. Assunta (LUMSA) di Roma, dove attualmente insegna Storia delle istituzioni socio-educative. È abilitato professore di seconda fascia per il SSD M-Ped/02.

Tra le sue pubblicazioni: *L'Associazione magistrale "Nicolò Tommaseo". Storia di maestri cattolici, 1906-1930*, AVE, Roma 2018; *Lo spirito nazionale nella scuola. Lettere dalla Venezia Giulia a Giuseppe Lombardo-Radice*, Meudon, Trieste 2018; *Le ultime trincee. Politica e vita scolastica a Trento e Trieste, 1918-1923*, La Scuola, Brescia 2016; «*Vita Nuova*» 1945-1965. *Trieste nelle pagine del settimanale diocesano*, IRSML FVG, Trieste 2010.

*Federico Creatini*

Ha conseguito la Laurea magistrale in Storia e Civiltà presso l'Università di Pisa (2015) con un lavoro dal titolo: *Per un quadro del conflitto sociale in Lucchesia. Il caso della multinazionale tessile Cucirini Cantoni Coats*. Nel 2019 è stato proclamato Dottore di ricerca presso l'Università degli Studi di Bergamo, discutendo in data 11 aprile 2019 la tesi: *Dalla laguna a Porto Marghera. La Chiesa veneziana tra urbanizzazione e sviluppo industriale (1953-1958)*. Membro del Comitato scientifico dell'Isrec di Lucca, è stato borsista post-doc presso il Dipartimento di Civiltà e Forme del Sapere dell'Università di Pisa con un progetto su *Le fonti per la storia dell'antifascismo e della Resistenza in Toscana: Pistoia e Apuania*. Attualmente è borsista post-doc presso l'Istituto Nazionale Ferruccio Parri, figurando tra i vincitori del progetto *Riconoscere il passato degli altri* (finanziato dal Ministero degli Esteri tedesco tramite il Fondo italo-tedesco per il futuro). Cultore della materia in Storia Contemporanea al Dipartimento di Civiltà e Forme del Sapere di Pisa e in Storia della Pedagogia presso l'Università degli Studi di Bergamo, collabora con l'Isrec di Lucca, l'Istoreco di Livorno, l'Isrpt di Pistoia, l'Istituto storico della Resistenza Apuana, la Società Italiana di Storia del Lavoro e la Fondazione Papa Giovanni XXIII di Bergamo. Nel 2019 è uscito il suo primo libro: *Dalla fabbrica alla città. Conflitto sociale e sindacato alla Cucirini Cantoni Coats di Lucca (1945-1972)*, Pacini Fazzi Editore, Lucca.

*Davide Trevisanello*

Insegna alla Scuola Primaria "Ugo Foscolo" di Mira (Ve). Sta svolgendo una ricerca sull'istituzione delle sezioni a tempo pieno nelle scuole elementari del comune di Mira a metà degli anni Settanta, utilizzando i documenti depositati negli archivi degli istituti comprensivi, gli archivi fotografici custoditi nei plessi scolastici e le testimonianze di ex alunni ed ex insegnanti, per mezzo dei quali si prefigge di analizzare in modo particolare il rapporto tra scuola e territorio.

*Alfiero Boschiero*

Vive a Mirano (Ve), è membro delle redazioni di “Economia e società regionale” e di “Venetica”. Sindacalista della Cgil, negli anni Ottanta ha operato nelle segreterie regionali venete dei metalmeccanici e della confederazione. Si è occupato della formazione dei quadri sindacali, prima come responsabile nazionale (1989-1993), poi in Veneto. Presidente dell’Auser nei primi anni Duemila, dal 2004 al 2017 ha diretto l’Ires Veneto.

*Matteo Moca*

È dottore di ricerca in Italianistica presso l’Université Paris Nanterre e l’Università di Bologna e insegnante di Discipline letterarie negli istituti di istruzione secondaria di II grado. Ha pubblicato, oltre ad articoli su riviste scientifiche, le monografie *Tra parola e silenzio. Landolfi, Perec, Beckett* (La scuola di Pitagora, 2017) e *Figure del surrealismo italiano. Savinio, Delfini, Landolfi* (Carabba, 2020) e ha curato il romanzo *Madonna di fuoco e Madonna di neve* di Giovanni Faldella (Quodlibet, 2019). Si occupa in particolare dell’opera di Tommaso Landolfi e, tra gli altri, di Elsa Morante, Anna Maria Ortese e Georges Perec, oltre che delle convergenze tra letteratura, arte e scienze umane. Scrive di letteratura contemporanea su quotidiani e riviste ed è membro del Centro Studi Tommaso e Idolina Landolfi dell’Università di Siena.

*Silvia Guetta*

Ph.D già docente di Storia e Filosofia nei licei, è professore associato di Pedagogia Generale e Sociale, nel Dipartimento FORLILPSI dell’Università degli Studi di Firenze. Esperta di storia dell’educazione ebraica in Italia, collabora da diversi anni con la Scuola Internazionale di Formazione di Yad Vashem ed è membro della delegazione italiana dell’IHRA (International Holocaust Remembrance Alliance). Da più di dieci anni è membro attivo della Cattedra Transdisciplinare UNESCO dell’Università di Firenze con la quale ha progettato attività di scambio scientifico con altre Cattedre UNESCO delle Università israeliane. Dal 2014, propone, in collaborazione con l’Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana, corsi di formazione per docenti e ricercatori sulla didattica della Shoah.

Pubblicazioni significative

*Educare ad un mondo futuro. Alleanze interculturali, Dialoghi interreligiosi, Cultura di pace*, Milano, Franco Angeli, 2015; “Perché siamo diversi? Come le leggi razziali hanno cambiato la vita dei bambini e dei ragazzi ebrei fiorentini”, pp73-94, in *Rivista di Storia dell’Educazione*, vol. 2/2019; “The transforming of Jewish education in Nineteenth century in Italy: the meaning of “Catechisms”, pp. 163-178, in *Rethinking the age of Emancipation Comparative and transnational perspectives on gender, family, and religion in Italy and Germany*, N.Y, Berghahn, 2020

*Agnese Portincasa*

Ha conseguito Laurea in Storia e Dottorato di ricerca in Storia d’Europa presso l’Università degli Studi di Bologna. Abilitata all’insegnamento è docente di ruolo nella Scuola Secondaria

di Primo Grado (2005). Docente in distacco presso l'Istituto Storico Parri di Bologna (2012), dall'ottobre 2018 è coordinatrice dell'Area Didattica. Ha conseguito attestato di Archivistica Contemporanea presso l'Archivio Centrale dello Stato di Roma, con un percorso di perfezionamento nella didattica con le fonti d'archivio (2013). Responsabile dello staff di Teachers trainer nel progetto Erasmus+ "E-Story" dedicato alla didattica digitale (2018). Ricercatrice associata di FoodLab, socia della Società italiana delle storiche, ha tenuto incarichi di docenza presso l'Università di Bologna, l'Università degli Studi di Scienze Gastronomiche e l'Università di Parma. Attualmente dirige la rivista *Novecento.org* e insegna *Didattica digitale della storia* presso il Master di Comunicazione storica dell'Università di Bologna.



Stampato nel mese di dicembre 2020, in 500 copie  
Tipografia GF PRESS snc - Masotti - Serravalle Pistoiese - PT  
0573 518036 - [www.gfpress.it](http://www.gfpress.it) - [editoria@gfpress.it](mailto:editoria@gfpress.it)