Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale
in Storia dal Medioevo all'Età
Contemporanea

Tesi di Laurea

Ca' Foscari
Dorsoduro 3246
30123 Venezia

Costruttori di democrazia: il ruolo degli insegnanti da Antonio Giuriolo a oggi

Relatore
Ch.ma Prof.ssa Gilda Zazzara

Laureando
Simone Cuomo
Matricola R05246

Anno Accademico
2012 / 2013

Indice

1. INTRODUZIONE **3**

2. IL DIBATTITO SULLA COSTRUZIONE DELLA SCUOLA DEMOCRATICA **13**

2.1 Uno sguardo sulla scuola dal 1943 al 1962 13
2.2 La scuola dal 1943 al 1945. Problemi, dibattiti, soluzioni 18
2.3 La costituente e la scuola: una scelta tradizionalista 25
2.4 L'inchiesta Gonella 32
2.5 La riforma mancata 36
2.6 Le opposizioni laiche e la sinistra di fronte ai problemi della scuola 41
2.7 Le associazioni di insegnanti e il problema della formazione 43
2.8 La scuola media unica 52

3. LA SCUOLA VERSO LA DEMOCRAZIA **57**

3.1 Gli insegnanti durante il fascismo 57
3.2 Antonio Giuriolo: scolaro e maestro di libertà 63
3.3 Il dibattito sull'insegnamento della storia contemporanea 74

4. LA SCUOLA RACCONTATA DAGLI INSEGNANTI **89**

4.1 La scuola elementare nel dopoguerra e il lavoro degli insegnanti 89
4.2 Dalla media unica al presente. Le trasformazioni della scuola viste con gli occhi di un insegnante della secondaria superiore 104

BIBLIOGRAFIA **121**

1. Introduzione

Alla fine della seconda guerra mondiale l'Italia attraversò uno dei momenti più difficili della sua storia, ma anche più intensi dal punto di vista delle sfide che dovevano essere affrontate.

Non soltanto occorreva fare i conti con la dittatura fascista appena abbattuta; era necessario ricostruire un paese, partendo dalle macerie di un'intera classe dirigente, di un popolo, di una realtà materiale distrutta dai bombardamenti. Era necessario riavviare la produzione industriale, il lavoro nei campi, le attività legate al commercio e ripristinare le infrastrutture; occorreva, e questo era il compito più arduo, ricucire i legami umani messi in discussione dalla guerra fratricida che aveva opposto gli italiani aderenti alla Repubblica Sociale Italiana alla grande esperienza della Resistenza.

La ricostruzione non fu una restaurazione, ma fu una trasformazione radicale, che passò attraverso il ripensamento dell'assetto istituzionale del paese trascinato nella dittatura fascista da una monarchia incapace di leggere i segni del tempo.

Di fronte a queste sfide la scuola non poteva non essere attraversata da un profondo ripensamento.

L'istruzione, durante il fascismo, era stata piegata agli interessi politici della dittatura, divenendo uno strumento di propaganda del regime. La riforma scolastica di Giovanni Gentile del 1923 aveva disegnato una scuola funzionale agli interessi dello Stato, classista e nazionalista, strutturata in modo tale da garantire la riproduzione della classe dirigente attraverso il percorso di studi classico e universitario, e delle classi subalterne attraverso i meno dispendiosi e selettivi percorsi di istruzione elementare e di avviamento al lavoro. L'impianto teorico della riforma di Gentile del 1923, più volte rimaneggiata dai successivi ministri dell'istruzione fascisti, riconosceva alle discipline umanistiche una priorità rispetto a quelle scientifiche: il vertice della formazione dell'uomo coincideva con lo sviluppo del pensiero libero attraverso la filosofia.

Lungi dall'aver prodotto dei liberi pensatori la scuola fascista mirava a consolidare l'identificazione tra l'italiano e il fascista, riuscita tuttavia solo in parte, in

quanto, nonostante la complessa macchina propagandistica del regime, non fu possibile sostituire la religione politica alla religione cattolica.

Il fascismo ebbe fin dalle origini i caratteri di una religione secolare nel suo modo di vivere l'esperienza politica, attraverso, miti, simboli. Quando giunse al potere si istituzionalizzò come religione politica, coltivando l'ambizione di rivaleggiare con la Chiesa Cattolica per il controllo e la formazione delle coscienze, anche se lo Stato fascista, reso cauto dal fallimento di esperimenti precedenti compiuti in altri paesi, evitò di avventurarsi in una guerra di religione con il cattolicesimo[1].

Lo strumento della propaganda a scuola era il libro di testo unico per la scuola elementare, caratterizzato dalla costante presenza - dalle pagine di letture ai problemi di matematica - della figura di Mussolini, del buon fascista e del glorioso passato della nazione. Tutto il percorso d'istruzione era controllato dai vertici del Partito Nazionale Fascista, così anche i testi per le scuole superiori dovevano passare il vaglio della censura. In particolare, sottoposta a un particolare trattamento di selezione dei contenuti era la «storia», volta da un lato a esaltare la grandezza del passato italiano, vista nelle vicende dell'antica Roma che ritrovavano linfa vitale nel presente fascista, dall'altro a celebrare l'azione politica del governo, anche laddove, come nel caso dell'introduzione delle leggi razziali, ben poco di buono ci fosse da celebrare.

Il lavoro dell'insegnante, durante il periodo fascista si era ridotto a quello di un ripetitore di un programma deciso a livello ministeriale. Per poter conservare la cattedra i docenti dovevano disporre della tessera del PNF (il Partito Nazionale Fascista), non un partito ma una struttura dello Stato fascista. Ciò significava, per gli insegnanti italiani, diventare non semplicemente dei dipendenti pubblici ma dei funzionari politici; non più veicoli di cultura e promotori del libero pensiero ma ingranaggi di una struttura propagandistica al servizio del progetto politico del fascismo.

Nell'estate del 1943 l'Italia si trovò divisa in due: a Sud le truppe alleate cominciavano la risalita verso il Nord, occupato dai tedeschi e caratterizzato dalla presenza della Repubblica Sociale Italiana, uno Stato fascista guidato da Mussolini. Nel

[1] E. Gentile, *Fascismo. Storia e interpretazione*, Laterza, Roma-Bari 2007, p. 209. Si veda anche A. Tarquini, *Storia della cultura fascista*, Il Mulino, Bologna 2011.

Regno del Sud gli anglo-americani diedero vita a una serie di commissioni volte a amministrare il territorio cercando l'affrancamento dal fascismo e preparando il passaggio alla democrazia. La Commissione guidata dal pedagogista americano Carleton Washburne fu incaricata di disegnare il possibile futuro della scuola italiana. La Commissione coinvolse studiosi e pedagogisti italiani e svolse un compito importante e delicato: la "defascistizzazione" dei libri di testo del passato e la stesura di programmi scolastici avanzati dal punto di vista della laicità e della preparazione dei giovani italiani alla vita democratica del paese. Tali programmi furono fortemente criticati dagli ambienti ecclesiastici più intransigenti, che riuscirono dieci anni dopo a far approvare dei programmi scolastici in cui l'insegnamento della religione cattolica costituiva il fondamento e il coronamento, svuotando completamente il lavoro della Commissione Washburne.

Mentre al Sud il futuro della scuola italiana era in mano agli alleati, al Nord i gruppi della Resistenza al nazifascismo sperimentarono nei territori liberati nuove modalità di convivenza civile tra italiani, come le Repubbliche partigiane, nelle quali furono ripensati ruolo e funzione della scuola. Le Repubbliche, costituitesi nel corso del 1944 tra Piemonte, Liguria, Lombardia, Veneto e Emilia Romagna furono spazzate via dalle offensive nazifasciste prima della fine dello stesso anno. Anche se effimere furono particolarmente significative in quanto, al loro interno, cominciò a prendere forma il dibattito sulla scuola pubblica che caratterizzò il periodo post-bellico. La volontà di rompere nettamente con il passato fascista e dittatoriale era presente nelle proposte didattiche stese da Carlo Calcaterra, critico letterario e partigiano, per la Repubblica dell'Ossola. In questo documento emergeva il bisogno di una scuola capace di promuovere la formazione complessiva dell'essere umano, il senso critico e la capacità di auto educarsi. La scuola doveva essere liberata da «ogni sovrastruttura di falsa mistica», divenendo pluralista anche attraverso la reintroduzione delle lingue straniere «tolte per spirito xenofobo» e laica. Doveva essere «vera scuola di popolo» e quindi capace di unire la società italiana anziché riprodurre le divisioni classiste della scuola gentiliana[2]. In molte Repubbliche partigiane si stavano discutendo anche i

[2] Aa.Vv., *La Repubblica dell'Ossola, 9 settembre-23 ottobre 1944,* Comitato per la celebrazione del XX anniversario della liberazione dell'Ossola, Domodossola, 1964, pp. 93-94.

criteri per ripensare l'intero ciclo di studi, dalle elementari fino alle superiori; la strada scelta per affrancarsi dal classismo della scuola fascista era quella di una media unica obbligatoria, che togliesse di mezzo i canali differenziati previsti durante il regime.

Alla fine del conflitto l'insieme delle esperienze maturate nel paese a partire dal 1943 divennero il terreno di un acceso dibattito politico che confluì negli articoli 33 e 34 della Costituzione della Repubblica:

Art. 33

L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento.

La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi.

Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato.

La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali.

È prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale.

Le istituzioni di alta cultura, università ed accademie, hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato.

Art. 34

La scuola è aperta a tutti.

L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita.

I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi.

La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso[3].

Tuttavia gli articoli citati non placarono la discussione politica a proposito della scuola, che continuò fino agli anni Sessanta, quando il primo governo di centro-sinistra introdusse la scuola media unica obbligatoria, semplificando il doppio canale previsto

[3] Testo riportato in E. Bettinelli (a cura di), *La Costituzione della Repubblica italiana. (1 gennaio 1948). Un classico giuridico*, Rizzoli, Milano 2006, pp. 154-155.

nell'immediato dopoguerra. Al termine delle scuole elementari si presentava allo studente la scelta tra la scuola di avviamento al lavoro, che non permetteva poi il proseguimento degli studi, o la scuola media, che apriva agli studenti le porte dell'istruzione superiore. Con la media unica era eliminato, tuttavia soltanto formalmente, il vizio classista della scuola italiana: tra i banchi della media sedeva il contadino e il borghese, il proletario e il commerciante.

Dall'approvazione degli articoli 33 e 34 all'introduzione della media unica si intensificò quindi l'interessante dibattito sul ruolo della scuola. I nodi essenziali di discussione erano la laicità, il pluralismo, la democratizzazione del sistema scolastico, l'eliminazione del classismo che caratterizzava la scuola fascista, l'adeguamento della scuola alle esigenze di un mondo del lavoro che stava rapidamente mutando, così come mutavano le abitudini e la vita quotidiana degli italiani negli anni del «boom economico».

Il primo capitolo di questo lavoro cerca di ricostruire quel dibattito servendosi di fonti politiche (documenti di partito, atti di congressi e conferenze) e sindacali, tra cui gli atti del I Congresso della CGIL (Confederazione Generale Italiana del Lavoro) tenutesi nel giugno del 1947, in cui si colgono non soltanto il riconoscimento dell'importanza della scuola per la vita di un paese, ma anche la delicatezza del tema e il timore di cadere in ciò che doveva assolutamente essere evitato in quanto retaggio fascista: la trasformazione del sistema d'istruzione in un strumento della politica e del governo. Traspare, da quel dibattito, anche la difficile situazione dei maestri, dei professori, delle strutture destinate a ospitare le scuole. L'assenza di una formazione pedagogica degli insegnanti, la povertà dei mezzi e degli strumenti didattici, la mancanza di infrastrutture erano le urgenze più evidenti con cui la scuola doveva fare i conti nell'immediato dopoguerra. La povertà, del resto, caratterizzava anche la maggior parte della popolazione e spesso costituiva un limite alla frequenza scolastica dei figli delle classi più deboli.

Le resistenze più forti al cambiamento provenivano dalla Democrazia Cristiana, il partito di governo che, in linea con il proprio orizzonte teorico e ideologico, rafforzò il carattere confessionale della scuola e posticipò di circa vent'anni l'introduzione della media unica, fortemente voluta fin dagli anni Quaranta dai partiti laici e di sinistra.

Il doppio canale di istruzione dopo la scuola elementare era costituito dalla scuola di avviamento al lavoro e dalla scuola media per accedere agli studi superiori – divenne triplo a partire dal 1955 con l'introduzione delle scuole post-elementari – e rispondeva a convinzioni radicate nella classe dirigente del partito della Democrazia Cristiana. Esse vedevano nella rigida divisione delle classi sociali l'ordine e la condizione della convivenza pacifica. Inoltre a costituire un vincolo all'eliminazione del triplo canale concorreva la disoccupazione magistrale, che poteva essere limitata, agli occhi della DC, soltanto affidando ai maestri le post-elementari.

I partiti di sinistra, tra i quali il Partito Comunista, e i partiti laici, tra cui il Partito d'Azione – sciolto già nel 1946 con la conseguente dispersione degli azionisti tra Partito comunista, Partito repubblicano, Partito socialista, Partito socialista democratico – ritenevano fondamentale appianare le differenze sociali evidentissime nella sperequazione della ricchezza attraverso una scuola capace di promuovere la mobilità sociale. Dalla testimonianza di una delle personalità più importanti della cultura laica e democratica vicentina e italiana, Antonio Giuriolo, partigiano e maestro "senza cattedra" a cui è dedicato il secondo capitolo di questo lavoro, emergeva una convinzione profonda sul senso e la funzione della scuola nella società. La cultura doveva essere un modo per migliorare se stessi e il rapporto con gli altri, per rimanere ancorati al presente e comprenderlo, per non perdersi nelle illusioni collettive generate dai regimi dittatoriali e allontanare il disimpegno politico e l'ipocrisia che avevano come scopo «far dimenticare il male con il male»[4]. Per Giuriolo, così come per molti uomini del Partito d'Azione, l'insegnamento doveva rafforzare nell'individuo il senso della cittadinanza democratica e la partecipazione alla vita politica, della responsabilità delle proprie scelte di fronte a se stessi e agli altri. La scuola pensata da Giuriolo non poteva essere che democratica e laica e attenta alla «storia», disciplina fondamentale in un percorso di formazione che ha come obiettivo quello di formare il cittadino consapevole e maturo, critico e libero.

Tuttavia, anche per quanto concerne l'insegnamento della «storia», forze politiche, studiosi e insegnanti nel dopoguerra diedero vita a un intenso dibattito: il

[4] Brano riportato in A. Trentin, *Toni Giuriolo. Un maestro di libertà*, Cierre Istrevi, Verona 2012, p. 36.

pericolo, insito nell'insegnamento della «storia», soprattutto quella più recente, era visto nella torsione politica che essa avrebbe potuto assumere producendo l'effetto di plagiare gli animi degli studenti. La volontà di fuggire il più lontano possibile dalla possibilità di piegare la storia a un uso pubblico e politico era ancora forte dopo l'esperienza fascista. Ma v'era anche il timore che l'insegnamento della storia recente potesse far riemergere rancori e, dopo una guerra civile, in un contesto internazionale complesso come quello della Guerra Fredda, era auspicabile il mantenimento della pace sociale, senza risvegliare conflitti tanto vicini. L'effetto fu quello di un'omissione politica della «storia» e di una mancanza ancor più grave: l'assenza di una conoscenza approfondita del nuovo sistema istituzionale repubblicano. Difficile che gli insegnanti divenissero costruttori di democrazia privati del materiale a partire dal quale più facilmente era possibile elaborare un comune senso di appartenenza democratica e un'adesione ai valori della Repubblica.

Tuttavia i docenti, ai quali è dedicato il terzo capitolo, pur senza aver ricevuto lezioni di «educazione civica» nei loro percorsi scolastici, furono capaci di costruire, attraverso il loro lavoro quotidiano la scuola democratica. Con l'acquisizione di nuovi strumenti didattici e la volontaria formazione pedagogica contribuirono a portare il paese fuori dalla dittatura e avviarlo alla ricostruzione sociale, economica e culturale, nel segno della democrazia. Attraverso le testimonianze di due professori di scuola superiore che hanno raccontato la loro esperienza di studenti prima e di insegnanti poi, e attraverso l'analisi di memorie legate alla storia locale di piccole scuole del vicentino, questo capitolo verte sulla ricostruzione di alcuni momenti importanti della storia della scuola italiana del dopoguerra.

Il primo insegnante intervistato è il professor Marino Dellai. Figlio di piccoli commercianti frequentò la scuola elementare a Castelnovo, piccola località del vicentino, dal 1951 al 1956. Ha testimoniato un mondo di povertà e di forte tradizionalismo, permeato dalla cultura cattolica e dai valori della tradizione contadina. Studiò nella scuola che sorgeva vicino alla Chiesa, frequentando anche il doposcuola. Dopo aver finito le elementari cominciò la scuola di avviamento al lavoro, per poi passare alla scuola media, perché i genitori intanto avevano raggiunto una certa sicurezza economica, tale da garantire gli studi al figlio. Alle superiori frequentò

il Ginnasio-Liceo classico in un istituto religioso, gestito dai gesuiti, a Padova. Decise di frequentare la facoltà di lettere e filosofia, sempre a Padova, laureandosi in storia e intraprendendo la carriera di insegnante di lettere e storia in alcuni istituti tecnici della provincia di Vicenza. Attualmente, terminata la carriera all'interno della scuola pubblica, gestisce un Liceo Linguistico paritario nel centro storico di Vicenza. Ha quindi vissuto da studente, docente e anche gestore il mondo della scuola. Il suo è uno sguardo soggettivo, ma ampio; il suo interesse per il campo dell'educazione e la sua formazione storica sono stati di grande aiuto nella ricostruzione non solo dell'ambiente scolastico e dei rapporti tra insegnanti, studenti e famiglie, ma anche della mentalità e dell'idea di scuola che nell'immediato dopoguerra si stava concretizzando in un piccolo paese di campagna, in un Veneto ancora povero e prevalentemente agricolo.

L'altra testimonianza è quella di un anziano professore di matematica. Da Palermo, completati gli studi universitari, il professor Vincenzo Massaro arrivò nella provincia di Vicenza, per inseguire il suo sogno, quello di diventare insegnante di Liceo. Trascorse i primi anni di carriera, dal 1967, nel centro di Vicenza, al Liceo Scientifico Paolo Lioy, storica istituzione scolastica fondata nel 1923. Il suo racconto ha fatto emergere una scuola che senza grandi mezzi, cercava di fornire agli studenti una preparazione seria e approfondita, attraverso l'utilizzo costante del laboratorio di fisica e un approccio concreto alla matematica. Dalle parole di Massaro si delinea l'idea di una scuola che oggi, purtroppo, si fatica a rendere concreta, ma che all'epoca stava diventando realtà. Una scuola basata sulla collaborazione tra tutti i suoi attori: gli insegnanti, gli studenti, le famiglie condividevano obiettivi e tempo, anche extra-scolastico, realizzando un modello educativo nuovo, diverso dalla trasmissione classica del sapere. Non soltanto la lezione frontale del docente che trasferisce la conoscenza in modo unidirezionale, ma la promozione di un apprendimento cooperativo; in ciò si manifestava l'approccio di Massaro e dei sui colleghi al Liceo Lioy. Il suo insegnamento si basava sull'esperimento e l'applicazione quali vie d'accesso al sapere teorico della fisica: gli studenti erano chiamati a osservare e collaborare con gli insegnanti e i tecnici nella costruzione degli stessi strumenti che servivano per l'esperimento. La lezione

diventava così qualcosa di vivo, aperto all'imprevisto o all'intuizione, volta alla promozione della capacità di risolvere problemi.

La scelta di intervistare due professori che hanno per lungo tempo lavorato nelle scuole del vicentino ha due motivazioni di fondo: la prima ha a che fare con la volontà di riportare in vita, attraverso la testimonianza diretta, il quotidiano degli insegnanti del dopoguerra. Analizzando registri e documenti negli archivi scolastici è possibile far emergere con rigore scientifico la composizione delle classi dal punto di vista sociale, i livelli di apprendimento, la panoramica sulle attività svolte dagli insegnanti. Tuttavia, a questa precisione mancano, a mio avviso, il calore del ricordo personale, l'originalità dell'aneddoto, la vitalità delle relazioni tra studenti, insegnanti e famiglie che solo il racconto del protagonista riesce a rendere. L'altra motivazione che mi ha spinto a scegliere la viva voce di due insegnanti come fonte privilegiata per questo breve lavoro, ha un'origine personale. L'autore condivide con i suoi interlocutori la passione per il lavoro dell'insegnante e la consapevolezza della delicatezza e dell'importanza del ruolo di chi si dedica all'istruzione dei giovani studenti. Inizialmente era stato fatto il tentativo di relazionarsi al mondo della scuola e la sua storia con distacco; tuttavia, man mano che la scrittura avanzava, questa distanza imposta si assottigliava. La definizione del ruolo dell'insegnante nella storia della scuola italiana del dopoguerra diveniva sempre di più la risposta all'urgente bisogno dell'autodefinizione. La storia, in fin dei conti, è anche la visione prospettica di ciò che si è o che si vorrebbe essere.

2. Il dibattito sulla costruzione della scuola democratica

2.1 Uno sguardo sulla scuola dal 1943 al 1962

La scuola, divenuta negli anni del regime uno strumento di propaganda asservito agli interessi del governo fascista, fu oggetto, a partire dal luglio del 1943, di una profonda revisione, sia nei programmi scolastici, che nella funzione e negli obiettivi che essa doveva realizzare. Ripensare la scuola significava anche ridefinire la figura dell'insegnante che da funzionario di una scuola piegata al progetto politico del Partito Nazionale Fascista, doveva rivedere il proprio ruolo per svolgere il delicato compito dell'educazione e della formazione delle giovani generazioni in un contesto democratico.

L'eredità fascista si dimostrava pesantissima. Giuseppe Bottai e Cesare Maria De Vecchi erano intervenuti sulla scuola elementare e media e sull'università introducendo discipline come «politiche militaristiche» e «cultura della razza». La scuola superiore era ancora sostanzialmente legata all'impianto gentiliano e non vi era stata, se non per i fuoriusciti di Giustizia e Libertà, una riflessione profonda sul problema della scuola nei partiti antifascisti, come dimostra lo scarso interesse di PSI e PCI, dimentichi della lezione di Gramsci. L'intellettuale comunista aveva sostenuto l'importanza di una scuola capace di superare il classismo della scuola fascista; caratterizzata dal fatto che ogni gruppo sociale aveva un proprio tipo di scuola, destinato a perpetuare una determinata funzione tradizionale, direttiva o strumentale.
Dallo sbarco degli alleati in Sicilia, il 10 luglio del 1943, al 1945 la scuola italiana fu amministrata dalla Sottocommissione alleata per l'Istruzione, guidata dal pedagogista americano Carleton Wolsey Washburne, nei territori del sud, e dal Comitato di Liberazione Nazionale Alta Italia, il CLNAI, che gestì l'istruzione nelle repubbliche partigiane.

Le innovazioni della scuola partigiana riguardarono soprattutto i programmi delle scuole elementari, dove si intervenne per eliminare l'eredità fascista dei testi unici e l'organizzazione sindacale degli insegnanti, che furono fortemente

responsabilizzati. La scuola media unica fu lasciata in vita a fianco delle scuole professionali.

L'opera di "defascistizzazione" fu il principale interesse della Commissione Washburne, che produsse nel 1947 un documento con un'analisi approfondita delle conseguenze della scuola fascista, pubblicato da Garzanti e offerto al Ministero della Pubblica istruzione[5].

I partiti di sinistra aspiravano a una scuola media unica, che uniformasse la preparazione culturale degli italiani fino ai 14 anni. Il Partito Comunista Italiano, il Partito Socialista Italiano e il Partito d'Azione accettavano la selezione e la severità, perché il paese non avrebbe saputo economicamente sostenere una massiccia espansione della scuola. I cattolici volevano sottrarre allo Stato il monopolio dell'istruzione, così come i liberali, favorevoli all'Esame di Stato – che avrebbe garantito ai loro occhi la validità del titolo di studio – e attenti alla possibile alleanza, spostata a destra con i cattolici.

Una volta liberato il paese dal nazifascismo, il dibattito sulla scuola si aprì anche molto aspramente nella Costituente. Un tratto condiviso consisteva nella volontà generalizzata di cancellare l'eredità fascista con una riforma complessiva della scuola, ma gli elementi di divisione erano fortissimi: da un lato le posizioni di socialisti e comunisti, difensori del sistema pubblico e dell'obbligo a 14 anni, dall'altro quelle dei cattolici, difensori delle scuole private religiose, cresciute durante il periodo fascista. La sintesi di queste posizioni è contenuta negli articoli 33 e 34 della Costituzione repubblicana, in cui, obbligo scolastico, diritto allo studio per i meritevoli e istruzione privata senza oneri per lo Stato sono chiaramente i principi guida.

Il ministro Guido Gonella, nel 1947, aprì un'inchiesta sulla scuola italiana, le cui analisi furono rese note dalla rivista «La riforma della scuola»; essa dipinse una situazione incerta e poco incline ad accettare la scuola media unica. Il materiale raccolto sarebbe dovuto confluire in una legge di riforma scolastica, travolta dalla caduta del VI governo guidato da Alcide De Gasperi, nel 1951. Tuttavia i governi

[5] C. W. Washburne (a cura di), *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943 con cenni introduttivi sui periodi precedenti e una parte conclusiva sul periodo post-fascista preparato dalla Sottocommissione dell'Educazione della Commissione alleata e offerto al Ministero della Pubblica istruzione*, Garzanti, Milano 1947.

monocolore della Democrazia Cristiana caratterizzarono il paese fino alla III legislatura, quando con il secondo governo guidato da Amintore Fanfani della DC e sostenuto dal Partito Socialista Democratico Italiano, cominciava la stagione del centrosinistra.

Gli anni del centrismo furono caratterizzati dalla ricostruzione materiale del paese e dall'allineamento al blocco occidentale. Nel 1947 i comunisti erano stati estromessi dal governo e l'anno successivo si rompeva l'unità sindacale.

Gli anni Cinquanta furono caratterizzati dal dibattito sul finanziamento della scuola privata religiosa, al quale, forzando il testo costituzionale, che prevedeva la libertà di aprire scuole non statali «senza oneri per lo Stato», erano sostanzialmente favorevoli gli uomini della DC. Ma un terreno di scontro ancora più importante fu quello dei programmi delle elementari messi a punto dal ministro democristiano Giuseppe Rufo Ermini, che si caratterizzarono per

> un miscuglio inverosimile di attivismo, di clericalismo per certi aspetti perfino più greve di quello prevalso dopo il Concordato, di utilizzazione della morale cristiana in funzione conservatrice. Si esaltano ancora una volta i valori della rassegnazione contro le ingiustizie sociali[6].

La DC godeva di un consenso ampio nel paese, anche grazie all'appoggio della Chiesa di Pio XII. I partiti di sinistra tentavano di opporsi alla scelta dei governi DC e della classe dirigente industriale del paese di riversare sulla classe lavoratrice «i costi della ricostruzione in termini di salari, occupazione e libertà sindacale»[7].

La Confederazione Generale Italiana del Lavoro, trattava il problema della scuola in termini generali e di edilizia scolastica, denunciando la necessità di intervenire con investimenti produttivi, volti a creare occupazione nel settore dell'edilizia pubblica e sociale. Con l'Inchiesta sulla disoccupazione diretta da Roberto Tremelloni, del Partito Socialista Italiano di Unità Proletaria, tra il 1951 e il 1953, emergeva il quadro drammatico del mercato del lavoro e cresceva la consapevolezza

[6] G. Canestri, G. Ricuperati, *La scuola in Italia dalla legge Casati ad oggi*, Loescher, Torino 1976, p. 193.
[7] *Ibidem*.

del legame tra miseria, disoccupazione e analfabetismo[8]. La sinistra puntava il dito contro la difficoltà di tenere gli studenti italiani tra i banchi di scuola fino all'espletamento dell'obbligo previsto al raggiungimento dei 14 anni: Per combattere l'analfabetismo e ridurre la miseria erano necessarie misure per contrastare l'abbandono troppo precoce della scuola.

In Italia, inoltre, i livelli di preparazione professionale erano scarsissimi. La Commissione predispose dei corsi di qualificazione professionale, da affiancare alle medie, senza alzare l'obbligo scolastico.

Dal 1954, durante il ministero Ezio Vanoni, cominciò a emergere un interesse maggiore per una formazione professionale che non fosse la mera ripetizione di rigidi modelli professionali esistenti ma che fosse aperta alle esigenze di un mercato del lavoro sempre più esigente e in rapida trasformazione. Vanoni cercò di tamponare il problema con la riproposizione dei corsi per le qualifiche professionali e con le scuole post elementari della durata di tre anni, istituite per garantire alle classi subalterne l'espletamento dell'obbligo. Le post elementari altro non erano che l'allungamento del percorso elementare, senza alcuno sbocco successivo. Questo tipo di scuola alimentava il classismo tipico della scuola italiana, in quanto divennero fin da subito le scuole dei poveri e dei contadini.

Anche per affrontare il problema del classismo tra i banchi scolastici il PCI aprì un discorso sulla scuola in termini più complessi e articolati rispetto al periodo precedente, affidando il settore a Mario Alicata e fondando una rivista specifica, dal titolo «La Riforma della scuola». I problemi affrontati andavano dalla formazione professionale, all'obbligo scolastico, al rifiuto delle post elementari.

Con il ministro Aldo Moro, nel 1957, venne lanciato il *Piano per lo sviluppo della scuola nel decennio 1959-1969*, che avrebbe dovuto moltiplicare le strutture essenziali in grado di fornire istruzione e competenze. La fine del governo non ne impedì lo

[8] La Commissione, composta da 21 deputati, fu istituita dalla sola Camera nella seduta del 4 dicembre 1951, su proposta dei deputati Tremelloni, Saragat, Bennani, Vigorelli, con l'obiettivo di condurre una approfondita indagine sulle cause della disoccupazione e sulle condizioni di vita dei lavoratori disoccupati e di individuare le misure idonee a far fronte al fenomeno. I lavori si conclusero con la presentazione della relazione finale da parte del presidente Roberto Tremelloni il 1° aprile 1953, al termine della prima legislatura. Il materiale raccolto dalla Commissione fu pubblicato in 5 volumi suddivisi in 15 tomi.

sviluppo e il successore di Moro, Giuseppe Medici, constatò che il problema dello sviluppo del paese non poteva essere risolto se non insistendo sul nesso tra istruzione e crescita economica. Sotto accusa veniva posto l'impianto prettamente umanistico e altamente selettivo della riforma del 1923, incapace di adattarsi alle trasformazioni successive e alla realtà economica e sociale. Tuttavia il *Piano* non interveniva sull'obbligo scolastico, né prevedeva una complessiva riforma di tutti i cicli d'istruzione, e teneva ancora sconnesse la programmazione scolastica e la programmazione economica del paese, proponendo una volta di più il finanziamento alle scuole private cattoliche.

I socialisti guidati da Tristano Codignola criticarono aspramente il *Piano*, che fu abbandonato e sostituito dallo *stralcio triennale* (divenuto a sua volta la legge 1073 del 24 luglio del 1962, con il nome *Piano per lo sviluppo della scuola nel triennio dal 1962 al 1965*[9]). Il fallimento del *Piano decennale* inaugurava la stagione dell'alleanza di centro-sinistra, che per quanto riguardava l'istruzione realizzava finalmente l'obbligo scolastico fino ai 14 anni, con l'approvazione della scuola media unica. La scuola media unica prevedeva tre anni obbligatori, uguali per tutti gli studenti italiani, e aveva carattere secondario: non era la continuazione delle elementari ma un diverso grado di studi.

La legge del dicembre del 1962 non faceva altro che rendere concreto ciò che era previsto dalla Costituzione, e che nel corso del tempo era divenuta un'esigenza sentita anche a livello di opinione pubblica. Anche la classe dirigente della DC, che aveva difeso, nella seconda metà degli anni Cinquanta le post elementari – anche per assorbire maestri elementari disoccupati – stava preparando una soluzione formalmente unitaria ma che prevedeva degli indirizzi diversi, dall'umanistico, all'artistico al tecnico. Un percorso con diversi indirizzi avrebbe prodotto giovani con una formazione molto differenziata. Per questo motivo la proposta della DC incontrò forti critiche, e non giunse nemmeno alle Camere.

[9] Legge n. 1073 del 24 luglio del 1962 in materia di « Piano per lo sviluppo della scuola nel triennio dal 1962 al 1965». Fonte www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1962-07-24;1073. (12/12/2013).

La soluzione della media unica passò attraverso la ripresa di una proposta del 1959 presentata al Senato dai comunisti[10]. Prevedeva un percorso di studi obbligatorio della durata di 8 anni, con la finalità di garantire a tutti una formazione comune di base. Doveva inoltre essere preparatorio sia per affrontare il lavoro che, eventualmente, il proseguimento degli studi. La formazione doveva essere funzionale allo sviluppo di una coscienza storica e di una coscienza scientifica, esigenza derivante dalla realtà economica presente, che vedeva il paese nel pieno del boom del dopoguerra.

A questa proposta Medici oppose un percorso altrettanto unitario, tuttavia non unico negli indirizzi (riprendeva l'idea della media con indirizzo artistico, umanistico e tecnico) e nel quale il latino era ancora presente (diventava materia opzionale per tutti, ma obbligatoria per i futuri iscritti al classico). Questa idea era fortemente criticata dai comunisti, i quali vedevano nel latino un retaggio classista, elemento distintivo tra chi aveva la possibilità economica di proseguire con gli studi superiori e chi no.

L'idea di Medici era tuttavia diversa rispetto a quella bocciata in precedenza, in quanto ora era garantito il passaggio da un indirizzo all'altro, senza rigidità. La discussione durò fino al gennaio del '61, senza alcuna decisione condivisa. La sintesi dell'acceso dibattito fu trovata nell'istituzione della scuola media unica, con il mantenimento del latino solo nella seconda classe, mentre in terza era facoltativo salvo per chi intendesse iscriversi al Ginnasio-Liceo.

La realizzazione dell'obbligo fu non tanto il risultato della lungimiranza politica di chi mise a punto la legge, ma il risultato di una pressione che veniva dalla realtà in rapida trasformazione dell'economia e del mercato del lavoro, esigente dal punto di vista dell'istruzione e della formazione.

2.2 La scuola dal 1943 al 1945. Problemi, dibattiti, soluzioni

La storia della scuola italiana del dopoguerra inizia quando la guerra è ancora in corso.

[10] D.D.L. n. 359 del 21 gennaio del 1959 in materia di «Istituzione della scuola obbligatoria statale dai 6 ai 15 anni».

L'Italia, dal 1943 al 1945 rimase divisa in due: dalla Sicilia alla linea del fronte, che lentamente risaliva la penisola, il Regno del Sud, sotto l'amministrazione militare alleata per i territori occupati (AMGOT), e, a Nord del fronte, la Repubblica Sociale Italiana. Quest'ultima era uno Stato per così dire "a sovranità limitata", sottoposto alla volontà dell'occupante nazista. I governi erano tre: quello di Badoglio nel Regno del Sud, quello di Mussolini nella Repubblica Sociale, e il Comitato di Liberazione Alta Italia, che amministrava i territori sottratti all'occupazione nazifascista grazie all'attività militare delle brigate partigiane. All'indomani della Liberazione i partiti, che avevano mantenuto una vita clandestina durante la dittatura, svolsero una funzione maieutica nella società italiana. Avevano infatti contribuito, secondo le diverse sensibilità e ideali, alla liberazione del paese, coinvolgendo tutti i ceti sociali e le donne, fino ad allora escluse dalla vita politica italiana. I partiti si sono adoperati per permettere all'Italia di transitare verso la pace, verso la repubblica, verso la Costituzione.

Nel periodo di transizione dal 1943 al 1945 la scuola, nel Regno del Sud, fu gestita dal colonnello Carleton Wolsey Washburne, docente di pedagogia al Brooklin College di New York. Era convinto che la società italiana dovesse ispirarsi ai principi di libertà e democrazia che regolavano la vita americana. Washburne aveva come obiettivo la "defascistizzazione" della scuola e la sua democratizzazione. Ciò era possibile solo dopo aver eliminato dai programmi e dai testi scolastici la retorica nazionalista e l'esaltazione dell'impero, lo spirito gerarchico, il razzismo. La sua attività fu ostacolata dalla Chiesa: un primo documento di programmi e indicazioni didattiche fu fatto ritirare e distruggere su richiesta dell'arcivescovo di Palermo perché ritenuto troppo squilibrato in senso democratico [11]. Washburne auspicava anche una preparazione psicologica e pedagogica degli insegnanti, lontana dalla rozza pedagogia fascista, che aveva come finalità quella di educare i giovani all'acritica accettazione del sacrificio per la patria fascista e si ispirava all'idealismo di Giovanni Gentile, autore della riforma scolastica del 1923, per il quale il sapere si trasmetteva efficacemente

[11] R. Fornaca, *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituente*, Armando, Roma 1972, p. 66.

non già con delle strategie conosciute e applicate dagli insegnanti, ma grazie a un legame spirituale di anime.

Il mondo cattolico aveva già enunciato, nel cosiddetto "programma di Milano" del 1943 elaborato da alcuni esponenti DC, tra i quali il futuro ministro dell'Istruzione Guido Gonella, e concordato con Alcide De Gasperi, il proprio orientamento nei confronti della scuola. All'art. 7 di questo documento si legge:

Libertà di insegnamento: la funzione educativa della scuola intesa come integrazione di quella della famiglia. Decentramento regionale della scuola di primo e di secondo grado, Università autonome. Libertà nell'insegnamento privato: esami di Stato, vigilanza dello Stato su tutti i rami dell'insegnamento, con il concorso dei corpi insegnanti e delle associazioni dei padri di famiglia. Adito gratuito dei migliori alla istruzione di primo grado. Incremento dell'istruzione professionale. Restaurazione e riforma delle Accademie[12].

Era evidente l'interesse della DC nel mantenere la famiglia e la scuola su di una linea continua: la scuola non deve porsi in antitesi rispetto alla famiglia, ma integrare, dal punto di vista delle conoscenze, quei valori che la famiglia d'origine ha veicolato attraverso l'educazione. La scuola non deve promuovere il senso critico nei confronti della tradizione, deve tuttavia giustificarla razionalmente. Di qui l'importanza della scuola privata cattolica, nei confronti della quale la DC ha sempre mantenuto una posizione di sostegno, come si legge nelle indicazioni fornite da De Gasperi alla Commissione del direttivo della DC e contenute negli *Atti della Commissione del direttivo centrale della Democrazia Cristiana* riunitasi il 16 febbraio del 1944:

Lo Stato deve permettere, e anzi, assistere e favorire, la scuola privata, senza però lederne la libertà di scegliere insegnanti, programmi e testi, invece concorrendo con la famiglia a controllare la capacità e la dignità degli insegnanti privati: per giustizia distributiva esso concorrerà a fornire alla scuola privata i mezzi per rendere effettiva la sua libertà. L'esame di Stato assicura parità di trattamento, per il conseguimento dei titoli legali, agli studenti di scuole pubbliche e private. La scuola neutra e laica è assurda, non potendo l'educazione essere indifferente ai problemi superiori dello spirito, e ingiusta,

[12] A. Damilano (a cura di), *Atti e documenti della Democrazia Cristiana*, Cinque Lune, Roma, vol. I, 1968, p. 29.

perché lede il diritto che hanno i genitori di esigere che lo Stato concorra ad educare i loro figli nella religione dei padri[13].

Se da un lato, inevitabilmente pensare una scuola significava porla all'interno del proprio sistema di credenze e di valori, che si concretizzavano in una ben precisa prospettiva pedagogica, dall'altro era discutibile porre la scuola sotto il controllo genitoriale per quanto riguardava l'insegnamento; il riferimento al decentramento scolastico che riguarda il progetto della DC per la scuola pubblica è motivato dal fatto che gli Enti locali (comuni, province e regioni) sono «espressione dei padri di famiglia» [14]. Verrebbe da chiedersi come si potevano conciliare la libertà di insegnamento, il controllo della famiglia sull'operato della scuola e la necessità di uno sviluppo autonomo e libero della personalità del discente, che è l'obiettivo fondante l'azione educativa che voglia distinguersi dal più becero indottrinamento.

Tornando al "programma di Milano", un rilievo notevole è dato anche all'istruzione professionale. La DC riconosceva il ritardo dell'Italia in termini di preparazione dei giovani lavoratori nelle fabbriche. Era necessario, in vista dello sviluppo economico del paese, valorizzare la "Cenerentola" della scuola gentiliana.

Questo era anche l'orientamento del Partito d'Azione, che proponeva una riforma della scuola intorno a due motivi fondamentali. Il primo riguardava la volontà di elevare culturalmente il proletariato, condizione per la realizzazione della giustizia sociale. Con l'istruzione delle classi più deboli, infatti, si spingeva la società verso l'uguaglianza, scardinando la concezione di una cultura come prerogativa della sola borghesia[15]. L'altro aspetto riguardava la professione. Il Partito d'Azione proponeva che la scuola professionale non producesse soltanto lavoratori, ma cittadini consapevoli, capaci di comprendere e criticare l'esistente e, attraverso l'impegno politico modificarlo. Nel quarto numero dei «Nuovi quaderni di Giustizia e Libertà», del 1944, si leggeva che la scuola non soltanto doveva preparare «nell'uomo il professionista, ma anche il cittadino».

[13] *Ivi*, pp. 57-58.
[14] *Ivi*, p. 58.
[15] T. Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*, Editori Riuniti, Roma 1976, pp. 106-112.

Il Partito d'Azione auspicava una riforma della scuola volta al rinnovamento dei metodi educativi, che, attraverso una rivalutazione del lavoro, posto in relazione con l'insegnamento intellettuale ed una più moderna concezione della cultura umanistica, facesse meglio valere nella scuola le esigenze della vita. E questa nuova concezione della cultura doveva comprendere, di contro all'impostazione gentiliana, una valorizzazione della cultura e della conoscenza scientifica, riservata all'accademia e alla ricerca ma considerata inferiore rispetto a quella umanistica.

Queste esigenze furono messe chiaramente in luce da Carlo Calcaterra in alcuni documenti programmatici per la didattica nelle scuole di ogni ordine e grado della Repubblica dell'Ossola, durante la Resistenza[16]. Per quanto riguarda la scuola media fu sottolineata l'importanza dell'«insegnamento della matematica e delle scienze» considerate discipline in grado di «rispondere alle condizioni odierne della civiltà»[17].

La consapevolezza della necessità di adeguare la scuola alle condizioni odierne della civiltà doveva fare i conti con la difficile eredità fascista. La dittatura aveva costruito un sistema scolastico asservito agli interessi del regime. I programmi scolastici erano piegati alle esigenze della propaganda nazionalista e razzista; nei libri di testo la figura di Mussolini era esaltata, così come il passato della Roma imperiale.

L'obiettivo dei programmi redatti dalla Commissione Washburne era quello di defascistizzare i contenuti veicolati dagli insegnanti, modificare le scelte riguardanti i supporti didattici come i libri di testo e rispondere alla

necessità di mettere la scuola elementare italiana nelle condizioni più favorevoli perché possa contribuire alla rinascita della vita nazionale, assumendo la sua parte di responsabilità nell'educazione della fanciullezza[18].

Nel 1945 la scuola elementare conobbe un nuovo orientamento dettato dal lavoro della Commissione parlamentare presieduta da Guido De Ruggiero (di cui faceva parte anche Washburne): si introdussero nei programmi il superamento del nazionalismo, la fraternità tra gli uomini, la collaborazione internazionale tra le

[16] Aa.Vv., *La Repubblica dell'Ossola, 9 settembre-23 ottobre 1944,* cit., pp. 92-94.
[17] *Ivi*, p. 93.
[18] Supplemento ordinario alla *Gazzetta ufficiale* del 21 agosto 1945, n. 100 , p. 5. Fonte: http://augusto.digitpa.gov.it/gazzette/index/download/id/1945100_SO. (15/12/2013).

diverse patrie, l'educazione alla socialità e il valore dell'autogoverno[19]. Nella premessa pubblicata sulla «Gazzetta Ufficiale» si leggeva:

nella nuova scuola elementare italiana dovranno dominare un vivo sentimento di fraternità umana che superi l'angusto limite dei nazionalismi, una serena volontà di lavorare e servire il paese con onestà di propositi[20].

Finalità della scuola era equilibrare il lavoratore e il cittadino. Il lavoro non doveva distogliere l'italiano dall'esperienza politica e dai propri doveri di cittadino, ma condurlo «ad un avveduto esercizio di libertà nella pratica dell'autogoverno»[21].

La carica innovativa e democratica si manifestava nella volontà di superare l'analfabetismo non soltanto linguistico, ma anche, per così dire civile, visto come incapacità di partecipare alla vita del paese. Sul piano didattico gli insegnanti erano chiamati a valorizzare l'esperienza personale del bambino in collegamento con il suo ambiente di provenienza. La figura dell'insegnante doveva identificarsi con il maestro di vita e con l'esempio di comportamento corretto. Doveva manifestarsi come figura preparata didatticamente e disciplinarmente: né un mero esecutore di un programma, né un ripetitore di formule precostituite. Il documento proseguiva affermando che

l'educazione morale e civile mira, più che a una precettistica di vecchia maniera, alla formazione del carattere. [...] Per l'attuazione di questo piano educativo, che mira soprattutto a preparare il fanciullo alla vita civile, non è quindi sufficiente all'insegnante la sola cultura umanistica, su cui si è fatto finora quasi esclusivo assegnamento per la sua preparazione professionale. Necessita all'educatore un alto senso di responsabilità sociale, che l'induca, nella scuola e fuori, ad essere maestro di vita, esempio di probità in ogni sua manifestazione[22].

Il governo militare alleato, una volta insediatosi nel Sud della penisola divisa in tre, come sottolineato all'inizio del capitolo, cominciò a vagliare i programmi, gli strumenti pedagogici, le risorse e strutture della scuola italiana fascista. Centrale fu il percorso di defascistizzazione dei libri di testo e l'abrogazione del testo unico delle

[19] *Ibidem.*
[20] *Ibidem.*
[21] *Ibidem*.
[22] *Ibidem.*

elementari. L'opera di defascistizzazione consisteva nell'eliminazione dei contenuti introdotti dal regime con finalità legate alla propaganda di idee nazionaliste, razziste, volte all'esaltazione della guerra e all'inibizione del libero pensiero e della critica.

Se nel Sud della penisola ciò era possibile, pur considerando le ovvie difficoltà prodotte dalla guerra e l'opposizione degli ambienti ecclesiastici alla pedagogia anglosassone di cui Washburne rappresentava l'incarnazione, nel Nord, occupato dai tedeschi e dai repubblichini, il tentativo di smantellare la scuola fascista era impossibile[23].

In una circolare del Quartier generale della Commissione alleata per l'Educazione presieduta da Washburne, dell'aprile del 1945 erano contenute le indicazioni per i librai e gli editori, per evitare la pubblicazione e la vendita dei libri giudicati inidonei, cioè fascisti, dalla stessa Commissione alleata; in questo documento, oltre all'elenco dei libri da eliminare dalla scuola italiana, anche le indicazioni operative, i ruoli, le responsabilità. Cita la circolare:

> un elenco di libri approvati si trova in ogni Provveditorato. I libri dei testi di greco, latino, matematica, scienze naturali e altri libri puramente tecnici applicati alle arti e alle scienze possono essere approvati per la vendita e l'uso dal Provveditore agli studi, se autorizzati dal Commissario provinciale. […] I libri che contengono propaganda fascista vanno sequestrati, fatti pervenire al Sindaco che li terrà a disposizione del Provveditore agli studi. Con l'approvazione dell'Ufficiale Regionale dell'Educazione i libri sequestrati devono essere inventariati dai librai ed editori e riposti in luogo sicuro, per essere venduti alle cartiere come carta da macero. […] I librai e gli editori dovranno includere tra i libri sequestrati tutti quegli altri volumi che sono in loro possesso e che hanno un carattere parzialmente o totalmente fascista, dietro loro personale responsabilità[24].

[23] Nel gennaio del 1945 il Comitato di liberazione della scuola che operava in Piemonte, invitava le famiglie a non accettare la refezione offerta a sole cinquanta lire mensili dall'Opera nazionale Balilla, una delle organizzazioni più importanti del regime, che raccoglieva, con intenti "formativi" dal punto di vista morale, fisico e militare, i ragazzini dagli otto ai diciotto anni. La finalità per la Repubblica di Salò era quella di ottenere le iscrizioni di bambini e ragazzi e incentivare il reclutamento; venivano inoltre invitati i genitori a rifiutare qualsiasi tipo di obbedienza e di ossequio nei confronti della sedicente repubblica.

[24] Quartier generale della Commissione alleata. Sottocommissione dell'Educazione *Defascistizzazione dei libri di testo. Elenchi ufficiali B e C dei volumi esaminati dalle Commissioni per la defascistizzazione dei libri di testo*, Aprile 1945. Brano riportato in G. Canestri, G. Ricuperati, *La scuola in Italia dalla legge Casati ad oggi*, cit., p. 215.

Di grande interesse sono le linee generali tracciate dalla Commissione Washburne per la rieducazione del popolo italiano dopo il ventennio fascista. Le urgenze erano sicuramente la ricostruzione dei locali scolastici danneggiati dal conflitto, la riapertura delle sedi scolastiche con l'intento di «togliere i ragazzi dalla strada» e il riscaldamento delle aule. Tuttavia una più profonda e inderogabile necessità era quella di sostituire il fascismo con qualcosa di concreto e

questo portava con sé il riorientamento politico e sociale degli italiani con indirizzi democratici e pacifici, o in altri termini, la sua rieducazione; e la rieducazione è una cosa ben più vasta (e anche più vaga) dell'istruzione, cionondimeno ha bisogno di un solido ordinamento su cui basarsi[25].

Furono probabilmente queste parole a far aumentare la diffidenza e l'ostilità dei cattolici nei confronti dei risultati della Commissione, tanto da sostituire i programmi del 1945 con quelli di Giuseppe Ermini, molto più tradizionali nell'impianto didattico e aderenti alle richieste degli ambienti della Chiesa.

La stessa Commissione provvedeva inoltre a redigere un testo di legge, con l'obiettivo di abrogare il testo unico per la scuola elementare, che fu approvato il 31 agosto del 1945 con il Decreto luogotenenziale n. 714[26]. Il pluralismo e la libertà sembravano veramente ritornati tra i banchi di scuola, ma la storia successiva è la prova di quanto difficile sia nel nostro paese, cambiare veramente, aprirsi alla novità e alla libertà.

2.3 La Costituente e la scuola: una scelta tradizionalista

Il banco di prova delle diverse idealità che avrebbero portato alla nascita della scuola italiana del dopoguerra fu la Costituente. Già nell'inverno del 1946 erano iniziati i

[25] C. W. Washburne, *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943 con cenni introduttivi sui periodi precedenti e una parte conclusiva sul periodo postfascista preparato dalla sottocommissione dell'Educazione della Commissione Alleata e offerto al Ministero della P.I.*, cit., p. 372.

[26] D.L.L. n. 714, 31 agosto 1945 in materia di «Abrogazione della legge 7 gennaio 1929, n.5, relativa al libro di testo unico di Stato per le scuole elementari e modificazioni al testo unico delle leggi e delle norme giuridiche sulla istruzione elementare approvato con R. decreto 5 febbraio 1928, n. 577». Fonte http://augusto.digitpa.gov.it/gazzette/index/download/id/1945140_P1. (12/12/2013).

lavori della Prima Sottocommissione, composta, tra gli altri da Aldo Moro, della DC, Concetto Marchesi, Palmiro Togliatti del PCI e Lelio Basso del PSI, con l'obiettivo di redigere gli articoli che dovevano trattare i diritti fondamentali della persona umana. Già nell'aprile del 1947 gli articoli 33 e 34 della Costuzione Repubblicana, che riguardano l'istruzione e la libertà di insegnamento, erano stati approvati. I cattolici, forti dell'esperienza della scuola privata, erano ispirati dall'Enciclica *Divini illius magistri* del 1929, riflessione di Papa Pio XI sul tema dell'educazione, finalizzata, agli occhi del pontefice, alla realizzazione del fine soprannaturale che Dio ha dato all'uomo. All'educazione era quindi indispensabile l'opera della famiglia e della Chiesa Cattolica. I comunisti, con Palmiro Togliatti e Concetto Marchesi, chiedevano a gran voce il controllo statale sulla scuola privata, la necessità di scuole professionali e la laicità dell'insegnamento. I socialisti si dichiaravano favorevoli al decentramento dell'amministrazione della scuola, alla maggiore attenzione per la formazione degli insegnanti, al potenziamento della scuola materna (per sostenere le donne lavoratrici) e della elementare per lottare contro l'analfabetismo, piaga della società italiana, al rifiuto della educazione religiosa come fondamento e coronamento dell'istruzione, all'abolizione dell'istituto della parificazione, alla scuola media unica. I repubblicani chiedevano il decentramento dell'amministrazione scolastica, la preparazione professionale e tecnica degli studenti, l'ammodernamento dei programmi e della didattica. Queste forze e queste posizioni si incontrarono e si scontrarono nel tentativo di pensare insieme il futuro della scuola della Repubblica.

Particolarmente interessante è lo schema prodotto dalla Sottocommissione il 18 ottobre del 1946. Esso si presenta come una sintesi delle diverse posizioni emerse nel dibattito e costituisce la linea guida che sarà seguita dagli estensori della Costituzione a proposito dell'istruzione e della scuola. L'urgenza era quella della definizione del rapporto tra Stato e cittadini per quanto concerne il bisogno educativo e formativo, considerato nella sua autonomia rispetto a qualsiasi orizzonte ideologico o politico. È tuttavia evidente la preoccupazione, espressa soprattutto da Aldo Moro, della libertà dell'insegnamento e quindi della necessità di garantire uno spazio alla scuola privata, non statale. La preoccupazione, che oggi tratteremmo come infondata (dato che la scuola statale garantisce e promuove, almeno sulla carta, il pluralismo delle idee), era

legata al vissuto degli uomini della DC, da un lato istruiti dalla scuola di Stato fascista, dall'altro timorosi che la scuola di Stato repubblicana, in nome della libertà e della democrazia trattasse i valori della tradizione cattolica come obsoleti e superati. Vale la pena soffermarsi su questo testo; l'articolo 1 affermava che «è supremo interesse dell'individuo e della collettività assicurare ad ogni cittadino, un'adeguata istruzione ed educazione per lo sviluppo della personalità e l'adempimento dei compiti sociali»[27]. Emergeva l'altissimo rilievo dato al compito della scuola nel promuovere il cittadino, non più il suddito o l'individuo massa del regime fascista. Attraverso un'adeguata istruzione non solo ogni italiano avrebbe potuto pienamente sviluppare la propria personalità, e questo arduo compito doveva essere affidato ai nuovi insegnanti della scuola repubblicana, ma anche la disposizione a svolgere i propri compiti sociali, riguardanti il lavoro, la famiglia, l'educazione dei figli.

L'articolo 4 trattava invece del diritto di affrontare gli studi, finalmente appannaggio di tutti i cittadini, indipendentemente dalla loro condizione economica. Lo Stato garantiva mediante «borse di studio, sussidi alle famiglie e altre provvidenze»[28], ai più capaci e meritevoli l'esercizio di tale diritto. L'epoca della scuola classista ed elitaria pareva finalmente tramontare, anche se poi, per ragioni politiche e di consenso, la DC posticipò a lungo l'introduzione della scuola media unica. La disoccupazione dei maestri, i quali, attraverso organizzazioni sindacali come l'Associazione Italiana Maestri Cattolici, fondata nel 1945, riuscivano a esercitare una efficace pressione politica sulla DC, trovò nella post elementare una valvola di sfogo. Scuola contadina e proletaria la post elementare rappresentava la permanenza del classismo che i costituenti volevano eliminare.

La Costituente cominciava così a tracciare un sentiero entro il quale discutere, pensare e costruire la nuova scuola, facendo i conti con posizioni eterogenee e spesso radicalmente opposte, cercando tuttavia una sintesi che accontentasse le diverse anime che la costituivano.

Tuttavia molte divergenze si appianarono anche per l'evoluzione degli eventi, sia interni che internazionali. Nel tentativo di evitare la lacerazione tra cattolici e

[27] Brano riportato da R. Fornaca, *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituente*, cit., p. 122.
[28] *Ibidem.*

socialisti inaugurata dall'estromissione di questi ultimi dal governo nel '47 dovuta alla situazione di tensione internazionale che preannunciava la «Guerra Fredda» e mostrava la fine dello spirito "ciellenestico", il PCI decise di votare l'art. 7 della Costituzione, che accoglieva i Patti Lateranensi.

Questi ebbero decisive influenze sul modo di concepire la scuola: infatti il fondamento e coronamento dell'istruzione dell'italiano diventava per costituzione l'istruzione religiosa; principio modificato solo nel 1984 con la revisione del Concordato[29].

Nell'aprile del 1947 la Costituente passò alla discussione dei risultati della prima Sottocommissione. Il contrasto fu subito aspro soprattutto per quanto riguardava il ruolo della scuola privata, la sua posizione giuridica, il finanziamento da parte dello Stato. Sull'obbligo scolastico e sull'esame di Stato non vi furono particolari contrasti.

La burrascosa discussione diede vita agli art. 33 e 34 della Costituzione:

Art. 33

L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento.

La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi.

Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato.

La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali.

È prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale.

Le istituzioni di alta cultura, università ed accademie, hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato.

---

[29] L'articolo 36 del Concordato contenuto nei Patti Lateranensi del 11 febbraio del 1929 recita: «L'Italia considera fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica». Ciò non appare più nella revisione del Concordato approvata dalla Santa Sede e dalla Repubblica Italiana il 18 febbraio del 1984. Con la revisione decade anche l'obbligatorietà dell'ora di religione. Fonte: http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19290211_patti-lateranensi_it.html e www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19850603_santa-sede-italia_it.html. (30/12/2013).

Art. 34

La scuola è aperta a tutti.

L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita.

I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi.

La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso[30].

Questi due articoli, contenuti nella sezione riguardante i rapporti etico-sociali, assumevano una particolare importanza proprio perché riconoscevano alla scuola un ruolo essenziale nella vita dello Stato e dei suoi cittadini. Inoltre erano l'espressione del comune sentire del popolo italiano in tutte le sue componenti[31].

Importantissimo era l'accento posto sulla discontinuità con il passato fascista e totalitario contenuto nella parola libertà, che doveva caratterizzare l'arte, la scienza e l'insegnamento in generale. L'intento era di sottrarre la scuola alla concezione totalitaria, ideologica e confessionale che essa aveva mantenuto per tutto il ventennio precedente. Inoltre la «libertà della scuola riposava anche su un duplice riconoscimento: al diritto dello Stato di gestire la Pubblica istruzione, corrispondeva il diritto dei privati di istituire scuole e istituti di educazione senza oneri per lo Stato»[32]. La Repubblica aveva il diritto, ma anche il dovere di istruire i cittadini, dettando le norme relative e istituendo le scuole necessarie.

Lo Stato non pretendeva di imporre un'ideologia, una filosofia o una religione. Lo Stato doveva essere laico e democratico e il suo orizzonte di valori doveva coincidere con la prima parte della Costituzione, contenente i principi fondamentali (pari dignità sociale, uguaglianza, rispetto delle libertà personali, civili, religiose, solidarietà, diritto al lavoro).

---

[30] Testo riportato in E. Bettinelli (a cura di), *La Costituzione della Repubblica italiana. (1 gennaio 1948). Un classico giuridico*, cit., pp. 154-155.
[31] S. Santamaita, *Storia della scuola*, Pearson, Milano-Torino 2010, p. 114.
[32] *Ivi*, p. 117.

Gli art. 33 e 34, come ebbe modo di riconoscere lo stesso mondo cattolico sulle pagine de «La civiltà cattolica» pochi mesi dopo l'entrata in vigore della Costituzione[33], costituivano la prova più evidente del fatto che non si potesse più parlare di monopolio statale dell'istruzione; e questa convinzione coincideva, nella visione del mondo cattolico, con l'affermazione della libertà dei cittadini, delle famiglie e dei ragazzi, di scegliere una scuola cattolica e confessionale. Questa posizione era certamente condivisibile. Tuttavia, vedendo la questione da un'altra angolatura si potrebbe affermare che gli articoli 7, 33 e 34 della Costituzione garantivano alle scuole private cattoliche la libertà di erogare il servizio di istruzione, ma anche agli ambienti ecclesiastici un certo grado di controllo sulle coscienze degli studenti italiani, in quanto anche per la scuola statale, formalmente laica, era in vigore l'articolo 36 del Concordato, che considerava l'istruzione religiosa il coronamento del percorso di istruzione.

Anche oggi l'interpretazione degli articoli della Costituzione relativi alla scuola resta motivo di confronto dentro e fuori il parlamento; una delle questioni più spinose è quella della parità tra scuola pubblica e scuola privata, soluzione rinviata a una legge ordinaria, della quale però vengono indicati i principi e le finalità[34].

Ma a generare le maggiori discussioni fu la questione dell'elemento confessionale mantenuto in forza dell'art. 7 della Costituzione, in contrasto con la laicità e il pluralismo dell'istruzione.

Il ministro Gonella, in carica dal 1946 al 1951, ebbe l'onere di rimettere in piedi, a guerra finita, il sistema scolastico italiano, dando un'impronta destinata a perdurare anche nel futuro. Dopo più di un secolo in cui i cattolici avevano difeso la scuola privata, un ministro della Democrazia cristiana aveva il compito di governare la scuola pubblica, rendendo tangibile realtà le indicazioni della Costituzione, dando vita, nell'ordinamento repubblicano e democratico ad una scuola espressione e al contempo guida del popolo italiano intero.

---

[33] *Ibidem*.

[34] Per questo adempimento costituzionale occorrerà attendere fino al 2000, quando il governo D'Alema (ministro dell'Istruzione era Luigi Berlinguer) introdusse la legge n. 62 in materia di «Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto alla studio e all'istruzione» del 10 marzo 2000. Fonte: http://www.camera.it/parlam/leggi/00062l.htm. (15/12/2013).

Una lettura de *Il programma della DC per la nuova Costituzione* del 1946, fa emergere tuttavia la profonda convinzione che il futuro ministro dell'istruzione conservava circa la natura cristiana del popolo italiano, auspicando una costituzione né laica, né agnostica. Lo Stato conforme all'etica cristiana, scriveva Gonella, non è «uno Stato confessionale»[35]. Gonella scriveva che una scuola laica o assiologicamente neutra è assurda e irrealizzabile. Ogni educazione ha un fondo valoriale di riferimento, ha un contenuto morale e spirituale. Il laicismo per Gonella tradiva la funzione educativa della scuola, e la volontà dei genitori cattolici, che educavano i figli a valori che poi una scuola laica avrebbe messo in discussione.

I cattolici, infatti, non avevano accolto con favore i programmi del 1945 formulati dalla Commissione Washburne e ne avevano compromesso la natura laica e pluralista, sostituendoli con i programmi Ermini del 1955, e operando una torsione in senso confessionale addirittura più forte di quella che caratterizzava la scuola fascista. Si prescriveva addirittura che la giornata scolastica dovesse cominciare con una preghiera, *elevazione dell'anima a Dio*[36].

La scuola elementare non mancava, d'altro canto, di assorbire le novità in termini di pedagogia, facendo riferimento alla necessità da parte del mondo della scuola, dai docenti ai programmi ministeriali, di avvicinarsi al mondo concreto del fanciullo; l'obiettivo era quello di superare il nozionismo che imperava anche ai gradi inferiori e rendere l'attività scolastica più affine alla dimensione esperienziale del bambino, che, in questo modo, diventava il protagonista dell'azione educativa.

Se da un lato la prima Sottocommissione aveva lavorato per produrre innovazione nel sistema scolastico italiano, dall'altro appare chiaro che il cambiamento si inseriva nel solco della tradizione scolastica italiana. Il rischio di una scuola confessionale e non concretamente pluralista era costantemente in agguato; non solo per quanto concerneva i valori su cui poggiavano il percorso educativo e le forme rituali, come la preghiera o l'ora di religione cattolica, che caratterizzavano la scuola

[35] G. Gonella, *Il programma della democrazia cristiana per la nuova costituzione*, relazione presentata al primo congresso nazionale della DC (Roma, 24-27 aprile 1946), in *Atti e documenti della DC 1943-1959*, cit., pp. 182-213, p. 182.
[36] S. Santamaita, *Storia della scuola*, cit. p. 121.

inferiore e media superiore, ma anche per quanto riguardava la gestione degli insegnanti e la loro formazione.

2.4 L'inchiesta Gonella

Nel 1947 fu istituita la Commissione nazionale d'Inchiesta sull'istruzione pubblica voluta dal ministro Guido Gonella, al fine di conoscere la reale situazione del sistema scolastico e avviare un processo di riforma necessario a un paese che in pratica era appena nato: la forma repubblicana dello Stato e la democrazia richiedevano un decisivo cambiamento nell'istruzione.

La Commissione fu costituita con decreto del Capo dello Stato in data 12 aprile 1947,

allo scopo di compiere un'inchiesta sulle condizioni della scuola italiana e raccogliere, con la sicura e precisa notizia delle sue presenti condizioni spirituali e materiali, l'indicazione dei programmi, disegni e voti proposti da coloro che esercitano l'insegnamento e da ogni altra persona di cultura e di studio[37].

Gli obiettivi e le modalità di svolgimento dell'inchiesta, che prevedevano il coinvolgimento diretto di chi lavorava all'interno della scuola, costituivano un elemento di novità: anche gli insegnanti avrebbero potuto esprimere aspirazioni, desideri, esigenze e idee per cambiare la scuola. I lavori di produzione dei questionari da inviare alle scuole di ogni ordine e grado e agli enti promotori di cultura come le accademie e le biblioteche, si svolsero nei primi mesi del 1948. Furono distribuiti in 30mila copie che contenevano 382 domande alle quali dovevano essere date risposte collegialmente decise nelle varie istituzioni scolastiche, o singolarmente da insegnanti incaricati. Parteciparono alla consultazione circa 300mila persone che si erano preparate anche attraverso una serie di convegni organizzati dal ministero attraverso i Provveditorati delle varie province. I dati raccolti furono elaborati e incrociati con studi sulle condizioni sociali degli alunni che frequentano i vari tipi di scuola, con

[37] Commissione nazionale d'inchiesta per la riforma della scuola, *La Riforma della scuola. Le conclusioni dell'Inchiesta Nazionale per la Riforma della scuola*, suppl. al n. 16, giugno 1949, p. 283.

sondaggi affidati all'Istituto Doxa sull'opinione delle famiglie a proposito della situazione della scuola, con dati raccolti circa le scelte degli studenti delle varie scuole per il futuro professionale o il proseguimento degli studi universitari. Emerse un quadro articolato e completo delle condizioni della scuola alla fine degli anni Quaranta, raccontato nelle pagine dei 16 fascicoli della pubblicazione *La Riforma della scuola*, che raccoglieva anche il parere di uomini di cultura, scienziati ed esperti di pedagogia sulle proposte per cambiare la scuola italiana[38]. Accanto a questo enorme lavoro di raccolta di dati furono anche realizzate nelle scuole statali e private, 1.884 ispezioni. Accanto ai cronici problemi delle istituzioni scolastiche dal punto di vista materiale, si respirava fermento e volontà di cambiare, di crescere, di modernizzare le metodologie didattiche e gli spazi dedicati all'istruzione. Tuttavia, i risultati dei questionari per quanto riguardava l'adempimento dell'obbligo scolastico restituivano l'immagine di un paese ancora legato alla tradizione: nemmeno il 30% degli intervistati era favorevole all'introduzione di una scuola media unica, capace di appianare le differenze sociali tra gli studenti, mentre il 53% credeva che il mantenimento dei canali alternativi dopo il ciclo elementare, fosse in grado di garantire la selezione dei migliori talenti e rispecchiasse l'ordine necessario della società: il paese era ancorato ad una tradizionale visione classista[39]. Non soltanto gli insegnanti interpellati sostenevano la biforcazione dei destini scolastici dei ragazzi, ma anche le famiglie, in cui era radicata l'accettazione di una società fortemente eterogenea, non solo dal punto di vista culturale, ma anche economico. A pochi sembrava paradossale pensare che uno Stato democratico e moderno non dovesse garantire un'effettiva parità di tutti nell'esercizio del diritto all'istruzione.

Il materiale raccolto diede origine al disegno di legge n. 2100 intitolato «Norme generali sull'istruzione»[40], che comprendeva tutti gli ordini e i gradi della scuola, e che quindi aspirava a sostituire la precedente riforma, quella di Gentile. Il disegno di legge prevedeva il ruolo centrale del governo in campo regolamentare e normativo, con l'aumento dei poteri del ministro a fronte di un deciso arretramento dell'autonomia

[38] *Ivi*, p. 284.
[39] *Ivi*, p. 53.
[40] D.D.L. n 2100 del 13 luglio 1951 in materia di «Norme generali sull'istruzione», discusso alla Camera dei Deputati il 13 luglio 1951.

scolastica. Il progetto fu rapidamente accantonato, perché i costi di una complessiva riforma del sistema parvero difficilmente calcolabili.

Il contenuto del D.D.L. fu comunque un modello a cui si ispirarono i provvedimenti legislativi degli anni successivi. Per esempio fu introdotto il finanziamento pubblico alla scuola privata, erogato in via amministrativa, scavalcando parlamento e Costituzione[41].

Per affrontare l'annoso problema dell'analfabetismo Gonella introdusse la post-elementare, - avviata dapprima in forma sperimentale dopo la fine del ministero Gonella nel 1955 e poi estesa a tutto il paese nella seconda parte degli anni Cinquanta - una scuola, in tutto simile alla scuola elementare, in cui gli insegnamenti erano impartiti da maestri e non da professori laureati. L'intento era duplice: da un lato garantire agli studenti delle zone rurali, generalmente caratterizzate dall'abbandono scolastico, l'adempimento dell'obbligo; dall'altro assorbire la disoccupazione magistrale[42]. La scuola postelementare suscitò l'opposizione della sinistra e degli ambienti culturali ispirati alla laicità, che la definirono "scuola dei poveri", in quanto frequentata prevalentemente da contadini ai quali erano preclusi i gradi successivi dell'istruzione.

Per quanto riguarda la scuola superiore Gonella ripristinò il tirocinio alle magistrali, abolito da Gentile, e potenziò l'istruzione professionale. Tentò di modificare i programmi di filosofia dei Licei, eliminando filosofi come Spinoza, Leibniz ed Hegel, a favore di pensatori cattolici, dai padri della Chiesa, alla scolastica, a Rosmini e Gioberti. Il mondo della cultura si oppose in modo molto pronunciato; in particolar modo fu Benedetto Croce a opporsi ad una troppo evidente piegatura confessionale della scuola superiore[43].

Negli anni Cinquanta Gonella istituì i Centri didattici nazionali, per tutte le scuole di ogni ordine e grado; più che un'operazione veramente utile al monitoraggio e

[41] S. Santamaita, *Storia della scuola*, cit., p.. 122.
[42] Si venne così incontro alle richieste delle associazioni di maestri cattolici, che avevano un grande peso elettorale e che arrivarono a muovere la segreteria di Stato Vaticana per convincere il direttore dell'UCIIM, l'Unione Cattolica Italiana degli Insegnanti Medi, ad accettare che fossero i maestri ad occuparsi della post elementare, come riporta R. Sani, *Le associazioni cattoliche e gli insegnanti nel secondo dopoguerra, 1944-1958*, La Scuola, Brescia 1990, pp. 145-155.
[43] T. Tomasi, *Scuola e pedagogia in Italia 1948-1960*, cit., pp. 192-195.

al miglioramento del servizio, dato che fu scarsissimo il contributo scientifico di questi istituti, pareva una immensa macchina (con personale, finanziamenti, ecc.) per la promozione di una pedagogia ministeriale e la sistemazione di figure vicine alla DC. Furono soppressi nel 1974, e il personale di questi centri fu assorbito, con ruoli diversi, nella pubblica amministrazione.

Dato che l'analfabetismo era una piaga ancora molto presente nella società italiana, rispetto ad altri paesi europei, fu anche introdotta

la scuola popolare per combattere l'analfabetismo, per affiancare l'istruzione elementare e per orientare all'istruzione media e professionale. La scuola popolare è gratuita, diurna e serale, per giovani e adulti, e viene istituita presso le scuole elementari, le fabbriche, le aziende agricole, le istituzioni per emigranti, le caserme, gli ospedali, le carceri e in ogni ambiente popolare, specie in zone rurali, in cui se ne manifesti il bisogno[44].

L'obiettivo era, ancora una volta, quello di superare l'analfabetismo degli adulti e la disoccupazione magistrale. Nel 1946 circa 40 mila maestri erano privi di lavoro; erano soprattutto maestri che avevano combattuto come ufficiali in guerra e che dovevano essere riassorbiti a scuola. Inoltre il paese contava circa 7 milioni di analfabeti, di cui la quasi totalità aveva più di 14 anni e quindi aveva superato l'obbligo. Le regioni più colpite erano quelle dell'Italia meridionale e insulare, con tassi di analfabetismo superiori al 34%. Tra il 1947 e il 1957 furono 140mila i corsi di scuola popolare avviati, con più di 2 milioni di studenti e 93mila insegnanti. La scuola popolare fu per molti l'unica via d'accesso all'istruzione e per i maestri, l'unico modo per accedere all'insegnamento.

Sicuramente l'obiettivo di ridurre l'analfabetismo e la disoccupazione magistrale fu raggiunto. Tuttavia ciò fu pagato in termini di una torsione confessionale della scuola[45], e di un reclutamento dei maestri alquanto discutibile, dato che lasciava alla

[44] D.L.C.P.S. (Decreto Legislativo del Capo Provvisorio dello Stato) n. 1599 del 17 dicembre 1947 in materia di «Istituzione della scuola popolare contro l'analfebetismo», art.1. Fonte: www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:1947-12-17;1599. (8/12/2013).

[45] Il problema della disoccupazione dei maestri era particolarmente caro alle organizzazioni sindacali di ispirazione cattolica, come l'AIMC, l'Associazione Italiana Maestri Cattolici, che

discrezione dei direttori scolastici la facoltà delle nomine per la scuola popolare, e garantiva ai nominati il punteggio necessario al raggiungimento del ruolo. I provveditorati e i dirigenti spesso assegnavano i corsi a soggetti privati, tra i quali facevano la parte del leone quelli legati al mondo cattolico. Il sistema di relazioni, clientele e spesso corruzione, produsse l'anacronistica perpetuazione dei corsi di scuola popolare. Ancora negli anni '60, pur di tenere in vita corsi e centri, si ricorreva a una vera e propria "caccia all'analfabeta". Le scuole popolari resistettero fino al 1977, in un paese profondamente cambiato dal punto di vista sociale, quando ancora qualcuno riteneva possibile sconfiggere un problema cronico con uno strumento adatto ad una società lontana trent'anni.

2.5 La riforma mancata

Il fallimento della Riforma Gonella non può essere liquidato semplicemente come uno tra i tanti fallimenti che caratterizzano i tentativi di rinnovare la scuola in Italia. La DC di allora disponeva di una maggioranza che avrebbe permesso l'approvazione della legge; inoltre le associazioni cattoliche erano in linea con l'impostazione di fondo data dal ministro alla riforma. Come mai il provvedimento non fu nemmeno discusso? Perché gli interventi sulla scuola riguardarono solo aspetti contingenti e marginali, affrontati per decreto e non per legge?[46].

Forse, di fronte ai problemi della ricostruzione di un paese dopo il conflitto era prioritario trovare un lavoro a chi non l'aveva più, o una casa a chi l'aveva vista distrutta dai bombardamenti e trovare delle strategie per rilanciare l'economia. O forse è da considerare l'inevitabile scontro politico sul terreno dell'istruzione, uno degli interessi fondamentali della Chiesa. Questo scontro fu anche interno alla DC tra coloro che sostenevano l'urgenza di ammodernare la scuola in relazione alle esigenze della società che cambiava a ritmi mai conosciuti in precedenza, attraverso l'azione

spinse il governo ad affidare ai diplomati nelle scuole magistrali l'insegnamento alla scuola popolare e successivamente alla postelementare.

[46] Sono pochissime le leggi prodotte sulla scuola negli anni Cinquanta: sugli esami nelle scuole superiori nel 1952, sugli insegnamenti complementari nei curricula universitari nel 1953, sui cicli didattici della scuola elementare nel 1957, sui patronati scolastici nel 1958.

politica e il controllo dello Stato, e coloro che invece ritenevano essenziale la tutela della scuola privata cattolica[47].

Inoltre le difficoltà del ministro Gonella nell'accelerare il progetto di riforma della scuola era determinato dalla natura delle alleanze politiche che contraddistinsero gli anni del centrismo. La DC, infatti, aveva come alleati i liberali, i socialdemocratici e altri partiti lontani dalla sua posizione in materia di scuola, soprattutto per quanto riguardava la questione della scuola privata e l'insegnamento della religione cattolica. La scuola italiana nel dopoguerra fu sempre amministrata mediante una miriade di decreti, ordinanze, circolari. Ogni tentativo di riforma organica e strutturale fu nel corso degli anni accantonato. Il governo per via amministrativa della scuola produsse l'effetto di ampliare la discrezionalità del ministero, generando centralismo e burocratismo, mortificando l'ideale di decentramento contenuto negli intenti originari della stessa DC[48].

Gli effetti di questa tendenza sono avvertiti anche oggi. Il lavoro del docente, lungi dall'essere libero e creativo, tende, nell'eccesso di normazione, ad assimilarsi al lavoro impiegatizio.

Questa tendenza al dirigismo ha prodotto un deterioramento in senso clientelare dei rapporti tra le varie associazioni di insegnanti, le scuole confessionali, i più eterogenei gruppi di maestri, insegnanti, professori, disoccupati e non, nei confronti del ministro. Non trovando in parlamento l'appoggio necessario alla messa in atto della politica di riforma, Gonella e i successivi ministri lo cercarono fuori. I casi dell'AIMC, l'Associazione Italiana Maestri Cattolici, e dei finanziamenti alla privata sono emblematici. Scrive Santamaita:

> delusa dalla mancata riforma sulla quale aveva puntato per lo sviluppo della postelementare, biasimava la politica scolastica governativa, salvo poi sostenerla, via via che i successivi ministri, quasi a titolo di risarcimento, assumeranno una serie di provvedimenti in favore dei maestri. Analoga la vicenda dei riconoscimenti e dei finanziamenti pubblici alla scuola privata: tramontata la speranza di una soluzione legislativa che sancisse la cosiddetta libertà della scuola, si erano infittite le pressioni sul

[47] G. Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla riforma Gonella al piano decennale* in L. Pazzaglia (a cura di), *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra (1945-1958)*, La Scuola, Brescia 1988, pp. 306-311.
[48] S. Santamaita, *Storia della scuola*, cit. p. 134.

ministero perché concedesse per via amministrativa quel che era impedito per via parlamentare. Piccole e grandi concessioni, riconoscimenti e finanziamenti, diventavano pratica corrente non già nonostante ma anzi, in conseguenza delle mancate riforme[49].

Le riforme mancate impedirono alla scuola italiana di affrontare la sfida delle grandi trasformazioni sociali ed economiche che interessavano il paese a partire dalla metà degli anni Cinquanta. Come effetto del «boom economico», negli anni Sessanta, per la prima volta nella storia del nostro paese, gli occupati nell'industria avevano superato gli addetti all'agricoltura; la società industriale stava definitivamente sostituendo la realtà rurale italiana. Questo passaggio non fu tuttavia indolore; esso fu accompagnato da un'intensa migrazione interna. Quasi 5 milioni di persone tra il 1958 e il 1963 si traferirono, dopo aver abbandonato le famiglie e le campagne verso il nord industrializzato della penisola. L'effetto di questo spostamento fu la «disgregazione culturale» che interessò le comunità abbandonate della parte migliore della forza lavoro e il problema della convivenza nelle grandi città[50].

Il paese mutava rapidamente anche sotto il profilo morale e comportamentale, anche a causa dell'introduzione della televisione. Le trasformazioni che caratterizzavano le abitudini e le aspirazioni della società italiana erano il segno di un più profondo cambiamento che coinvolgeva anche la Chiesa. Nel 1958 essa si avviava a un lento e prudente mutamento, con la salita al soglio pontificio di Giovanni XXIII. Di lì a poco si sarebbe aperto il Concilio Vaticano II. Inoltre dal 1956 iniziava la fase della distensione internazionale e il ruolo dei paesi guida, Unione Sovietica da un lato e Stati Uniti d'America dall'altro cominciava ad essere messo in discussione (si pensi alla rivolta ungherese e alla crisi di Suez). Infine continuava il processo di decolonizzazione che portava alla nascita di molti nuovi stati sottosviluppati, indipendenti e poco disponibili all'allineamento (che si erano riuniti nella conferenza di Bandung nel 1955, l'atto di nascita del «Non Alleneamento»)

Nel 1958 nasceva la Comunità Economica Europea, in seguito al Trattato di Roma, che segnava l'avvio di un percorso di allargamento dell'Unione Europea in corso ancora oggi. In Italia alla fine degli anni '50 terminava l'esperienza del centrismo,

[49] *Ivi*, pp. 135-136.
[50] *Ivi*, p. 137.

specchio del mutamento in corso, e la DC apriva le porte alla sinistra, inaugurando lo storico incontro tra cattolici e socialisti.

La scuola non era in grado di seguire i mutamenti in corso; essa versava in condizioni di povertà finanziaria ma anche di insufficienza strutturale, determinata dalla carenza di strumentazione didattica, dalla mancanza di una scuola di formazione professionale per gli insegnanti.

Alle elementari la didattica migliorò rispetto al periodo precedente al conflitto in quanto il numero degli insegnanti crebbe, e si ridusse il numero degli studenti per classe; l'abbandono scolastico, anche del primo ciclo di istruzione, era, tuttavia ancora diffuso. L'aumento della popolazione scolastica aveva alleggerito il problema della disoccupazione magistrale, che tuttavia persisteva ancora. In crescita era la popolazione scolastica alla scuola media, così come un balzo in avanti dal punto di vista dei numeri lo subì anche l'istruzione superiore, in particolar modo quella professionale e tecnica. I licei conobbero un aumento di iscritti, ma nettamente inferiore a quello dei professionali, che addirittura quadruplicò.

Perché aumentò la popolazione scolastica? Perché lo sviluppo economico e l'aumento del benessere materiale permise ai genitori di istruire i figli, anche se questa crescita restava al di sotto delle necessità del paese. Inoltre la distribuzione degli studenti nei vari istituti superiori non rispecchiava le naturali tendenze e aspirazioni dei giovani italiani, ma la disponibilità economica e la collocazione sociale della famiglia d'origine. La scuola italiana, ancora legata all'impianto gentiliano restava nel complesso classista.

A partire dalla fine degli anni '50 il mondo degli insegnanti mostrava da un lato l'incancrenirsi di vecchie pratiche, come l'attenzione strumentale di natura politica verso questa categoria o un certo sindacalismo corporativo, dall'altro la voglia di rinnovamento della didattica e dell'intero sistema scuola, pensato e voluto, dagli stessi insegnanti, molti dei quali attivi studiosi di pedagogia e divulgatori in riviste come *Il Ponte*, di orientamento laico, democratico e aperto ai cambiamenti della società e in atto sull'intero pianeta. Fondatore della rivista fu Pietro Calamandrei, giurista e intellettuale italiano che durante il periodo fascista rimase sempre fedele al Manifesto degli intellettuali antifascisti promosso da Benedetto Croce. Dopo aver partecipato alla

Resistenza, Calamandrei promosse su *Il Ponte* una riflessione di ampio respiro sul passato fascista del paese di Dante divenuto paese del Duce, che allargava lo sguardo anche alla Germania, patria del popolo di Goethe divenuto popolo di Hitler. La scuola per Calamandrei doveva essere in grado di promuovere la capacità di fornire quegli strumenti culturali indispensabili a non cadere, come era avvenuto, nel dominio dell'irrazionale.[51]

Il 1958 fu l'anno della presentazione del *Piano decennale di sviluppo della scuola italiana*, voluto da Amintore Fanfani, che all'epoca era Presidente del Consiglio, ministro degli esteri e segretario della DC, e Aldo Moro, ministro dell'istruzione. Il *Piano* era sostenuto dalle associazioni cattoliche legate all'istruzione e prevedeva l'allargamento quantitativo del servizio scolastico statale, ma non faceva riferimento ad alcun cambiamento alla struttura dei cicli scolastici. I comunisti e i socialisti ne criticavano la natura soltanto finanziaria, in quanto ai loro occhi non comparivano misure che entrassero nel merito delle strategie per migliorare la scuola, né apprezzavano i finanziamenti alla scuola privata da esso previsti. Il socialista Tristano Codignola descriveva il *Piano* come una «cornice finanziaria che si disinteressa del quadro»[52]; una serie di investimenti in edilizia scolastica, in strumentazione didattica, che nulla però aveva in comune con un progetto di riforma. Si trattava di consolidare più che di migliorare le strutture scolastiche esistenti[53]. Passato al Senato si arenò alla camera, dove fu approvato in una forma molto diversa dall'originale, quella di un modesto stralcio di spesa per gli anni 1962-65[54].

---

[51] Sulla rivista «Il Ponte» si veda M. Isnenghi, *Dalla Resistenza alla desistenza. L'Italia del «Ponte» (1945-1947)*, Laterza, Roma-Bari 2007. Sul tema del ruolo della scuola pensata come luogo dello sviluppo della persona umana e sui rapporti tra essa e la Costituzione si veda anche P. Calamandrei, *Discorso sulla Costituzione*, tenuto all'Umanitaria di Milano il 26 gennaio del 1955. La registrazione del discorso di Calamandrei è contenuta nel cd rom allegato a M. Rossi (a cura di), *Il Ponte di Piero Calamandrei*, Il Ponte Editore, Firenze 2005.

[52] T. Codignola, *Nascita e morte di un Piano. Tre anni di battaglie per la scuola pubblica,* La Nuova Italia, Firenze 1962, pp. 232-234.

[53] *Ibidem.*

[54] S. Santamaita, *Storia della scuola*, cit., p. 140.

2.6 Le opposizioni laiche e la sinistra di fronte ai problemi della scuola

Vi è del vero nell'affermazione condivisa da molti storici circa la mancanza di un'attenzione propositiva adeguata ai gravi problemi della scuola del dopoguerra da parte del mondo liberale, socialista, azionista e comunista. L'elaborazione cattolica era sicuramente più approfondita, ma tale interpretazione va ridimensionata. I cattolici potevano disporre della stanza dei bottoni, in quanto detenevano la disponibilità «pressoché esclusiva di tutte le leve del governo della scuola e della sua amministrazione»[55].

L'egemonia della cultura cattolica sul mondo dell'istruzione poneva le sue basi proprio su questo dato oggettivo; questa egemonia abbracciava le scuole pubbliche e private, le attività extrascolastiche, la categoria degli insegnanti di ogni ordine e grado, la pubblicistica scolastica, le riviste pedagogiche e didattiche. La cultura scolastica di sinistra e laica si pose un po' sulla difensiva di fronte ad un apparato così forte.

Le organizzazioni laiche quindi non possono vantare lo stesso seguito di quelle cattoliche. Tuttavia vi furono numerosi e importanti contributi da parte delle forze di sinistra, democratiche e liberali per quanto concerne la scuola. Continuava ad operare la Federazione Nazionale Insegnanti della Scuola Media (FNISM) fondata da Gaetano Salvemini nel 1901 che raccoglieva insegnanti liberali, azionisti, socialisti, repubblicani. La laicità, l'antifascismo e la difesa della scuola pubblica dall'invadenza confessionale erano i cavalli di battaglia della rivista, legata alla FINSM, *L'eco della scuola nuova*, che immaginava una scuola democratica, libera dal potere politico, attenta alla formazione degli insegnanti. Anche l'Associazione per la Difesa della Scuola Nazionale (ADSN) ebbe un ruolo importante nel dopoguerra, perché si poneva come baluardo liberale, laico e antifascista di contro all'offensiva clericale; fondatori erano Piero Calamandrei, Ernesto Codignola, Benedetto Croce, Concetto Marchesi, Luigi Russo e Guido De Ruggiero. Si batteva per un insegnamento critico e laico, scevro da accenti settari. L'organo di stampa dell'associazione *Scuola democratica* si fece portavoce della polemica contro Gonella e il suo tentativo di riforma, cercando sempre

[55] *Ivi*, p. 129.

di contrastare le torsioni confessionali, le posizioni più conservatrici, e avanzando proposte per la scuola pubblica.

Nel 1951 nacque il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) con l'intento di divulgare le tecniche didattiche di Celestin Freinet, ispirate all'attivismo pedagogico di John Dewey e alla cultura laica e scientifica. Particolarmente fecondo dal punto di vista della produzione scientifica e della divulgazione della pedagogia delle «New Schools» e di Dewey fu la Scuola di Firenze, formata da un gruppo di pedagogisti attenti a cogliere le linee di fondo, ispirate alla laicità e alla centralità del discente, di queste nuove prospettive dell'educazione e dell'istruzione, e di diffonderle attraverso la rivista *Scuola e Città*. Tra questi pedagogisti devono essere ricordati Tristano Codignola, Aldo Visalberghi, Raffaele Laporta, Antonio Santoni Rugiu[56], che rappresentavano la cultura azionista e socialista, opposta da un lato alla scuola confessionale voluta dai cattolici, dall'altro alla pedagogia marxista che vedeva in Dewey un filosofo e un pedagogista appartenente ad un paese capitalista.

Infine, un po' tardivamente, furono i comunisti a cominciare a dedicare alla scuola una nuova e profonda attenzione, che si rifletté anche nella creazione, nel 1957, della rivista *Riforma della Scuola*. A dieci anni dall'inaugurazione dell'iter della mancata riforma Gonella, tutte le forze politiche si resero conto dell'importanza di adeguare la scuola ai tempi e di pensare una riforma che fosse realmente capace di rispondere al bisogno formativo del popolo italiano, superando gli elementi di disuguaglianza e di tradizionalismo ancora presenti nel sistema scolastico. A tale proposito furono estremamente interessanti le proposte dei comunisti, formulate nel 1955 da Mario Alicata:

> è la scuola dell'obbligo che va presa come punto di partenza per una riforma democratica generale di tutto l'ordinamento scolastico italiano. In sostanza noi proponiamo una scuola elementare-media, obbligatoria e gratuita, uguale per tutti i ragazzi dagli 11 ai 14 anni, cioè una scuola che conduca in condizioni di parità tutti i ragazzi italiani fino al momento in cui diventi necessaria una scelta tra il lavoro, la professione, o il proseguimento degli studi[57].

[56] Si veda F. Cambi, *La "Scuola di Firenze" da Codignola a Laporta (1950-1975)*, Liguori, Napoli 1983.
[57] M. Alicata, *La Riforma della scuola*, Editori Riuniti, Roma 1956, p. 42.

2.7 Le associazioni di insegnanti e il problema della formazione

Dopo il 1945, con la ricostruzione, aumentò il fabbisogno di insegnanti. Non solo nella scuola elementare, ma anche nella secondaria inferiore e superiore. Le scuole erano state riaperte, pur nelle enormi difficoltà, derivanti dagli effetti disastrosi sl piano materiale del conflitto appena concluso, e dalla necessità di ripensare, in chiave democratica, l'istruzione, per lungo tempo rimasta piegata alle esigenze del regime fascista. Nelle indicazioni di Washburne, ma anche nelle proposte di azionisti, socialisti e di molti uomini della DC, emergeva con decisione la necessità di eliminare il retaggio classista che restringeva l'accesso agli studi superiori e all'università, riservandolo alla borghesia. Aumentò progressivamente anche il numero degli studenti che nel dopoguerra proseguivano gli studi dopo le elementari.

Occorreva quindi qualificare e moltiplicare i docenti. In *Scuola secondo costituzione* del 1959, il pedagogista Lamberto Borghi stimò che l'incremento dei docenti alla scuola media, avrebbe influito anche sul numero di quelli della superiore facendolo crescere, per il fatto che un maggior fabbisogno di insegnanti medi coincideva con un aumento della domanda di istruzione, che si sarebbe riversata anche sull'istruzione superiore[58].

Una scuola a selettività progressiva non garantiva automaticamente la costruzione di una élite di cervelli[59]; privava spesso i meritevoli, ma privi di mezzi, dell'istruzione indispensabile per lo sviluppo dei talenti. Nonostante questa convinzione riguardasse tutte le forze politiche, diversissime erano le posizioni tra i partiti circa il superamento di un modello selettivo, che aveva finito per agire più sul piano sociale ed economico che su quello del merito. Infatti se i partiti di sinistra erano legati all'idea di una scuola media unica, la DC si manteneva su posizioni diverse, che rispecchiavano la tradizionale situazione socio economica del paese, in cui la differenza tra città e campagna, settentrione e meridione era evidente e nota da tempo. Molto forte era l'esigenza della DC di mantenere buone relazioni con gli ambienti ecclesiastici e con le organizzazioni degli insegnanti legate a questi ambienti. Per

[58] L. Borghi, *Scuola secondo Costituzione*, Lacaita, Manduria 1959, p. 49.
[59] A. Santoni Rugiu, S. Santamaita, *Il professore nella scuola italiana dall''800 ad oggi*, Laterza, Roma-Bari, 2011, p. 104.

ragioni di consenso anziché inaugurare da subito la scuola media unica la DC scelse di portare avanti il modello fondato sulla bipartizione scuola media inferiore e scuole di avviamento al lavoro; accanto a queste fu, come è stato precedentemente ricordato, inaugurata anche la post elementare, non tanto per fornire un servizio di qualità ai cittadini impossibilitati a frequentare la media inferiore o l'avviamento al lavoro, ma per "sistemare", dal punto di vista lavorativo, circa 40 mila maestri disoccupati. La pratica di considerare il ruolo dell'insegnante subordinato ad interessi di consenso dei partiti è stata una piaga del sistema scolastico italiano, basti pensare alle possibilità offerte ai dipendenti della pubblica amministrazione, di ottenere il pensionamento, a partire dal 1973[60], con 14 anni 6 mesi e 1 giorno nel caso in cui la richiedente fosse una donna sposata e con figli.

Nell'immediato dopoguerra si facevano sentire la diversificate voci delle associazioni degli insegnanti, a lungo tenute silenziose dalle scelte impositive della dittatura. Già nel 1944 cominciarono la propria attività sindacale l'AIMC, l'Associazione Italiana Maestri cattolici e l'UCIIM, l'Unione Cattolica Italiana degli Insegnanti Medi, che raccoglievano rispettivamente gli insegnanti della scuola elementare e della scuola media).

L'AIMC nasceva dal sindacalismo cristiano e dalle ACLI e ed era molto vicina agli ambienti ecclesiastici; le attività dell'associazione venivano diffuse da riviste come *Il maestro* e la prestigiosa *Scuola italiana moderna*. Si auspicava una modifica dell'Istituto magistrale in Liceo magistrale, con un ampio spazio dedicato al tirocinio, una forte autonomia scolastica, l'affidamento di tutto l'obbligo all'istruzione elementare e l'istituzione delle post elementari affidata ai maestri. Aveva un seguito enorme tra i maestri, dato che più del 70% di questi si affidavano all'associazione. Fu proprio sotto la spinta di questa potente organizzazione che venne creata la scuola post elementare.

L'altra organizzazione, l'UCIIM, attraverso *La scuola e l'uomo* auspicava un rinnovamento profondamente cristiano della scuola e, nello stesso tempo, la crescita di una sensibilità democratica, del pluralismo educativo e l'elezione della scuola pubblica come terreno privilegiato di promozione della propria visione educativa. La proposta

[60] D.P.R n. 1092 in materia di «Norme sul trattamento di quiescenza dei dipendenti civili e militari dello Stato» del 29 dicembre 1973. Fonte: http://www.comune.jesi.an.it/MV/leggi/dpr1092-73.htm. (10/01/2014).

dell'Unione era quella di una scuola media unitaria nell'ispirazione ma divisa in tre percorsi differenziati per contenuti e finalità.

Queste organizzazioni, a partire dalla seconda metà degli anni Cinquanta spinsero i governi della DC a interessarsi del problema della presenza dell'Educazione alla cittadinanza democratica, già fatto emergere dagli ambienti azionisti e di sinistra, ottenendo l'importante risultato di spingere nel 1957 il ministro Aldo Moro all'istituzione dell'«Educazione Civica», per rispondere alla carenza di una coscienza democratica nelle giovani generazioni[61].

Nel 1951 il SINASCEL, il Sindacato Nazionale della Scuola Elementare, nato nel 1946, si unisce alla Cisl, confederazione sindacale cattolica, nata dalla rottura dell'unità sindacale.

I maestri cattolici potevano disporre così di due potentissimi strumenti organizzativi, in grado di esercitare una forte pressione politica e influenzare l'opinione pubblica a favore dei maestri, sia sul piano normativo che economico. SINASCEL e AIMC collaboreranno con i ministri democristiani per tutti gli anni Cinquanta, esprimendo forte dissenso nei confronti del governo in occasione del fallimento della riforma Gonella.

L'UCIIM al contrario, fu più critico nei confronti dei governi rispetto a quello dei maestri elementari, in special modo criticava l'immobilismo della DC nei confronti dell'istruzione, che, agli occhi degli insegnanti medi, doveva essere profondamente riformata.

Anche la CGIL raccoglieva al suo interno alcune sigle legate al mondo della scuola. Nel giugno del 1947, un anno prima della rottura dell'unità sindacale, si tenne il I Congresso unitario della CGIL; in quell'occasione i problemi della scuola furono affrontati soprattutto dal punto di vista della scuola professionale, anche se non mancarono alcune importanti testimonianze dell'idea di scuola che il sindacato intendeva portare avanti.

---

[61] M. Corsi, R. Sani, *L'educazione alla Democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Milano 2004, pag. 58. Si veda anche R. Sani, *Le associazioni cattoliche e gli insegnanti nel secondo dopoguerra 1944-1958*, La Scuola, Brescia 1990, pp. 99-144.

Il sindacato invitava lo Stato a risolvere il problema dell'obbligo scolastico nella convinzione che da questo dipendesse l'elevazione morale del popolo italiano[62]. Le proposte del sindacato per affrontare il problema della sentita e necessaria elevazione morale del popolo italiano potevano essere riassunte in questi quattro punti:

1) istituzione in tutti i comuni d'Italia di tutte le 8 classi;
2) edilizia scolastica (che può contribuire a risolvere il problema della disoccupazione);
3) refezione ed assistenza gratuita a tutti gli alunni;
4) preparazione e trattamento giuridico ed economico dei maestri[63]

La CGIL mostrava la propria sensibilità nei confronti del tema della preparazione degli insegnanti, così come rispetto al ruolo della scuola nella «preparazione specifica delle maestranze che oggi mancano all'Italia e che sono la condizione essenziale della sua ricostruzione e della sua ascesa economica»[64]. Solo attraverso un adeguato trattamento economico e un'adeguata preparazione dei docenti l'Italia sarebbe potuta entrare nel novero dei paesi civili:

Vorrei dire a voi lavoratori: se noi qui discutiamo del nostro cibo e del nostro vestiario, quando sentite parlare di scuola ricordatevi che si parla non più di un bisogno essenziale ma dei vostri medesimi figli e del loro avvenire. […] pertanto, impegnando il nuovo Comitato Direttivo Confederale a dare pieno appoggio all'azione sindacale dei professori della scuola media, vengono poste le seguenti rivendicazioni:
1) che il bilancio della PI venga radicalmente riveduto ed accresciuto nella sua proporzione con quello degli altri dicasteri, in modo degno di una nazione civile;
2) che si provveda alla sistemazione graduale del personale non di ruolo[65] mediante l'allargamento degli organici;

---

[62] Ufficio stampa e propaganda della CGIL, *La CGIL dal Patto di Roma al Congresso di Genova*, Roma, ESI, 1949, p. 244.
[63] *Ibidem*.
[64] *Ibidem.*
[65] Per la CGIL era necessario risolvere anche un altro problema per la scuola: quello degli insegnanti di ruolo: «sapete quanti sono gli insegnanti di ruolo in Italia? Sono ridotti ad appena due quinti del personale insegnante. Tutto il resto è un cinematografo di supplente e incaricati che cambiano di anno in anno non solo sede ma anche tipo di scuola, cosicché gli alunni da questo cambiare continuamente insegnante ricevono il massimo dei nocumenti».

3) che per ogni categoria dei lavoratori della scuola media si disponga di una adeguato stato giuridico;
4) che, come miglioramento economico urgente, sia concessa a tutto il personale insegnante una indennità di studio tale da consentire l'aggiornamento culturale necessario per un efficace insegnamento;
5) che fin dal prossimo anno scolastico si attui il complesso di provvidenze atto ad agevolare ai giovani meritevoli l'accesso agli studi superiori;
6) che la scuola sia normalizzata anche sotto l'aspetto edilizio, a partire dalle città sinistrate[66].

I problemi da risolvere alla fine del 1947 per quanto riguarda il ruolo, l'inquadramento economico e giuridico, il reclutamento degli insegnanti erano enormi, e come affermato in precedenza, spesso le soluzioni adottate erano subordinate più che alle necessità effettive della scuola, cenerentola delle scelte politiche nell'immediato dopoguerra (il governo De Gasperi tra il 1947 e il 1949 investì circa 70 miliardi di lire in spese militari e solo 26 miliardi per la scuola), a calcoli riguardanti il consenso.

Per quanto concerne la scuola superiore negli anni '50 si assistette ad una deciso cambiamento. Gli aspiranti insegnanti della superiore diventarono in maggioranza donne: si allargava così anche alla superiore la tendenza alla femminilizzazione del corpo docente già molto forte nelle elementari dall'inizio del Novecento.

Tradizionalmente l'attività didattica era considerata la più conveniente per le donne, nonostante questo non fosse che un luogo comune, rafforzato dai miseri stipendi, che allontanavano il tradizionale *breadwinner* maschio dalla scuola[67], e dalla considerazione che il lavoro dell'insegnante fosse limitato alle ore di lezione frontali, lasciando quindi molto tempo alle donne per la gestione delle esigenze famigliari.

La docenza era circondata da un'aura di decoro e il ruolo dell'insegnante era visto da tutti come degno di rispetto e considerazione, cosa che con il tempo è venuta meno, nel senso che oggi la percezione sociale di questo lavoro si è livellata al misero trattamento economico. Il decoro che accompagnava la professione, permetteva alla

---

Ufficio stampa e propaganda della CGIL, *La CGIL dal Patto di Roma al Congresso di Genova*, cit., p. 265.
[66] Ufficio stampa e propaganda della CGIL, *La CGIL dal Patto di Roma al Congresso di Genova*, cit., pp. 265-266.
[67] A. Santoni Rugiu, S. Santamaita, *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento ad oggi*, cit., p. 105.

donna, maestra o professoressa, in alcuni casi, di rendersi economicamente autonoma dalla famiglia d'origine, senza tuttavia aver ancora contratto un matrimonio.

Nel corso degli anni Cinquanta diminuirono gli iscritti di ambo i sessi alle facoltà umanistiche e diminuì la percentuale dei maschi che aspirano all'insegnamento secondario per tutto il decennio. Pare che dietro questa diminuzione non ci fosse la maggiore consapevolezza dello studente circa i propri interessi per un settore particolare degli studi o circa la valorizzazione delle proprie personali inclinazioni, né la considerazione sul futuro professionale che potesse essere offerto da altre facoltà universitarie. Molto probabilmente prevaleva la considerazione che il lavoro dell'insegnante garantisse una notevole quantità di tempo libero, adatto più alle donne che all'uomo, che grazie al boom economico conosciuto dal paese alla fine degli anni Cinquanta, trovava altre occupazioni senza consumarsi sui libri. Inoltre la formazione dottrinaria che l'università produceva era lontana dalle esigenze che il mondo del lavoro e della scuola continuamente producevano.

L'Italia negli anni successivi alla guerra non investì nulla sulla formazione dei docenti, come, al contrario, accadeva nel resto d'Europa. In Germania, ad esempio, accanto ad una profondissima preparazione disciplinare, al giovane aspirante insegnante erano garantite e verificate con appositi esami conoscenze pedagogiche e professionali.

Nel 1954 si tenne a Ginevra la XVII conferenza sulla formazione degli insegnanti. In quell'occasione fu superata la concezione della scuola superiore come strumento di selezione per gli aspiranti alle professioni elevate ed accolto il principio democratico dell'istruzione come bisogno imprescindibile per tutte le classi sociali. La scuola superiore non doveva più essere appannaggio di coloro che avrebbero successivamente continuato gli studi universitari, ma un patrimonio di tutti. La scuola superiore doveva formare professionisti capaci e preparati ad affrontare il mondo del lavoro. Per queste ragioni l'insegnante doveva essere in grado di preparare gli uomini del futuro, abbandonando la didattica "dottrinaria" e legando la propria attività alle esigenze e alle trasformazioni della società, del mondo del lavoro, dell'economia. I radicali cambiamenti dell'immediato dopoguerra ponevano alla scuola una sfida

difficile; per questo motivo le scienze umane, dalla pedagogia alla psicologia, alla sociologia, dovevano entrare a far parte del bagaglio formativo dell'insegnante.

L'Italia, a differenza di Francia e Germania, ma anche di molti altri paesi europei e non, non proponeva percorsi di formazione per i professori, né riusciva a produrre un sistema diverso rispetto a quello introdotto nel 1908 e appena riverniciato nel 1924 per il reclutamento, affidato al concorso pubblico.

Come si è visto, il tentativo di Gonella di riformare nel suo complesso il sistema scolastico fallì nel 1951. Nonostante fin dal 1947 il ministro auspicasse un cambiamento radicale, che avrebbe coinvolto anche il reclutamento e la formazione degli insegnanti, nel corso dei lavori delle Commissioni emerse sempre con maggior evidenza la volontà del governo di non procedere con le radicali trasformazioni auspicate[68]. I dibattiti che emersero furono l'ennesima denuncia dei mali della scuola, riconfermando tuttavia, le sue direttive tradizionali[69].

La macchina messa in moto da Gonella per aprire la discussione per la riforma della scuola, coinvolse anche le università e gli atenei di pedagogia. Si trattava dell'Inchiesta nazionale per la riforma della scuola, istituita per decreto il 12 aprile del 1947. Nei quesiti destinati ai professori e agli studenti universitari al fine di raccogliere informazioni e opinioni sul personale docente era presente il problema della separazione tra formazione professionale e scientifica; le risposte di tutte le facoltà non facevano che riaffermare la necessaria preparazione scientifica che sta alla base di ogni formazione professionale. Tuttavia non si credeva ancora nella forza di un approccio sperimentale e pratico; il professore che entrava in classe doveva possedere una solida preparazione scientifica (su questo non si può che concordare) e questa sola, poteva bastare a rendere l'insegnante ben fornito di nozioni un buon insegnante.

Agli occhi di molti docenti universitari pensare il sapere prodotto all'università in una chiave utilitaristica, si pensi, ad esempio, a un'applicazione pratica della matematica, sembrava un ridimensionamento della conoscenza e quindi un rozzo imbarbarimento che doveva essere evitato il più possibile. Un insegnante non riteneva

[68] *Ivi*, p. 111.
[69] D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai nostri giorni*, Ed. Riuniti, Roma 1958, pp. 435-436.

indispensabile una preparazione pedagogica, in quanto la vera conoscenza è speculazione e non azione. Il sapere non doveva mescolarsi con la tecnica.

La stessa facoltà del Magistero, che per la sua funzione avrebbe dovuto avere a cuore in modo particolare la preparazione professionale degli insegnanti, era ingabbiata nel modello della cultura speculativa, forse per un desiderio di affermazione nei riguardi del "parente ricco", la facoltà di Lettere e Filosofia[70].

L'Italia non aveva mai avuto intellettuali dalla spiccata vocazione pedagogica, né aveva colto in profondità i problemi della scuola e dei giovani studenti. Un chiaro esempio del perpetuarsi del modello speculativo è la dichiarazione di condanna a morte della pedagogia, pronunciata nel 1947 in un convegno di docenti universitari di filosofia i quali affermarono l'assurdità del considerare il problema pedagogico un problema di cultura[71].

Nel 1949 parvero finalmente maturi i tempi per la trasformazione del Magistero in una facoltà di pedagogia, specializzata nella preparazione dei futuri insegnanti, della primaria e della secondaria. Tuttavia per molti anni il Magistero continuò a sfornare insegnanti scarsamente preparati in psicologia e pedagogia.

Le ragioni di questa trascuratezza si comprendono da una relazione ministeriale del 1949 in cui si legge che il corpo docente sarebbe stato scadente non tanto perché poco professionalmente formato, ma più perché la guerra aveva costretto ad una disorganica politica di reclutamento, che aveva favorito i maestri che avevano combattuto; nella relazione si auspicava il ritorno ai concorsi come strumento per l'assunzione e il problema della didattica veniva riferito alla giovane età degli insegnanti dei piccoli centri, evidentemente incompatibile con le richieste della scuola, terreno molto più adatto ai passi esperti di un insegnante di lungo corso, che la preparazione pedagogica se l'era con l'esperienza sul campo.

D'altro canto ciò era perfettamente in linea con quanto l'idealismo filosofico, orizzonte culturale della scuola gentiliana, affermava con convinzione. La conoscenza della psicologia dell'adolescente, delle tecniche pedagogiche poteva tranquillamente essere ridotta a una semplice questione di buon senso e di esperienza.

---

[70] A. Santoni Rugiu, S. Santamaita, *Il professore nella scuola italiana dall''800 ad oggi*, cit., p. 112.
[71] *Ivi*, p. 113.

Nelle conclusioni redatte dalla Commisione d'Inchiesta per a riforma della scuola del 1949 si legge che anche tra i giovani esistevano delle «anime […], assai più di quante non ne lasciasse supporre l'incallita diffidenza verso l'inesperto supplente»[72]; sembrerebbe, a prima vista una scoperta sensazionale in grado di rovesciare le convinzioni radicate circa la didattica. Tuttavia qualche riga più avanti, nella medesima relazione, era presentata la definizione dell'anima del giovane insegnante come «ingenuità e incertezza di un'anima fresca che cerca la via del contatto diretto con lo scolaro»[73].

Era evidente che rispetto alle indicazioni contenute nel documento redatto dalla Commissione presieduta da Washburne, la quale aveva sottolineato l'importanza della preparazione pedagogica degli insegnanti in una scuola democratica, attraverso un'iniezione di scienze umane nei loro percorsi di formazione, il paese fosse ancora molto indietro. Addirittura l'Inchiesta tornava ad affrontare la questione pedagogica come l'aveva pensata la scuola gentiliana: come un "contatto tra anime".

Tra le conclusioni dell'Inchiesta non comparivano riferimenti alle condizioni giuridiche, economiche e contrattuali degli insegnanti: era presente solo qualche cenno alle scarse retribuzioni dei docenti nelle scuole private, ma nessuna condanna di tale pratica, che avrebbe portato ad uno scontro con la dirigenza della scuola privata, per la maggior parte cattolica, che Gonella non voleva affrontare. E infatti, la relazione proseguiva con una sostanziale approvazione della privata: le scuole religiose e gli «istituti privati abbondano di buoni insegnanti e assicurano un'istruzione soddisfacente»[74]. La conclusione della relazione, non sorprendente, fu quella di lasciare, per quanto riguarda la formazione degli insegnanti, tutto come stava.

[72] Commissione nazionale d'inchiesta per la riforma della scuola, *La Riforma della scuola. Le conclusioni dell'Inchiesta Nazionale per la Riforma della scuola*, fascicolo n. 13, giugno 1949, p. 267.
[73] *Ibidem.*
[74] *Ivi*, p. 281.

2.8 La scuola media unica

Gli anni Sessanta sono fondamentali per la cosiddetta "scuola di mezzo". Il 31 dicembre del 1962 nasceva la scuola media unica.

L'«Inchiesta sulla miseria e sulla disoccupazione», i cui risultati furono pubblicati nel 1954, aveva rilevato che oltre il 74% dei lavoratori non aveva la licenza elementare[75]. Nel 1962 il 79,1% dei ragazzi proseguiva gli studi ma doveva "scegliere" tra la scuola media che apriva agli studi superiori, molto selettiva e con il latino obbligatorio, la scuola di avviamento al lavoro che non dava alcun successivo sbocco scolastico, o nelle zone rurali del paese, la post elementare, anch'essa priva di sbocchi successivi. Esisteva cioè un triplo binario che divideva i ragazzi sulla base della collocazione socio-economica delle famiglie.

Alla base dell'istituzione della scuola media unica non c'era una particolare impostazione pedagogica, ma la consapevolezza che la scuola potesse determinare in modo profondo la struttura sociale del paese; la Costituzione stessa all'articolo 34 affermava che «l'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni è obbligatoria e gratuita». Era necessario alzare il tetto troppo basso delle conoscenze comuni e delle abilità indispensabili per vivere in una società moderna; si trattava di garantire un «processo educativo a misura di adolescente, volto a potenziare le sue capacità conoscitive e critiche, a dotarlo della strumentazione necessaria per compiere le successive scelte di studio e di lavoro»[76].

La legge seguiva la proposta dei comunisti di rendere effettivo l'obbligo fino ai 14 anni, formulata nel 1959, ma già elaborata teoricamente nel 1955, come si è visto. Si arrivò alla scuola media unica dopo un confronto in parlamento che fu stato favorito anche dal mutato clima politico che portò all'esperienza del centro-sinistra.

Alla base della legge c'era l'idea che Tristano Codignola ne *La guerra dei Trent'anni. Come è nata la scuola media in Italia* ha espresso con grande lucidità: l'unicità dell'iter formativo è la premessa dell'uguaglianza sociale e della formazione democratica del cittadino, nonché la premessa dell'eliminazione della condizione di

[75] «Inchiesta parlamentare sulla disoccupazione» presieduta dal socialdemocratico Roberto Tremelloni, approvata dalla Camera dei deputati il 29 Novembre del 1951.
[76] S. Santamaita, *Storia della scuola*, cit., p. 142.

privilegio degli abitanti della città rispetto a quelli delle compagne[77]. I contrari alla legge sostenevano che l'accesso ai gradi superiori dell'istruzione doveva essere riservato a quelle famiglie in grado di sostenere le fatiche e le spese degli studi superiori; mentre gli altri giovani, quelli, secondo le parole di Giuseppe Medici, più «portati al fare dei campi e delle officine», avrebbero avuto a disposizione una scuola più consona alle loro possibilità e ai loro interessi. Inoltre gli oppositori della media unica sostenevano la necessità di mantenere la scuola postelementare e i diversi rami e articolazioni della media.

La DC tra il '59 e il '62 mise in atto tutte le forze per contrastare le proposte di unificazione, con continui emendamenti e rinvii. Per questo motivo la strada per l'approvazione fu lunga e a volte in salita. Vi si giunse con il voto contrario dei comunisti, più per ragioni politiche, che si identificavano con il tentativo di contrastare l'avvicinamento tra i socialisti e la DC, che per una vera contrarietà alla legge di unificazione del percorso degli studenti medi[78].

La scuola media unica si distingueva nettamente dalla post elementare. Gli insegnamenti erano affidati a docenti laureati e non a maestri; il suo carattere era quindi secondario, distinto nettamente dai cinque anni della scuola elementare.

Era anche previsto l'orientamento per lo studente il quale poteva scegliere se proseguire gli studi e su quale tra quelli superiori optare oppure fermarsi espletato l'obbligo. Il latino era introdotto solo dalla seconda classe; ma il suo studio si fermava agli elementi di base e comunque restava facoltativo. Solo chi sceglieva di proseguire con il Ginnasio, avrebbe dovuto superare l'esame di latino[79]; alla fine del percorso dei tre anni era previsto un Esame di Stato. Erano anche state predisposte delle classi differenziali, che avrebbero accolto "disadattati scolastici", a cui i riformisti però si opposero, affermando di preferire semmai le classi di aggiornamento per gli alunni in

[77] T. Codignola, *La guerra dei Trent'anni. Come è nata la scuola media in Italia* in M. Gattullo, A. Visalberghi, *La scuola italiana dal '45 al 1983*, La Nuova Italia, Firenze 1986, pp. 120-148, p. 121.
[78] S. Santamaita, *Storia della scuola*, cit., p. 144.
[79] Scrive L. Ambrosoli che «il latino restava così, ancora una volta, a segnare una delimitazione e una discriminazione, rimaneva la disciplina superando la quale si entrava nel novero degli eletti». *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Il Mulino, Bologna, 1982, p. 119.

difficoltà e un sostegno ai ragazzi con handicap fisici e mentali che diverrà realtà solo nel 1977 con la legge n. 517[80].

Con l'introduzione della scuola media unica lo Stato si impegnava a garantire agli alunni disagiati libri di testo, supporti didattici e refezione, mentre a tutti i ragazzi residenti in aree non provviste di scuola media veniva assicurato il trasporto gratuito.

Insieme alla scuola media unica nasceva il doposcuola, l'antenato del tempo pieno; al consiglio di classe venivano dati maggiori poteri così da incentivare il lavoro collegiale degli insegnanti al fine di valutare la personalità dello studente e orientarlo per le scelte future.

La conseguenza più importante della riforma della media inferiore fu l'avvio della scolarizzazione di massa: gli iscritti sia alle medie e poi alla scuola superiore crebbero del 74% nel giro di 15 anni, rispecchiando sia il bisogno di istruzione che le famiglie italiane cominciavano a mostrare sempre di più, sia i cambiamenti economici e sociali che il paese andava conoscendo. La discussione sulla riforma avvenne proprio negli anni del «boom economico». Esiste chiaramente un legame tra la crescita del benessere delle famiglie e la domanda di istruzione. La scuola era considerata anche un veicolo di promozione sociale, e, raggiunta la tranquillità economica, i genitori spingevano i figli a continuare gli studi. Inoltre l'industrializzazione richiedeva oltre alla manodopera nelle fabbriche, una quantità sempre maggiore di lavoratori del settore impiegatizio, i cosiddetti colletti bianchi.

Un elemento di criticità era costituito dall'incapacità degli insegnanti della vecchia media di comprendere la natura di una scuola secondaria obbligatoria fino a 14 anni. Le bocciature erano molto numerose; ciò metteva in luce la necessità di modificare la didattica, le finalità educative e anche l'impostazione ideale data alla scuola non obbligatoria, la secondaria, da Gentile e tenuta viva anche con l'introduzione della media unica. UN'impostazione che vedeva nell'insegnamento e nella bocciatura, sua componente essenziale, uno strumento per selezionare i migliori,

[80] Legge n. 517 del 4 agosto 1977 in materia di «Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico». Fonte: http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1977-08-04;517. (13/1/2014).

e salvaguardare la scuola e lo studio dalla contaminazione della massa incolta e non vocata agli studi.

All'insegnante si chiedeva adesso di promuovere una formazione comune e orientare gli studenti. L'insegnante doveva ripensare la propria formazione e la propria didattica, nonché le finalità educative e la funzione sociale della propria professione.

Confindustria aveva appoggiato la nascita della scuola media unica: secondo Santamaita ciò «era la testimonianza della consapevolezza, mai così chiara prima di allora, con la quale imprenditori, economisti, e sociologi guardavano al sistema formativo come a una risorsa per lo sviluppo»[81].

Negli anni Sessanta in Italia andava sempre più riducendosi il divario economico tra classe operaia e ceto impiegatizio. Anche se salari e stipendi erano ancora lontani, anche gli operai potevano aspirare a far studiare i figli e non solo fino alla terza media. Stava emergendo una società eterogenea dal punto di vista di valori e ideali, ma accomunata dalle capacità economiche e dalla natura di consumatori di chi ne faceva parte. L'«American Way of Life», sognato fin dal dopoguerra, e il benessere diffuso diventavano reali, forse in modo troppo veloce rispetto alla capacità di un paese e delle sue strutture, come la scuola, di comprendere le esigenze e le sfide del futuro. Niente di male, ovviamente, in un rapido cambiamento dei costumi, ma sarebbe stato necessario un mutamento nelle finalità e negli obiettivi dei percorsi scolastici, con un orientamento efficace per gli studi superiori per esempio, se non altro per non illudere i giovani con la promessa di un futuro in cui disoccupazione e povertà sarebbero rimaste soltanto ricordi, fantasmi del passato.

Il sistema scolastico italiano si fondava in definitiva su una roccia friabile; roccia perché difficile sarebbe stato, come si è detto, ripensare e riformare complessivamente un sistema scolastico cristallizzato e vecchio; friabile perché non poteva garantire ancora una preparazione adeguata ai tempi. La scuola anziché determinare lo sviluppo, tentava, arrancando, di mettersi a ruota.

[81] S. Santamaita, *Storia della scuola*, cit., pp. 151-152.

3. La scuola verso la democrazia

3.1 Gli insegnanti durante il fascismo

Il lavoro dell'insegnante, durante il periodo fascista, era stato ridotto a quello di un esecutore di un programma scolastico calato dall'alto, nonostante Giovanni Gentile, autore della tanto famosa quanto discussa riforma del 1923, avesse ipotizzato, con l'eliminazione dei programmi obbligatori, l'ampia libertà del docente[82]. Da quello del maestro a quello del professore, il ruolo doveva essere svolto nel pieno rispetto dell'autorità scolastica, senza alcuna possibilità di critica o di partecipazione nelle scelte del ministero. Già nel Regolamento del 1924, emergeva chiaramente la volontà da parte del ministro di produrre l'identificazione dell'insegnante con il funzionario dello Stato; infatti questo Regolamento determinava

> disposizioni relative ai professori sulla nuova forma dello stato giuridico degli impiegati civili dello Stato e, a rinforzo, impone(va) agli insegnanti in prova una promessa di fedeltà che diventa(va), al momento del passaggio in ruolo, giuramento di fedeltà al re e allo Statuto. Era la prima volta per i professori, che anche in questo modo vengono così ricondotti alla disciplina dello Stato. Ed era una disciplina implacabile[83].

Partiamo con l'analisi della situazione nella scuola superiore, e in particolare nei Ginnasi-Licei. I presidi delle scuole nominati dai provveditorati sotto il controllo del Ministero della Pubblica istruzione (dal 1937 MINCULPOP, Ministero della Cultura Popolare), non potevano accogliere, se non in casi eccezionali, richieste provenienti dal corpo docente, considerato un ostacolo fino all'aprile del 1923, quando fu pubblicata una circolare firmata da Gentile.

---

[82] I programmi scolastici obbligatori sono stati eliminati dalla riforma del 1923, ma hanno continuato ad esistere di fatto in quanto le indicazioni per l'Esame di Stato previsto per la fine del ciclo di scuola superiore erano stringenti e le programmazioni degli insegnanti dovevano essere approvate dal collegio dei docenti e dal preside. Dopo Gentile i ministri fascisti eliminarono completamente la libertà dell'insegnamento con l'introduzione dei testi unici e della censura sui manuali della scuola superiore.

[83] A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, Il Mulino, Bologna 2007, p. 146.

Lo Stato italiano vuol spendere meglio ciò che spende e che è moltissimo rispetto alle sue forze. E a spendere meglio non c'era che in passato un ostacolo: i falsi profeti della classe magistrale, che riuscivano a intimidire con la forza del numero, speculando indegnamente sull'insufficiente informazione del pubblico[84].

Il principio che ispirava la riforma Gentile era quindi un forte dirigismo, che richiedeva disciplina, gerarchia e sottomissione all'autorità. Ciò ha generato un'accentuazione del tradizionale conservatorismo degli insegnanti, rendendo assurda, come scrive Santoni Rugiu

l'idea che un docente – gerarchicamente inquadrato, economicamente insoddisfatto, socialmente svalutato – potesse compensare la sua situazione di inferiorità ed innalzarsi ad un livello didattico ed educativo ardito[85].

Questa concezione del ruolo del docente ricalcava le convinzioni filosofiche di Gentile, che da liberale, divenne un sostenitore del fascismo perché esso, a suo parere, incarnava la visione hegeliana della libertà. Se solo nello Stato la libertà acquistava un senso, mentre a livello individuale essa non era che una chimera, il professore era tanto più libero quanto più sottomesso allo Stato gerarchico. Il corpo docente era completamente guidato dal preside, che aveva il dovere di controllare l'operato degli insegnanti non solo all'interno della scuola, ma anche fuori. Il preside poteva intervenire nei confronti di un professore con le cosiddette "note di qualifica", stimolo ad essere più responsabile e incline allo svolgimento del suo compito educativo.

Per compito educativo Gentile intendeva non solo la lezione nell'aula scolastica ma una serie di attività miranti alla creazione del nuovo spirito statalista, come la partecipazione alle gite scolastiche, i contatti con le famiglie, i rapporti degli studenti con gli ex studenti della scuola. La finalità era quella di creare un humus culturale unitario e univoco, utilizzando la scuola come uno strumento di promozione della cultura dell'obbedienza e della sottomissione allo Stato, unica concretezza della libertà.

---

[84] G. Gentile, *Circolare ministeriale del 23 aprile 1923*, riportata in A. Santoni Rugiu, S. Santamaita, *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, cit., p. 93.
[85] A. Santoni Rugiu, S. Santamaita, *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, cit., p. 93.

Le attività extrascolastiche previste dal ministro non erano legate ai bisogni educativi e sociali degli studenti. Si trattava di una pedagogia volutamente astratta, lontana dalla realtà dei giovani studenti, e affidata alla genialità degli uomini che entrano in contatto tra loro e con minori di loro. Pedagogia della fusione degli spiriti, del contatto tra anime, che non poteva che concretizzarsi nell'improvvisazione dei professori nei metodi, o in una mera trasmissione di nozioni per quanto concerneva i contenuti.

L'idea di Gentile era quella di lasciare l'insegnante in una sorta di libertà vigilata dal preside; Gentile riteneva che fossero l'intuito dell'insegnante e la sua sensibilità a permettergli di scegliere la strada più idonea per formare i ragazzi. E doveva essere l'autoformazione a fornirgli gli strumenti per la riuscita di questo arduo compito. L'insegnante doveva proseguire nello studio costantemente, affinando le sue conoscenze e la sua sensibilità. Doveva trasmettere l'amore per lo studio e per la ricerca, di cui avrebbe dovuto aver già fatto esperienza durante il percorso accademico che lo ha portato alla laurea. Non v'era bisogno, a suo avviso, di una preparazione pedagogica, né dell'obbligo di seguire dei programmi calati dall'alto, nonostante l'introduzione dei "programmi" per l'Esame di Stato facesse correre la libertà dei docenti lungo binari molto stretti. Gentile era anche convinto del fatto che i professori e le loro scelte didattiche dovessero essere estranei a forme di indottrinamento cattolico: la libertà di scegliere le fonti, l'approccio critico e di ricerca nel quale egli confidava, avrebbero permesso ai professori di presentare, per fare due esempi, il manicheismo insieme al cristianesimo esponendo il pensiero di Agostino, o l'inadeguatezza della religione rispetto alla filosofia secondo il pensiero hegeliano. Era convinto che all'infanzia servisse la religione, per apprendere la moralità, ma poi, una volta acquisita la riflessione critica, la religione potesse lasciare il posto a quest'ultima, incarnata dalla filosofia[86].

Libertà dei docenti di programmare un percorso secondo la propria più intima inclinazione e organi collegiali funzionanti per valutare tutti insieme le scelte dei singoli erano dunque i postulati teorici della scuola gentiliana. Ma ciò finiva con il rivelarsi come pura idealità in quanto la situazione reale della scuola era notevolmente

[86] *Ivi*, p. 96.

diversa. Innanzitutto la scuola doveva fare i conti con classi numerose, basti pensare che al Ginnasio Liceo Pigafetta di Vicenza, storico liceo del capoluogo berico, fondato nel 1806, nell'anno scolastico 1934-35 in seconda Ginnasio gli iscritti erano ben quaranta per il corso A, mentre nel corso B, frequentato da Luigi Meneghello, gli iscritti erano addirittura quarantatre[87]. Oltre alle classi numerose era necessario fare i conti con un'altra inadeguatezza della scuola: la selezione degli insegnanti. Il numero dei docenti, così come quello degli studenti della superiore nei tre anni successivi alla riforma Gentile calarono, ma non tanto da rendere la superiore con accesso alle facoltà, universitarie, il liceo classico, una scuola d'élite come avrebbe voluto il ministro. Per migliorare le condizioni della scuola e il trattamento dei docenti della superiore, il ministro auspicava una riduzione del numero dei professori e una loro selezione attraverso un esame di abilitazione professionale distinto da quello di laurea, condizione per accedervi. Queste proposte mai ebbero seguito perché, in realtà, la pedagogia promossa da Gentile, e da molti insegnanti e ministri anche nel dopoguerra, era incentrata sull'intuizione, su quella fusione di anime che non può in nessun modo essere insegnata, ma che si sviluppa con l'esperienza e si radica sulla disposizione, sul carattere del buon insegnante.

Gentile criticava il positivismo, che affermava la necessità di estendere il metodo delle scienze naturali a tutti gli ambiti del sapere, e quindi anche alla pedagogia, perché riteneva avesse ridotto l'apprendimento ad una acritica assimilazione di contenuti, e che manifestasse, in definitiva, la propria accettazione dell'assoluto valore epistemologico della scienza, rivelandosi come dogmatismo scientifico.

L'antipositivismo era un'eredità che il movimento idealistico vantava da vent'anni, e dal 1918 al 1922 la cultura italiana perse ogni residuo di positivismo. […] Le intenzioni basilari di Gentile erano: arte e religione nella scuola primaria, quando la capacità critica infantile è ancora deficitaria; arte e filosofia nella scuola secondaria, quando nella mente del ragazzo maturano i primi "interrogativi sistematici". Poi le lettere, le scienze e infine le lingue straniere, da insegnare nei limiti del necessario per l'uomo moderno; ma tutte rivissute con coscienza storica, "per innalzare il fatto all'ideale, spogliato dalla sua veste materiale". Qui era implicita l'idea di una scuola dove ogni contenuto divenisse spirituale

[87] I. Diamanti, *Il genius loci che si respira al Pigafetta*, in Aa.Vv., *La navicella dell'ingegno. I duecento anni del Ginnasio Liceo Antonio Pigafetta 1807/08-2007/08*, Biblos, Vicenza 2008, pp. 77-81, p. 77.

attraverso la riflessione problematica. Il professore di filosofia, di chimica o di altro, come selettore di ingegni doveva essere guida alla riflessione continua[88].

La critica al positivismo, sotto alcuni aspetti condivisibile, ha tuttavia prodotto degli effetti drammatici non solo sul sistema scolastico italiano, ma anche sulla percezione della scienza negli studenti e, più in generale, nella società italiana. Una avversione nei confronti della scienza rafforzata anche dalla Chiesa, alleata del governo Mussolini all'epoca della riforma scolastica del 1923 e per tutta la durata del regime, se si escludono alcuni momenti di altalenante reciproca diffidenza.

Nonostante queste intenzioni la scuola gentiliana, come si è detto, non riuscì a eliminare alcune caratteristiche di fondo della scuola prefascista: il nozionismo, le composizioni scritte di carattere retorico, la valutazione misurata sulla capacità del "bel parlare" e del "bello scrivere". Caratteri che si radicarono sempre più, dopo il ministero Gentile, e che assunsero, durante i mandati di De Vecchi e Bottai, i tratti della propaganda di regime. I componimenti, i temi di italiano, le poesie alle scuole elementari, divennero luoghi in cui i discenti imparavano l'esaltazione del fascismo, la sua reazionaria visione della società e dei ruoli sociali, l'obbedienza alle gerarchie, l'aderenza alla religione della Chiesa.

Durante il ministero di Cesare Maria De Vecchi, la scuola elementare fu assorbita dallo Stato. Nel 1936 egli stabilì, infatti, che «i poteri e le funzioni inerenti al governo dell'insegnamento elementare spettano esclusivamente al ministro per l'Educazione Popolare»[89] , Inoltre furono introdotti corsi di «Cultura fascista», mentre con Giuseppe Bottai, il razzismo insito già nel fascismo delle origini, fu portato prepotentemente nelle scuole attraverso la diffusione del «Manifesto della razza». Se

[88] A. Santoni Rugiu, S. Santamaita, *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, cit., p. 91.

[89] R.D. n. 1845 del 26 settembre 1936 in materia di « Aggiornamento della legislazione relativa all'istruzione media classica, scientifica, magistrale ed artistica». Fonte: http://www.edizionieuropee.it/data/html/30/zn57_04_015.html. (8/1/2014).

l'idealismo gentiliano si era servito della politica per creare la sua scuola, la Carta della scuola, presentata dal ministro Giuseppe Bottai al Gran Consiglio del fascismo il 19 gennaio del 1939 e pubblicata il 15 febbraio dello stesso anno, asservì decisamente la scuola agli interessi del regime[90].

Le intenzioni iniziali di Gentile erano ben diverse da quelle che animavano uomini come Bottai. Una scuola conservatrice, classista, che si propone di formare una classe dirigente capace di pensare, selettiva, non è di per se stessa una scuola razzista. Razzismo, antisemitismo e antifemminismo sono invece i tratti della scuola italiana dal 1939; i venti di guerra cominciavano a soffiare e l'Italia doveva prepararsi ad affrontarli.

L'impostazione umanistica di Gentile, che aveva affermato il primato della formazione classica, unico percorso che garantiva l'accesso a tutte le facoltà universitarie, cominciava a cedere il passo alla formazione professionale, tecnica e militare. Tuttavia l'impianto di fondo, improntato alla retorica e all'esaltazione del regime, rafforzata dalla fine degli anni Venti con lo sforzo di fornire a tutti gli studenti italiani un testo unico fascista per la scuola elementare, e con l'opera di censura e di selezione per i testi da adottare alle medie e alle superiori, non cambiò rapidamente, e gli eventi successivi impedirono al paese di sviluppare una cultura tecnica.

Sembra paradossale, ma è un dato di fatto, che in una scuola improntata all'obbedienza e al rispetto delle gerarchie e dello Stato, continuarono ad operare uomini che non solo non hanno mai aderito ai valori, se così possono definiti, del fascismo, ma hanno anche contribuito alla formazione di giovani radicalmente antifascisti, che hanno speso la loro esistenza, fino al sacrificio personale, per permettere al paese di lasciarsi alle spalle il regime.

Nonostante sia assai complesso stabilire la relazione tra intellettuali e fascismo, dato che spesso l'adesione era solo di facciata, finalizzata a mantenere la propria cattedra, «per continuare il filo dell'insegnamento secondo l'idea della libertà» come ebbe a dire Benedetto Croce[91], è tuttavia chiaro che chi alcuni di coloro che si formarono durante il regime fascista ebbero la fortuna di incontrare nel loro percorso

[90] G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal '700 ad oggi*, Laterza, Bari 2010, p. 150.
[91] Cfr. S. Fiori, *I professori che dissero no a Mussolini* (recensione a: Helmut Goetz. *Il giuramento rifiutato*), «La Repubblica», 16 aprile 2000, p. 40.

formativo chi seppe, in modo più o meno esplicito, instillare il seme del dubbio e trasmettere il bisogno della libertà e della giustizia sociale negate dall'autoritarismo, dall'ordine militaresco, dal nazionalismo e dal razzismo fascisti.

La storia italiana recente è costellata di uomini e donne che, noti o meno noti, addirittura anonimi, contribuirono a pensare un paese diverso, molto spesso nella clandestinità e nell'ombra e, dal 1943 alla fine della guerra combatterono, anche in prima linea, contro l'occupazione nazifascista. Una di queste figure è quella di Antonio Giuriolo. Ed è attraverso la sua figura, studente nella scuola fascista, e «maestro di libertà»[92], negli anni Trenta e durante la guerra, che emergono alcune personalità di docenti non allineate, anche se dotati della tessera – precondizione inderogabile per accedere all'insegnamento – al regime fascista.

3.2 Antonio Giuriolo. Scolaro e Maestro di libertà

Norberto Bobbio, rivolgendosi agli amici di Toni Guriolo durante la Commemorazione del 1948 alla Biblioteca Bertoliana di Vicenza, lo descrisse come

> […] nobilissimo esempio di educatore senza cattedra; e siete voi stessi, giovani amici di lui, che lo avete così definito e consegnato alla storia della vostra vita spirituale come il maestro che vi ha educati non nell'aula, ma per le strade della vostra Vicenza, per i sentieri delle vostre campagne, camminando, discorrendo, discutendo, e vi ha insegnato di più di tutti i maestri della scuola, anche di quella universitaria[93].

Bobbio, come afferma Renato Camurri, contribuì a creare un mito intorno alla figura di Giuriolo, che era dipinto con tinte eroiche. Anche nell'opera di demitizzazione e desacralizzazione dell'esperienza resistenziale che emerge dalla produzione di Luigi Meneghello, Giuriolo rimaneva avvolto in un un'aura mitica ed eroica. In *Bau-Sète!* la morte del comandante Toni era descritta come una morte «in forma esemplare, avvenuta quattro o cinque mesi prima, in un combattimento vero».

---

[92] Così lo definisce A. Trentin in *Toni Giuriolo. Un maestro di libertà*, cit.
[93] N. Bobbio, *L'uomo e il partigiano*, in *Per Antonio Giuriolo. Scritti di Antonio Barolini, Norberto Bobbio, Enzo Enriques Agnoletti, Luigi Meneghello*, Vicenza 1966, p. 23.

Continua Meneghello:

Confusamente per me, più nettamente per Franco [Meneghello si riferisce a un compagno di brigata], non si trattava solo di una perdita personale. Avevamo veduto in Antonio un futuro punto di forza del radicalismo laico, una figura emblematica di quel partito moderno, colto, spregiudicato a cui volevamo affidare il rinnovamento dell'Italia[94].

Antonio Giuriolo, nato a Arzignano, in provincia di Vicenza, classe 1912, figlio di un avvocato socialista, aveva frequentato una delle scuole superiori più importanti del Veneto, il Liceo Antonio Pigafetta di Vicenza, fondato nel 1806, quando ancora l'Italia non era che un'indicazione geografica, e il territorio del Veneto era parte dell'effimero regno d'Italia creato da Napoleone. Dopo la formazione liceale, Giuriolo frequentò la facoltà di Lettere all'Università di Padova, laureandosi nel 1935 con una tesi su Antonio Fogazzaro.

Partecipò, durante la Resistenza, sia alle operazioni militari sulle montagne venete che nel centro Italia, sull'Appennino bolognese, dove trovò la morte nel dicembre del 1944, in località Corona a Lizzano sul Belvedere. Contribuì alla creazione, nell'estate del 1942, del Partito d'Azione nel Vicentino e degli organi di stampa e diffusione del gruppo, insieme a intellettuali di primordine che Vicenza poteva contare tra i suoi cittadini. Tra questi Mario Dal Prà e Giuseppe Faggin, entrambi insegnanti al Liceo Pigafetta di Vicenza, e Luigi Meneghello, che con Antonio Giuriolo curavano il programma di pubblicazioni *Collezioni del Palladio*: opuscoli di argomento storico, filosofico e letterario attraverso cui passavano le sensibilità "di fronda" al regime[95].

Quest'opposizione, in Antonio Giuriolo, era il risultato di molteplici fattori. Innanzitutto l'ambiente famigliare era caratterizzato dall'antifascismo. Il padre Pietro lasciava grande libertà di coscienza ai figli, sia per quanto riguardava le opinioni politiche, sia per quanto concerneva i rapporti con le istituzioni fasciste, come la scuola. A questo proposito Antonio Trentin, il primo ad aver scritto una ricca biografia su Antonio, racconta che

[94] L. Meneghello, *Bau-Sète!*, Bompiani, Milano 1996, p. 34.
[95] A. Trentin, *Toni Giuriolo. Un maestro di libertà*, cit., p. 101.

Nel 1930, diciottenne, Toni è protagonista di un episodio che testimonia il suo rigore. È in terza liceo. Come compito d'italiano viene assegnato un tema sull'Italia prima dell'avvento del fascismo e sui mutamenti avvenuti per opera del regime e del suo duce. Giuriolo presenta il foglio in bianco e alle osservazioni dell'insegnante, il professor Sebastiano Stocchiero, replica dicendo di non aver nulla da raccontare. Una breve discussione, l'inevitabile raccomandazione di ripensarci, poi la cosa passa sotto silenzio: lo studente è bravo in italiano, un punto negativo stonerebbe. Ma qualche settimana dopo, sempre per un compito in classe, viene proposto un argomento simile al precedente e incentrato specificamente sulla figura del capo del governo. Giuriolo presenta ancora il foglio in bianco.
Questa volta il professore non può far finta di nulla e del caso viene interessato il preside Pietro Domiacussi, che chiama a colloquio l'allievo con il padre Pietro, prospettando la gravità del fatto e la possibilità di sanzioni pesanti, fino all'espulsione dalle scuole pubbliche. L'anziano genitore è fermo nei suoi convincimenti: afferma di voler lasciare la massima libertà di coscienza alla sua famiglia[96].

In casa Giuriolo si discuteva spesso di letteratura, di politica, di attualità, di religione e laicità, e accadeva che Antonio rivolgesse provocazioni bonarie alle pie abitudini della madre, fervente cattolica, senza che questo atteggiamento di innocua trasgressione delle convenzioni morali, andasse a scalfire il profondo affetto che legava tutti i componenti della famiglia[97].

L'eccezionalità della figura di Antonio Giuriolo risiede in questo suo precoce antifascismo inteso come libertà di critica, maturato in un ambiente borghese e appiattito sulle posizioni del regime, che aveva abolito le libertà individuali e le istituzioni liberali. Ma non solo la famiglia concorse ad accendere nel giovane studente il senso di ribellione alla dittatura che ha animato tutta la sua breve vita: di fondamentale importanza sono state sicuramente le letture che hanno costituito la sua formazione. Dalla Francia, dove si recava per far visita ai cugini, portava in Italia la letteratura che nell'Italia fascista era proibita, come gli scritti politici dei fratelli Carlo e Nello Rosselli, esiliati a Parigi. Inoltre nello stesso ambiente del Liceo Pigafetta Giuriolo ebbe l'opportunità di entrare in contatto con alcuni professori e una parte di studenti non allineati al fascismo, da Mario Dal Prà, a Giuseppe Faggin e a Licisco Magagnato

[96] *Ivi*, p. 21.
[97] L. Giuriolo Todescan, *Storia di una famiglia*, in Renato Camurri, (a cura di) *Antonio Giuriolo e il partito della democrazia*, Cierre Istrevi, Verona 2008, pp. 19-29, p. 27.

che contribuirono alla sua maturazione politica e morale, completata durante la guerra e dispiegatasi pienamente nella sua lotta partigiana[98].

Camurri parla di Giuriolo come di una figura estranea alla città di Vicenza, non solo fisicamente, dato che non frequentava la vita mondana e ufficiale del capoluogo berico, ma anche mentalmente, data la visione apertamente critica dei testi di Fogazzaro analizzati da Giuriolo per la sua tesi di laurea, che costituiscono una componente fondamentale della cultura tradizionale vicentina. Ciò perché

> L'orizzonte di Giuriolo non è locale ma cosmopolita (si pensi alla conoscenza delle lingue straniere e ai suoi viaggi). Questo comprende anche il rapporto con gli intellettuali della città, quelli della sua generazione o di altre generazioni che in larga misura erano fascisti o afascisti[99].

Tuttavia un ruolo centrale nella sua formazione antifascista, come si diceva, l'ha occupato il rapporto di Giuriolo con alcuni docenti del Liceo Pigafetta, anche dopo l'esame di maturità, superato nel 1930 con il voto di 57/80. In contatto con l'ambiente vicentino dello storico liceo, già all'inizio degli anni '30 c'era il già citato Giuseppe Faggin, con il quale Giuriolo ebbe un rapporto continuo a partire dal 1935, quando il professore di storia e filosofia si trasferì stabilmente in città, divenendo titolare della cattedra al Pigafetta.

Faggin era nato a Isola Vicentina nel 1906. Nel 1930 si laureò in legge all'Università di Padova, presso cui divenne libero docente di storia e filosofia dal 1951, mantenendo l'attività di docente di filosofia nei licei in parallelo alle sue ricerche scientifiche e ai suoi lavori di collaborazione con le Università.

Insegnò nel 1930 al Liceo Classico di Bassano del Grappa, nel 1933 passò al liceo Mario Pagano di Campobasso, dove ebbe la cattedra che era stata di Giovanni Gentile, quindi dal 1935 al 1794 insegnò al liceo classico Pigafetta di Vicenza.

Membro di varie istituzioni accademiche, ricevette premi e riconoscimenti nazionali ed internazionali. La sua attività di studioso si estendeva anche alla storia della mistica, dell'occultismo, dell'arte e alla poesia. Ricchissima fu la sua produzione

---

[98] C. Saonara, *Meneghetti, Giuriolo e gli altri: il PdA nel Veneto*, in Renato Camurri, (a cura di) *Antonio Giuriolo e il partito della democrazia*, cit., pp. 83-94, p. 85.

[99] R. Camurri, *Tra mito e antimito: note sulla formazione di Antonio Giuriolo*, in *Antonio Giuriolo e il partito della democrazia*, a cura di R. Camurri, cit., p. 50.

bibliografica: l'opera poetica *I canti del mistero*; i libri di storia dell'arte dedicati a Van Gogh, Bruegel e Van Eyck; quelli di occultismo *Le Streghe* e *Diabolicità del rospo*; il volume sulla mistica *M. Eckhart e la mistica tedesca protestante*; per quanto riguardava il pensiero filosofico: *Schopenhauer, il mistico senza Dio*, *Idealismo classico e civiltà moderna*, *Spiritualità medievale e moderna*, *Perché filosofare?*, *Alla ricerca dell'umano*. Inoltre fu autore di numerosi saggi e antologie, opere didattiche e la sua *Storia della filosofia per i licei*.

Un'opera impegnativa di Faggin è *Plotino, le Enneadi*, un'importante edizione critica dell'opera del filosofo greco, cui Faggin dedicò molti anni della sua vita di studioso. Educatore, filosofo, scrittore, artista, uomo di scienze, accademico, questa figura mostrò ai suoi allievi la ricchezza della ricerca e ottenne il rispetto del mondo della cultura ufficiale. Morì il 23 settembre 1995[100].

Il professor Faggin, sebbene non fosse stato direttamente suo insegnante, influì certamente sulla maturazione di Giuriolo, anche se non si può affermare che egli svolse, da solo, il ruolo di maestro politico per il giovane antifascista. Giuriolo infatti, quando cominciò, nel 1943, a collaborare con Faggin e Dal Prà per la rivista del Partito d'Azione «Collezioni del Palladio», aveva già deciso da che parte stare. Tuttavia si può affermare che questo erudito professore fu un punto di riferimento morale e intellettuale, un uomo capace di ispirare, nel corso della sua lunga carriera di insegnante e studioso, l'amore per il sapere e la fiducia nel progresso dell'umanità. Scrive Roberto Pellizzaro, che al contrario di Giuriolo, negli anni Sessanta lo ebbe al Pigafetta come docente di storia e filosofia:

> Penso che [Giuseppe Faggin] sia un laico religioso. Un credente. Dimostrava continuamente di avere una fede quasi religiosa nell'uomo. Dalle sue parole faceva trasparire una incrollabile fiducia nella ragione umana, nel progresso dell'uomo, nelle sue capacità. Un umanismo, laico e religioso al contempo, che si basava sulla speranza di redenzione attraverso il sapere, il sacrificio, l'operosità, la ricerca della verità[101].

---

[100] Cfr. la biografia sul sito http://www.editriceveneta.com/vedi_millennium/index.php?bookID=613 (10/12/2013).
[101] R. Pellizzaro, *Pigafettavimus. Storie vicentine degli anni Sessanta*, La Serenissima, Vicenza 2011, p. 110.

Verrebbe da chiedersi se il senso del sacrificio e dell'operosità non siano parte dell'insegnamento del giovane Giuriolo, morto per la libertà nel dicembre del 1944, al più vecchio Faggin, che divenne negli anni a venire un testimone della lotta partigiana per i suoi studenti. Certamente entrambi esercitarono reciprocamente una certa influenza sui percorsi intellettuali e politici delle generazioni postbelliche, e ciò è testimoniato sia dalla già citata biografia di Trentin, sia dal saggio di Camurri sulla formazione di Giuriolo.

Il problema dell'educazione politica di "capitan Toni" può essere quindi affrontato tenendo presenti le molteplici fonti e i luoghi d'ispirazione, dalla letteratura ai proficui incontri che hanno caratterizzato la vita del giovane, ai due corsi universitari di *Storia delle dottrine politiche* e *Filosofia del diritto*, tenuti rispettivamente da Adolfo Ravà ed Erminio Troilo, che Antonio frequentò nel 1933 a Padova, testimonianza di un nuovo interesse verso la politica. Tuttavia è chiaro che non vi furono dei veri e propri maestri a cui richiamarsi, ma senz'altro esempi di intellettuali verso i quali Giuriolo nutriva stima, ammirazione, soggezione e desiderio d'emulazione. Il suo percorso formativo ebbe più il carattere dell'autoformazione; sembrerebbe che egli avesse assorbito molti stimoli positivi, cucendosi addosso dei panni che lo resero una figura rara e dall'altissimo profilo morale.

Il diario che tenne dopo aver completato gli studi universitari riporta alcuni brani illuminanti proprio sul problema della sua autoformazione. L'8 settembre 1936 scrisse che era necessario reagire contro

> due forze dissolventi della personalità, contro l'abitudine passiva che ci impone l'ambiente e contro l'ipocrisia che ha lo scopo di far dimenticare il male con il male[102].

Nei brani del suo quadernetto ritorna costantemente il riferimento alla cultura come bisogno morale, come risorsa per il proprio perfezionamento umano e politico. E fu proprio la cultura, la passione per la lettura e la frequentazione di ambienti colti, come la tipografia del socialista Marcello De Maria, la casa del poeta antifascista Antonio Barolini, o quella della famiglia dell'avvocato Giovanni Ronzani e del figlio

[102] Brano riportato in A. Trentin, *Toni Giuriolo. Un maestro di libertà*, cit., pp. 35-36.

Jacopo, antifascista e repubblicano, o ancora l'amicizia con l'anziano collega del padre avvocato Giovanni Battista Dal Molin, a tenerlo lontano dalla tentazione di iscriversi al partito fascista, scelta indispensabile per poter spendere, accedendo all'insegnamento nella scuola pubblica, la sua laurea in lettere. Antonio scelse di non rinunciare alle sue idee, anche se queste impedivano lo sviluppo di una componente viva della sua personalità, che voleva entrare in contatto con i giovani, per aiutarli a formarsi nella "religione della libertà"[103].

Alla fine dell'estate del 1936 il giovane aspirante professore fu quindi attraversato dalla "tempesta del dubbio" e il 5 settembre, sul suo diario scrisse:

> Sono in un momento, in una svolta della vita in cui è necessario che io mi rinnovi o perisca, che io riacquisti la fede o l'entusiasmo dei vent'anni o mi adagi nella inerte e grigia sonnolenza della massa. Sto diventando un uomo comune e mediocre! [...] A poco a poco, un po' a causa di avvenimenti esteriori, ma soprattutto, anzi quasi esclusivamente – non bisogna dimenticarlo – a motivo della mia sostanziale debolezza etica, mi sono lasciato insensibilmente irretire nella dolce pigrizia, mi sono lasciato attrarre e dominare da un senso ipocrita ed egoista di me stesso, mi sono dato ad una vita superficiale, esteriore e dispersiva, per la quale ora sento d'essermi arrugginito nel cervello e inaridito nell'anima. [...] Bisogna reagire energicamente a questo sfacelo, prima che sia troppo tardi[104].

Ecco allora la decisione di scrivere un diario, per incontrarsi con se stesso, per guardarsi allo specchio, giudicarsi. Giuriolo voleva capire cosa fare della propria vita, che strada intraprendere, come evitare che le forze "dissolventi della personalità" lo portassero a commettere degli errori, inseguendo i suoi desideri e rinnegando le convinzioni che stava formandosi.

L'incontro in Biblioteca Bertoliana con il libro del giovane Otto Braun, un volontario tedesco diciottenne morto nel 1918 durante il primo conflitto mondiale, suscitò in Antonio lo sviluppo di un forte senso del dovere[105]. Giuriolo aspirava a formarsi seguendo l'esempio di quel giovane, che si ripeteva continuamente

---

[103] Iscrizione murata su una porta interna della Biblioteca Bertoliana di Vicenza e riportata in L. Meneghello, *Fiori italiani*, Bur, Milano 2007, p. 174.
[104] Brano riportato in A. Trentin, *Toni Giuriolo. Un maestro di libertà*, cit, p. 33.
[105] Giuriolo lesse il libro di O. Braun, *Aus nachgelassenen Schriften eines Frühvollendeten*, Cassirer, Berlin 1920 il 5 settembre del 1936; lo scoprì grazie alla recensione di Benedetto Croce comparsa su «La Critica», vol. XIX, 1921.

"tu devi diventare un titano!"; ed esprimeva così energicamente quell'aspirazione d'ogni anima giovanile non volgare ad elevarsi sopra la comune massa incolore, a costruirsi un carattere serio e forte, capace di dominare le tempeste della vita. Questo motto deve essere d'ora innanzi anche il tuo, deve essere la tua divisa. [...] Non ti devi nascondere che ti trovi in una posizione storica difficile; l'ambiente che ti circonda, ti è, in genere, ostile o diffidente; ti si guarda o come un letterato, o come un sorpassato o come un intruso. Di fronte a questo ambiente tu devi riaffermare con fierezza l'elevatezza del tuo carattere e la fede della tua anima. [...] e questo non per un tuo sterile compiacimento, ma perché le tue idee religiose (nel senso più comprensivo della parola) hanno pochi difensori e bisogna quindi che questi pochi, siano degni di esse, e le sappiano difendere e tener alte in ogni momento della vita[106].

Questa determinazione sarebbe diventata il suo stile di vita per tutto il resto degli anni '30, nei primi anni Quaranta con la creazione del Partito d'Azione e poi per tutto il periodo della Resistenza, che lo vide militarmente impegnato in Friuli e nel Bellunese nel 1943, poi sull'Altopiano di Asiago tra il 1943 e il 1944 e, infine, sull'Appennino bolognese, dove trovò la morte, nel dicembre del 1944, dopo essersi unito alle Brigate Matteotti.

Del senso del dovere che contraddistinse le scelte di Giuriolo, parla ampiamente Luigi Meneghello ne *I fiori italiani.* Lo scrittore di Malo ritrae "capitan Toni" come un uomo capace di cogliere il senso della storia. Per Meneghello, fin dalla metà degli anni Trenta, quando cominciava a scrivere il suo diario, Giuriolo si rese conto della necessaria relazione con il mondo, con l'ambiente, che impone il senso del dovere e la necessità del fare, dell'agire, del lottare con i pochi che condividono e sono pronti a difendere le sue idee.

Con questa convinzione Antonio Giuriolo scelse di rinunciare all'insegnamento e dedicarsi alla lotta antifascista; ma dell'indole del "maestro" non potè liberarsi facilmente e ciò è ampiamente documentato nei testi di Luigi Meneghello, sia ne *I piccoli maestri*, sia in *Fiori Italiani*, in cui descrive il gruppo di partigiani da lui guidato come formato da discepoli, proseliti con i quali tuttavia manteneva un certo distacco, come l'insegnante dal discente, mostrando la sua umanità senza tuttavia abbandonarsi al sentimentalismo o all'emotività. Si rivolgeva sempre alla ragione dei suoi discepoli,

[106] Brano riportato in A. Trentin, *Toni Giuriolo. Un maestro di libertà*, cit, p. 34.

attraverso puntuali e concreti riferimenti a questo o a quel libro, in modo tale da garantire all'ascoltatore delle sue lezioni, scolaro senza aula scolastica, esempi chiari di ciò che voleva esprimere.

Scrive Meneghello in *Fiori italiani*:

> Viveva dando lezioni private. Non poteva insegnare nelle scuole perché non voleva iscriversi al fascio. Era questa la cosa che per prima ci faceva sgranare gli occhi conoscendolo, il primo segno di una qualità ignota all'ambiente in cui eravamo cresciuti. Passava gran parte del tempo libero a studiare in biblioteca, e un po' a discutere di libri e di idee con qualche coetaneo amico. Cominciò a interessarsi di noi nell'estate del 1940, nei mesi del lutto e delle lagrime: forse anche per reazione a ciò che pareva l'ultima catastrofe[107].

Meneghello afferma che nell'incontro con i suoi discepoli vicentini e da ciò che quell'incontro produsse - sia nella persona di Giuriolo che nel percorso di formazione di tutti i componenti di quella "classe" *sui generis* -, si espresse l'ispirazione fondamentale della vita di Antonio. Quella che è racchiusa nelle pagine del suo diario e quella che Trentin, come si è detto, esplicita nel sottotitolo della sua biografia di "capitan Toni". Quelle parole e quegli insegnamenti impartiti a Vicenza, attorno alla Biblioteca Bertoliana, costituivano il nucleo fondamentale dell'educazione alla libertà che Giuriolo non solo seppe incarnare nella pratica dell'antifascismo prima e durante la lotta armata, ma anche volle corredare di tutta una serie di libri che egli prestava volentieri ai discepoli, affinché questi apprezzassero non solo la bellezza stilistica o la lucidità del pensiero, ma l'attualità della storia, che fa echeggiare nel presente gli errori del passato. Il suo compito fu quello di fornire gli strumenti culturali affinché fosse possibile raggiungere la consapevole lucidità di un giudizio critico sul presente e sul contesto che circondava quei giovani vicentini, comprensibilmente sorpresi della scelta anticonformista di un maestro senza scuola perché senza tessera del partito.

Tra i libri della sua personale biblioteca, che Meneghello descrive come inseparabile dalla persona stessa di Giuriolo, troviamo numerosi testi politici, dalle riflessioni di Croce sulla storia e sul liberalismo, all'*Areopagitica* di John Stuart Mill, ai libri stranieri in traduzione che permettevano di contestare la versione fascista dei più

[107] L. Meneghello, *Fiori italiani*, cit., pp. 177-178.

importanti fatti storici del passato recente, come la Rivoluzione russa, agli scritti di John Maynard Keynes[108]. Non mancavano però numerosi volumi di letteratura, strettamente legati ai libri politici in una relazione di illuminazione reciproca: così Machiavelli era sottratto alla becera appropriazione fascista, e la letteratura francese di Flaubert e Maupassant, di Baudelaire e di Rimbaud, quella dei classici russi dell'ottocento e di Goethe, assumevano un ruolo di primo piano nell'opposizione culturale al fascismo. Scrive ancora Meneghello che

> Antonio reagiva a Maupassant [...] con una vividezza quasi deformante. Ricevuta dalle sue mani, la *Maison Tellier* pareva semplicemente il più bel racconto che uno vorrebbe mai leggere, o saper scrivere. Ciò che vi è di scabro e potente in *Une vie* acquistava uno straordinario risalto. Dappertutto pareva di vedere in che modo una letteratura seria riflette la cultura di una società seria[109].

Le letture che Antonio aveva trasformato in insegnamenti risuonano nei ricordi di Meneghello come segni di esperienze vissute dal Maestro: così Don Chisciotte richiamava la sua stessa vita. Ogni pagina proposta ai suoi discepoli diventava una pagina autobiografica, capace di esemplificare attraverso immagini, sentimenti, storie la complessità del presente e il tentativo di modificarlo attraverso l'impegno in prima persona.

Ritorna nelle parole di Meneghello, che seguì Giuriolo a partire dal 1940, in occasione dei suoi incontri in Biblioteca Bertoliana a Vicenza, prima della guerra partigiana sull'Altopiano di Asiago, la convinzione profonda che non sia possibile un progresso senza un impegno personale e quindi un richiamo morale. Per Giuriolo questo consisteva nella conoscenza, nella cultura e nella formazione, non solo politica, ma anche letteraria, storica, filosofica. Un impegno arduo, difficile, che doveva necessariamente fare i conti con la sordità conformistica alla cultura prodotta dai vent'anni di diseducazione generati dalla scuola, dal cinema, dai giornali e dalle organizzazioni propagandistiche del fascismo.

---

[108] Ecco le parole di Meneghello: «Il modo più semplice per definire il raggio dell'influenza di Antonio è quello di considerarla sotto il profilo dei suoi libri. In un senso importante, Antonio *era* quei libri; la sua persona appariva come fusa con la sua biblioteca. Un uomo così poco libresco, così spregiudicato verso la scorza esterna dello studio, funzionava tuttavia per mezzo dei libri di cui era custode ed esibitore», L. Meneghello, *Fiori italiani*, cit., pag. 185.
[109] *Ivi*, p. 187.

Giuriolo era la prova vivente della possibilità di una cultura diversa, carica di forza rinnovatrice, rivolta al futuro. Egli auspicava una sorta di redenzione del nostro paese, che recuperasse la tradizione liberale associandola al tema della giustizia sociale. Finita "l'infanzia della nazione"[110], crollato il fascismo, Giuriolo credeva, da sostenitore dello stesso umanismo che qualche anno dopo, per restare negli stessi luoghi geografici, avrebbe portato avanti il suo maestro Giuseppe Faggin, che potesse finalmente arrivare la maturità. Le sue parole, ricorda ancora Meneghello, andavano a "toccare la cultura scolastica" e le menti di chi lo ascoltava, producendo un "effetto che era esplosivo".

Per la prima volta gli pareva di pensare, e si sentiva pensare. Se in principio gli avrebbe fatto spavento e ribrezzo l'idea di poter diventare antifascista, ora quel sentimento s'invertiva, e alla fine sarebbe inorridito di essere ancora fascista. Fu un processo esaltante e lacerante insieme: un po' come venire in vita e nello stesso tempo morire[111].

Giuriolo seppe rendere vivo il senso o l'assurdità del presente; ma non si fermò alla critica distruttiva della reazionaria società fascista. Seppe produrre nei suoi tanti discepoli il desiderio di cambiare, di maturare e di crescere. Il ruolo che avrebbe

[110] Sono parole di Piero Gobetti, che così descrive il fascismo in questi termini: «Il nostro antifascismo non è l'adesione a un'ideologia, ma qualcosa di più ampio, così connaturale con noi che potremmo dirlo fisiologicamente innato […] Il fascismo in Italia è una catastrofe, è un'indicazione di infanzia decisiva, perché segna il trionfo della facilità, della fiducia, dell'ottimismo, dell'entusiasmo. Si può ragionare del Ministero Mussolini come di un fatto di ordinaria amministrazione. Ma il fascismo è stato qualcosa di più; è stato l'autobiografia della nazione, una nazione che cresce alla collaborazione delle classi; che rinuncia per pigrizia alla lotta politica, è una nazione che vale poco. Confessiamo di aver sperato che la lotta tra fascisti e socialcomunisti dovesse continuare senza posa: e pensammo nel settembre del 1920 e pubblicammo nel febbraio scorso La Rivoluzione Liberale con un senso di gioia, per salutare auguralmente la lotta politica che attraverso tante corruzioni, corrotta essa stessa, pur nasceva […] Né Mussolini né Vittorio Emanuele Savoia hanno virtù di padroni, ma gli italiani hanno bene animo di schiavi […] Io ho atteso ansiosamente che venissero le persecuzioni personali perché dalle nostre sofferenze rinascesse uno spirito, perché nel sacrificio dei suoi sacerdoti questo popolo riconoscesse se stesso e bisogna sperare (ahimè con quanto scetticismo) che i tiranni siano tiranni, che la reazione sia reazione, che ci sia chi avrà il coraggio d levare la ghigliottina, che si mantengano le posizioni sino in fondo. Si può valorizzare il regime; si può cercare di ottenere tutti i frutti: chiediamo le frustate perché qualcuno si svegli, chiediamo il boia perché si possa veder chiaro». P. Gobetti, *Elogio della ghigliottina*, in «La Rivoluzione Liberale», I, n. 34, 23 novembre 1922.

[111] L. Meneghello, *Fiori italiani*, BUR, cit., p. 190.

dovuto caratterizzare il lavoro dell'insegnante nelle aule della scuola pubblica, - ma che in realtà non poté concretamente dispiegarsi se non nelle idee astratte del ministro Gentile, per il quale l'insegnante doveva trasmettere la profondità dello spirito critico, fu assunto da un giovane professore senz'aula e senza cattedra, convinto che accendere la coscienza storica negli altri potesse essere la migliore delle monete con cui cambiare la propria stessa vita.

Alcune parole contenute nel diario di Giuriolo, precedenti all'incontro con i discepoli vicentini, rendono sicuramente ragione di ciò che l'intera sua esistenza volle essere. Nel testo di seguito riportato emerge anche una norma di vita civile e morale, un ammonimento, un consiglio: quello di non dimenticare il passato, di non cancellarlo dalla storia, ma di conoscerlo e trasformarlo in un impulso positivo, riscattandolo con l'agire quotidiano. Credo che in queste poche righe sia espresso il nucleo centrale dell'insegnamento di Giuriolo, al di là dei testi di carattere politico e degli scritti di critica letteraria. Se nel dopoguerra si fosse immediatamente accolto tale insegnamento, probabilmente non avremmo assistito, per usare ancora l'immagine di Gobetti, all'"infantile" tentativo di avviare, come per un lavacro della nazione, il processo di rimozione nei confronti del nostro passato fascista.

Scolpisci pure nella tua mente il monito profondo di Goethe: non piangere troppo sul tuo passato. [...] Così tu devi fare; devi rievocare il tuo passato, le tue colpe trascorse per frugarle in ogni fibra, per comprendere e per condannare, ma non devi considerarle come qualcosa di irreparabile, come un peso morto attaccato ai tuoi piedi, che ti smorzerà d'ogni slancio; devi invece fissarle bene in mente come la cosa passata che non deve più ritornare, ma nello stesso tempo devi soprattutto avere la forza di riscattarle con la tua azione quotidiana, di abolirle cioè non nella storia, nella quale è bene di quando in quando ricordarle come ammonimento, ma nella tua realtà presente, nel tuo agire d'ogni momento, nel tuo carattere insomma[112].

3.3 Il dibattito sull'insegnamento della storia contemporanea

Dopo la fine della seconda guerra mondiale l'Italia dovette affrontare una serie di problemi importanti, alcuni dei quali legati al passato fascista, altri alla guerra e ai

[112] Brano riportato in A. Trentin, *Toni Giuriolo. Un maestro di libertà*, cit., p. 35.

danni da essa provocati. Non solo era necessario procedere alla ricostruzione, al ripristino delle attività produttive e del mercato interno, ma era anche indispensabile affrontare questioni riguardanti l'amministrazione dello stato, dopo che negli ultimi venti anni le istituzioni prodotte dal fascismo, dagli enti previdenziali, agli uffici scolastici, alle industrie nazionali dell'energia, avevano erogato servizi, più o meno efficientemente, agli italiani.

L'Italia, al di là delle posizioni politiche nei confronti della dittatura, che evidentemente dall'inizio della guerra avevano visto crescere forme di dissenso rispetto alle scelte di Mussolini, era stata profondamente trasformata nel concreto dal fascismo. Anche la scuola, come si è visto, aveva subito un'opera di fascistizzazione: dalla riforma del 1923 fino alla fine della guerra, essa era divenuta uno strumento di propaganda per il regime, volto a rafforzare il consenso tra gli italiani e il legame con la Chiesa, dato il forte accento posto sull'educazione religiosa, pensata come fondamento e coronamento dell'istruzione. Inoltre lo Stato fascista era intervenuto in modo massiccio sui programmi scolastici, che prevedevano, in ogni ordine e grado dell'istruzione, l'esaltazione della storia recente del paese, con quanto meno discutibili echi di romanità nella costruzione dell'impero coloniale italiano in Africa e con un tentativo di inculcare la continuità tra Risorgimento e fascismo, che risultava assai fantasioso. Non solo la storia recente dell'Italia era infarcita di menzogne propagandistiche ma tra le materie scolastiche furono addirittura inserite nei curricula degli studenti italiani anche discipline come «Storia e cultura fascista» e, dopo la formulazione delle leggi razziali[113] nel 1938, nozioni di «Difesa della razza».

Un primo intervento sulla scuola fascista fu portato avanti dalla Commissione Washburne a partire dal 1943; i lavori della Commissione terminarono con l'approvazione dei programmi del 1945, adottati per la scuola elementare, ma fortemente osteggiati, come si è visto nel primo capitolo, dalla Chiesa e dagli ambienti

[113] Un insieme di provvedimenti volti ad espellere dalla vita pubblica del paese gli ebrei, risultato non tanto di un avvicinamento alla Germania, che già nel 1935 aveva introdotto le Leggi di Norimberga, ma di una tendenza razzista che aveva contraddistinto il fascismo, fin dalla metà degli anni '30, quando l'esercito italiano guidato da Rodolfo Graziani, conquista con ogni mezzo, anche contravvenendo alla Convenzione di Ginevra sul trattamento dei prigionieri di guerra del 1929, l'Etiopia. Per approfondire queste questioni si fa riferimento a A. Del Boca, *I gas di Mussolini. Il fascismo e la guerra d'Etiopia*, Editori Riuniti, Roma, 2007.

più conservatori della DC. Questi programmi furono sostituiti dai programmi Ermini per la scuola elementare nel 1955, che prevedevano che l'inizio della giornata dello studente elementare fosse scandito da una preghiera, e rendevano obbligatorio l'insegnamento della religione cattolica, ripristinando, in modo acritico, l'indirizzo dei Patti Lateranensi. Il processo di defascistizzazione della scuola cominciò dai libri di testo: la Commissione Washburne eliminò sia il libro unico per le scuole elementari introdotto nel 1928, sia "il primo e il secondo libro del fascista", pubblicati da Mondadori e destinati anche questi ai bambini della scuola elementare, contenenti rispettivamente nozioni di «storia e cultura fascista» ed elementi di difesa razziale. Inoltre furono eliminati, grazie all'intervento di insegnanti, dirigenti, provveditori ed editori, tutti i testi, di ogni ordine e grado di scuola, di contenuto fascista.

Si mantenne l'impianto gentiliano per quanto concerneva la distribuzione degli anni dei percorsi scolastici: così la scuola primaria restava di cinque anni, alla quale seguiva un percorso a doppio canale, avviamento al lavoro e scuola media, che si divideva ulteriormente in ginnasio inferiore, istituto magistrale inferiore, liceo scientifico e istituto tecnico inferiore, e garantiva il passaggio alla formazione superiore, alla quale presto, sarebbe stata affiancata la scuola post elementare (nella scuola di Gentile veniva chiamata corso integrativo), un sorta di terzo ciclo delle elementari della durata di tre anni per chi, nelle zone disagiate del paese, doveva adempiere all'obbligo scolastico e poi dedicarsi al lavoro nei campi. Per i proletari industriali e agricoli, non si profilava un futuro diverso da quello dei genitori, visto che la maggior parte di loro frequentava la scuola di avviamento al lavoro, che non dava nessuno sbocco ulteriore.

Anche dopo il conflitto, come è stato già sottolineato, il problema dell'immobilismo del paese, fenomeno che caratterizza la nostra società anche oggi, non fu affrontato con decisione. La classe politica, soprattutto quella legata alla DC, non riteneva fondamentale porre un rimedio alla scarsa mobilità sociale del paese, e ritenne opportuno mantenere fino agli anni Cinquanta, quando il centrismo doveva ancora lasciare il posto al centro-sinistra, il doppio canale dopo la formazione elementare.

Ma al di là delle questioni riguardanti l'impianto generale della scuola - ereditato dalla Repubblica e non modificato se non nella parte riguardante i contenuti da insegnare rispetto al periodo fascista - è interessante rilevare come tra le materie che subirono una menomazione significativa si trovasse innanzitutto la storia; i programmi si dovevano fermare alla fine del primo conflitto mondiale, fascismo escluso[114]. Che la dittatura avesse fatto un uso politico della storia, con le sue interpretazioni creative del Risorgimento, del mondo romano e del fascismo stesso, è fuori discussione. Tuttavia la sua cancellazione d'urgenza, forse comprensibile in pieno conflitto mondiale, non passò totalmente inosservata.

Lo storico Luigi Salvatorelli, appoggiando la propria posizione a quella del medievista torinese Giorgio Falco, criticava questa scelta affermando che era urgente e necessario, sia in vista della formazione democratica dei futuri italiani, sia in termini di rigore scientifico, il ripristino della verità storica, non l'omissione degli ultimi vent'anni. In un articolo dal titolo *Historia magistra e viceversa* Falco condannava il regime per il fatto di essersi servito della storia come di uno strumento di propaganda:

> S'impose silenzio a Tacito; si esaltarono Scipione, Cesare, Augusto, non senza qualche spiccata simpatia verso Silla, che in tempi agitati aveva saputo come si possono far tacere i nemici politici. [...] L'accento della storia greca andava piuttosto sulla lotta contro la Persia, su Alessandro e la Macedonia – Piemonte dell'antica Grecia – cioè sul trionfo dell'autorità monarchica armata di fronte alla libertà e all'anarchico particolarismo cittadino[115].

Ma fu Guido De Ruggiero, docente di Storia della filosofia all'Università di Roma dal 1925, firmatario con Benedetto Croce del *Manifesto degli intellettuali antifascisti* e uno dei fondatori del Partito d'Azione, a criticare l'uso politico della storia contemporanea operato dal fascismo. Da ministro dell'istruzione nel secondo governo Bonomi nel 1944, firmò il decreto di defascistizzazione dei manuali scolastici, ma nel 1945, dalle pagine della rivista *La nuova Europa* scriveva che nei programmi scolastici bisognava avere il coraggio di affrontare gli ultimi vent'anni della storia italiana. Per De Ruggiero lo studio dei fatti che hanno preceduto il secondo conflitto mondiale,

[114] G. Zazzara, *La storia a sinistra. Ricerca e impegno politico dopo il fascismo*, Laterza, Roma-Bari 2011, p. 3.
[115] G. Falco, *Historia magistra e viceversa*, in «La nuova Europa», 15 aprile 1945.

garantiva alle coscienze dei giovani italiani di non restare disorientati di fronte ad una scelta quanto mai discutibile. L'omissione di una parte della storia recente dai percorsi di studio rischiava di ricadere, da un punto di partenza opposto e con finalità lontanissime da quelle delle chiassose interpretazioni fasciste del passato, nell'uso politico della storia che si voleva eliminare dai banchi delle scuole e dagli studi universitari[116].

Alla sollecitazione di De Ruggiero, dalle pagine della stessa rivista Mario Vinciguerra ribatté che la storia recente non poteva essere studiata con pretese scientifiche perché troppo vicina e fluida. Si aprì in questo modo un breve dibattito, ma dal significato profondo, che fece emergere l'esigenza di una riflessione seria sull'insegnamento della storia contemporanea. Questa infatti non possedeva più il carattere lento e senza salti bruschi della storia dell'Ottocento. Gli eventi recenti avevano dimostrato una repentina accelerazione della storia: in meno di mezzo secolo, gli imperi millenari che avevano caratterizzato l'Europa crollarono disgregandosi per il rafforzamento di tensioni nazionalistiche che si manifestarono in modo particolarmente violento tra le due guerre in Germania e in Italia. Inoltre cambiava velocemente e radicalmente la società e il rapporto tra essa e le istituzioni politiche. Quasi in tutta Europa, nella prima parte del Novecento, gli Stati avevano introdotto il suffragio universale e le masse erano state integrate nella vita nazionale anche attraverso la guerra e l'irregimentazione. Il Novecento aveva poi già conosciuto le contrapposizioni politiche e sociali del Biennio Rosso, la rivoluzione in Russia, la nascita di regimi totalitari nei quali l'individuo si disperdeva nella massa educata e china sotto il peso del terrore e della propaganda. Questi sconvolgimenti non potevano restare fuori dai programmi scolastici se la storia doveva servire da ammonimento a non ripetere gli errori del passato e se doveva essere chiamata a rispondere alle domande più urgenti che nascevano da un presente dall'identità ancora in costruzione.

Per tutto il ventennio fascista la storia era stata utilizzata con lo scopo di mostrare all'italiano la grandezza del regime, delle sue idee e delle sue opere. La storia contemporanea era entrata nelle scuole attraverso quelli che Scipione Guarracino, autore di importanti manuali di storia per la scuola superiore, aveva definito i

[116] G. De Ruggiero, *Come scrivere la storia per le scuole*, in «La Nuova Europa», 22 aprile 1945.

"manuali del consenso" in un celebre articolo comparso nel terzo numero della rivista *I viaggi di Erodoto* nel 1989[117]. Dagli anni Trenta l'insegnamento della storia subì un'iniezione di nazionalismo storiografico, risultante anche dall'introduzione di materie come «Cultura fascista» e dopo la conquista dell'Etiopia di «Cultura militare». La Pubblica istruzione lasciava il posto all'educazione e alla propaganda fascista; il regime si serviva non solo dei testi scolastici e dell'insegnamento della storia ma anche di altri mezzi di comunicazione come il cinema, considerato dallo stesso Mussolini come l'arma più potente.

L'attenzione ideologica alla storia contemporanea, tuttavia, non è una peculiarità del regime fascista. Anche dopo l'Unità le vicende del Risorgimento erano entrate in tutti i cicli dell'istruzione per educare l'italiano all'amore della patria. Oltre ai lavori degli storici possono essere ricordati anche i libri di Collodi, il cui protagonista era Giannettino, che si propose come esempio per i bambini delle elementari dei valori civili dell'Italia - l'obbedienza delle classi subalterne alla borghesia sembrava essere una virtù più che un vizio del paese - nonché come strumento per la diffusione della lingua nazionale, che, nel periodo immediatamente successivo all'unificazione, era parlata da una ristrettissima minoranza degli italiani. Ma era nel manuale *Sommario storico* di Niccolò Rodolico pubblicato nel 1923 che meglio si poteva riscontrare quel nazionalismo che risultava essere

> l'esito implicito nelle premesse di una cultura storica e didattica nella quale la patria rapidamente era diventata la parola-simbolo di una concezione populista, autoritaria e paternalistica della società e dei rapporti tra governanti e governati[118].

Il secondo dopoguerra cancellò completamente il passato recente dai percorsi scolastici, silenzio che ricoprì un periodo lungo della storia scolastica italiana, dal 1946 al 1961. La ragione di questo oblio può essere vista anche nella difficoltà della classe dirigente italiana, che nel dopoguerra era politicamente espressa dalla DC, di giustificare una certa continuità con un passato difficile, quello fascista, che non è

---

[117] S. Guarracino, *I manuali del consenso*, in «I viaggi di Erodoto», n. 3, 1989, pp. 170-183.
[118] A. De Bernardi, *Il canone della Storia contemporanea nei manuali scolastici dall'Unità alla Repubblica*, in G. Bosco, C. Mantovani (a cura di), *La storia contemporanea tra scuola e università*, Rubettino, Soveria Mannelli 2004, pp. 19-35, p. 27.

stato, in Italia, affrontato, elaborato e condannato nella coscienza nazionale. Inoltre la classe dirigente cercava di evitare qualsiasi discorso sul passaggio ad un assetto istituzionale diverso, quello repubblicano, che non era stato voluto da tutti gli italiani; i risultati del referendum del 2 giugno del 1946 avevano visto, infatti, una vittoria della scelta repubblicana per soli due milioni di voti su un totale di venticinque milioni di votanti. La distribuzione del voto era disomogenea: al nord l'opzione repubblicana era netta, mentre al sud era forte la maggioranza a favore della monarchia. Le ragioni di questa differenza sono da ricondurre agli ultimi anni della guerra. Mentre nel Regno del sud la presenza alleata aveva accelerato il ritorno alla normalità fin dal 1943, al nord l'occupazione nazifascista si era protratta fino all'aprile del 1945, e le forze partigiane riunite nel Comitato di Liberazione Nazionale, erano composte in gran parte da esponenti di posizione repubblicana, comprese le componenti della DC, che parteciparono alla lotta di Resistenza.

Il silenzio dei manuali e dei programmi di storia rispecchiava quindi il difficile salto compiuto dal paese, che tentava di scrollarsi di dosso un passato e un'eredità difficili, ma che generò, purtroppo, oltre alla mancanza di una conoscenza approfondita della Costituzione e degli assetti istituzionali del paese, un diffuso disinteresse nei confronti della cosa pubblica. Ancora oggi, nonostante i programmi scolastici prendano nella debita considerazione la seconda parte del Novecento, sono visibili gli effetti di quella scelta, tanto che la storia del Novecento e l'Educazione civica sono ormai, nel mondo della scuola, un bisogno avvertito dalla stragrande maggioranza del corpo insegnante.

Nei primi anni Cinquanta, dopo circa sette anni di silenzio sulle vicende recenti del nostro paese, cominciò il dibattito intorno alla cancellazione della storia "più contemporanea" dai programmi scolastici di ogni ordine e grado. Sono gli anni in cui si discute sui rapporti tra scuola pubblica e scuola paritaria cattolica, sostenuta dai contributi statali e apertamente difesa dal ministro della Pubblica istruzione Gonella, che ricoprì quel ruolo dal 1946 al 1951.

Nel 1952 l'Associazione per la difesa della scuola nazionale, che raccoglieva molti insegnanti di orientamento socialista e comunista e operativa fin dal 1946, organizzò a Perugia un convegno sull'insegnamento della storia.

Gli incontri preparatori del convegno, tenutisi in alcune importanti città italiane con la partecipazione di maestri, professori e studenti, mostrarono inequivocabilmente l'inadeguatezza della scelta del ministero di tenere gli ultimi trenta anni di storia fuori dai programmi scolastici, con il risultato di aver impoverito la coscienza critica dei giovani e di aver arrecato un danno al rafforzamento democratico del paese[119]. Nello stesso convegno intellettuali del calibro di Croce, Cantimori e Salvatorelli sottoscrivevano una mozione per l'eliminazione dai manuali in uso nelle scuole di un'interpretazione lontana dalla verità storica e tipica della manualistica di età fascista che dipingeva a tinte eroiche e nazionalistiche i momenti decisivi della costruzione dell'Unità nazionale. Di segno opposto le considerazioni degli storici cattolici e conservatori; nel convegno organizzato dal ministro democristiano della Pubblica istruzione Giuseppe Ermini a Bologna nel 1953, lo storico Giovanni Natali sosteneva la necessità di insegnare in modo diverso la storia recente a seconda del grado di istruzione, depurandola, man mano che la coscienza del discente avesse interiorizzato i valori della patria e della religione, degli elementi irrazionali e mitici. Il Risorgimento diventava, secondo questa prospettiva «storia del patriottismo italiano» nella scuola media inferiore, «storia del principio di nazionalità nel concerto europeo» alle superiori e «storia critica e non apologetica» all'università[120]. L'idea di liberare la storia contemporanea dalle tinte eroiche e nazionalistiche era condivisa anche da Giuseppe Sala, il quale tuttavia affermava che la storia posteriore alla prima guerra mondiale potesse essere fatta oggetto di insegnamento solo in futuro, in quanto il giudizio sugli eventi più recenti, come il fascismo e la Resistenza, ma anche il secondo conflitto mondiale e lo sterminio degli ebrei, al quale parteciparono con zelo e rigore anche gli italiani della Repubblica sociale, poteva essere inquinato dalla passione di parte[121].

Più sensibile al tema della storia contemporanea era invece Giovanni Elkan, il quale affermava che la scelta di eliminare le ultime vicende nazionali dai libri di scuola

---

[119] Il documento riguardante gli incontri, redatto tra gli altri da Benedetto Croce e Luigi Salvatorelli è contenuto in «Il movimento di liberazione in Italia», n° 19, 1952, p. 61.
[120] G. Natali, *Lo studio del Risorgimento nella scuola*, in Aa.Vv., *Insegnamento della storia nelle scuole*, Edizioni Libertas, Roma 1953, pp. 27-34, p. 32.
[121] G. Sala, *Studi storici e formazione politica della gioventù*, in Aa.Vv., *Insegnamento della storia nelle scuole*, Edizioni Libertas, Roma 1953, pp. 37-51.

aveva contribuito a impedire una formazione democratica nei giovani, favorendo l'accettazione di interpretazioni «mitiche, di sinistra o di destra»[122]. Elkan sottolineava l'importanza della storia contemporanea, affermando che essa deve essere insegnata soltanto a partire da una concezione condivisa e valida per tutti, che sappia comporre i dissidi e le posizioni alternative in una

visione come d'idealità, accettata da tutti, valida per tutti, su cui poggiare l'esposizione degli avvenimenti; una critica severa, ma obiettiva di ogni forma negatrice della libertà dell'individuo, di ogni dittatura, una ricerca affannosa urgente precisa per il miglioramento sociale e civile di tutti i cittadini, una adesione profonda e consapevole a tutte le possibilità di pace durevole e di tranquillità tra le genti, una concezione della Patria più attuale nell'esaltazione dei profondi valori tradizionali e spirituali del popolo[123].

Dagli interventi dei due convegni emergeva, con i distinguo sottolineati, la consapevolezza che lo sforzo di un'identità democratica comune e il rafforzamento dello spirito di cittadinanza degli italiani, non potesse realizzarsi se non attraverso la riflessione sul recente passato fascista. Nel paese si andavano organizzando delle formazioni politiche di ispirazione fascista, che la legge n. 645 del 1952, la legge Scelba, cercava di ostacolare[124]. Si manifestava come urgenza non più prorogabile, quella di creare le condizioni di una solida educazione del popolo italiano alla democrazia, possibile soltanto se il recente passato fosse stato analizzato, valutato e conosciuto in modo rigoroso. Il governo De Gasperi aveva quindi proposto di portare nelle scuole il piccolo contributo di Luigi Salvatorelli dal titolo *Venticinque anni di storia (1920-1945)* con l'obiettivo di far conoscere la storia contemporanea agli studenti italiani e con l'illusione che trattare del fascismo schematicamente, definendolo come Stato totalitario basato sulla soppressione della libertà e sull'autocrazia del partito fascista, potesse sostituire un lavoro approfondito e più complesso, frutto del confronto degli storici di diversi orientamenti e diverse posizioni. Anche la Resistenza occupava una

[122] G. Elkan, *Storia e pseudo storia nei manuali scolastici,* in Aa.Vv., *Insegnamento della storia nelle scuole*, cit., pp. 55-67, p. 57.
[123] *Ivi*, p. 67.
[124] Legge n°645 del 20 giugno 1952 in materia di «Riorganizzazione del disciolto partito fascista». Fonte: http://www.miolegale.it/normativa/Scelba-Legge-645-1952-fascismo.html. (12/1/2014).

parte ridotta del libro di Salvatorelli ed era inserita nel contesto della Resistenza europea al nazismo, senza essere presentata nella complessità delle sue manifestazioni[125]. Anche lo storico Salvatorelli, tra i fondatori del Partito d'Azione e convinto antifascista temeva di incorrere nel giudizio poco lusinghiero di non affrontare l'analisi delle vicende recenti con il distacco dello scienziato; il pericolo di fare uso politico e partitico della storia voleva, a tutti i costi, essere evitato anche dagli stessi antifascisti.

L'intellettuale e poeta Franco Fortini riteneva, nel 1956, che la conoscenza della storia recente fosse fondamentale per lo sviluppo della nazione e il rafforzamento della adesione alla repubblica; anche un cattivo insegnamento del fascismo, agli occhi del poeta livornese, era preferibile al silenzio. Urgeva proporre nei percorsi scolastici degli studenti italiani «i fatti posteriori al 1919, i quali andavano semmai mondati d'ogni montatura retorica, e non addirittura scapitozzati dalla cronaca del secolo»[126].

L'omissione poteva, a ragione, essere considerata, come fece lo storico Franco Venturi, un esempio di uso pubblico della storia, da cui gli intellettuali antifascisti volevano allontanarsi il più possibile. L'ignoranza profonda del presente era infatti un tratto che contraddistingueva il popolo italiano istruito nella scuola fascista[127], tutta rivolta all'omologazione e alla manipolazione delle coscienza più che a istruire, condannando in questo modo i giovani italiani a perdere il contatto con la realtà, non solo quella del regime, ma anche quella europea e mondiale.

---

[125] L. Salvatorelli, *Venticinque anni di storia (1920-1945)*, Scuola e Vita, Firenze 1953.

[126] F.(Franco) F.(Fortini), *La storia patria nella scuola dell'Italia repubblicana,* in «Il ponte», n. 8-9, 1956, pp. 1607-1610, pp. 1607-1608.

[127] «Personalmente credo che gli illuministi abbiano ragione: molti dei mali dell'umanità derivano dall'ignoranza. E quella dei fascisti assurgeva alle proporzioni d'un fenomeno storico macroscopico. Le nostre scuole continuarono a sfornare gente che sapeva chi era Ennio o Romolo Augustolo, ma che nulla sapeva di paesi come la Francia, l'America, la Russia, l'Inghilterra. I nostri giornali parlavano dell'impero romano ma nulla sapevano cosa fossero gli imperi esistenti, quello francese, inglese, ecc. Immense macchie di oscurità erano costituite dalla vita dei contadini jugoslavi o spagnoli, dalle esigenze delle classi lavoratrici delle città americane o russe. Il governo fascista finì per muoversi in un mondo di fantasmi che esso prendeva per realtà, come ad esempio la decadenza dell'Occidente, l'immoralità degli inglesi che mangiano troppo, la massoneria che regola i destini degli uomini ecc. ecc. Un museo degli orrori ci appaiono queste ombre dell'ignoranza volontaria, della precisa volontà di non sapere, di non studiare. Eppure è andando indietro a questi fantasmi che sono morte centinaia di migliaia di persone». F. Venturi, *Il regime fascista (II)*, in *Dall'antifascismo alla Resistenza*, *Trent'anni di storia italiana (1915-1945)*, Einaudi, Torino, 1975, pp. 185-197, p.187.

Dalla fine degli anni Cinquanta l'insegnamento della storia venne inserito all'interno della disciplina «Educazione civica»; i supporti didattici come i manuali per questo insegnamento dovevano essere scelti dall'intero corpo docenti del Consiglio di Classe. L'obiettivo del ministro era quello di far valere nella scelta del manuale di «Educazione civica», il voto degli insegnanti di religione cattolica e di educazione fisica, che erano sensibili, più di altri insegnanti, agli orientamenti democristiani[128].

Il problema di un'educazione civica che seguisse i principi e i valori cristiani era particolarmente sentito da alcuni intellettuali italiani, attenti a sottrare alle interferenze di carattere ideologico una disciplina così importante per lo sviluppo dello spirito democratico e repubblicano degli italiani. Norberto Bobbio, Giorgio Spini, Alessandro Galante Garrone e altri, si impegnarono nella stesura di manuali della nuova disciplina sul finire degli anni Cinquanta e l'inizio dei Sessanta, con l'intento, percepibile fin dai titoli delle opere destinate alle scuole, a costruire un rapporto tra i cittadini e la giovane Repubblica[129].

Fondamentale agli occhi di numerosi storici, tra i quali è necessario ricordare Piero Pieri, era spiegare in che modo sia avvenuto il passaggio dalla dittatura fascista alla democrazia e dalla monarchia alla Repubblica. Il periodo 1943-1945 doveva quindi diventare oggetto di studio nelle scuole, per due motivi. Il primo riguardava la legittimità epistemologica della storia contemporanea, il secondo la funzione civile che l'insegnamento della storia recente avrebbe svolto nella formazione delle coscienze degli studenti italiani. Per quanto concerne il primo motivo l'Istituto nazionale per la storia del movimento di Liberazione in Italia, nato a Milano nel 1949, aveva sottolineato che la storia della Resistenza possedeva di diritto lo status di disciplina storica a carattere scientifico, in quanto gli studiosi possedevano già una ricca documentazione da analizzare e far conoscere; il secondo punto, caro agli intellettuali antifascisti riguardava il consolidamento delle istituzioni repubblicane dopo vent'anni di dittatura totalitaria, possibile soltanto attraverso la conoscenza da parte del popolo italiano del nuovo assetto repubblicano, dei diritti e dei doveri dei cittadini e delle

[128] E. Enriques Agnoletti, *Scuola e storia*, in «Il Ponte», n. 4, 1959, pp. 439-443.
[129] Norberto Bobbio scrisse il manuale *Introduzione alla Costituzione* nel 1959, Alessandro Galante Garrone scrisse nello stesso anno, *Questa nostra Repubblica*.

istituzioni, delle norme che determinano il vivere civile e democratico e i rapporti tra cittadini.

Nel 1959 furono organizzati dall'Istituto storico della Resistenza due importanti convegni in Toscana, con l'obiettivo di sensibilizzare il ministero sull'importanza dell'insegnamento della storia della Resistenza, seguiti da una conferenza internazionale sul legame tra Resistenza a livello europeo e nuove generazioni. Il risultato non si fece attendere e con la "circolare Bosco", il governo invitava gli insegnanti di storia dei Licei Classici, Scientifici e gli Istituti Magistrali a considerare nella programmazione annuale la storia recente, e di fare riferimento, in attesa dell'aggiornamento dei manuali scolastici, ai testi adottati per l'«Educazione civica». Tuttavia la circolare ministeriale fu per lo più disattesa. Molti degli insegnanti della scuola italiana erano i vecchi professori della scuola fascista, e da buoni funzionari del partito-Stato, ritenevano poco conveniente affrontare criticamente la storia del fascismo, della Resistenza e la nascita della Repubblica:

[essi] sono venuti a pensare che lo Stato e il governo siano la stessa cosa. Effettivamente sotto il fascismo questa identificazione è stata fatta sempre; e quindi ancora oggi si crede che sia bene non pronunciare discorsi che suonino critica di uno Stato ancora vicino nel tempo, perché potrebbero confondersi con discorsi contro il governo[130].

Il paese evidentemente non era ancora preparato a fare i conti con il proprio passato, non per particolari deficienze istituzionali, data la modernità della nostra Costituzione, ma a causa dell'opera di diseducazione ventennale alla quale tutti, compresi gli insegnanti, erano stati sottoposti. Nonostante ci fossero luminose "teste pensanti", la macchina scolastica, impantanata nella concezione dell'insegnante funzionario ed esecutore di direttive governative, faticava a vedere chiaramente la strada. Di fronte ad un futuro ancora da scrivere si preferiva restare saldi e sicuri nel solco già segnato del conformismo.

Il dibattito sulla storia contemporanea determinò un approfondirsi degli studi in ambito accademico, e la produzione di numerosi manuali che a partire dagli anni

[130] U. Segre, *La scuola durante il fascismo*, in Aa.Vv., *Fascismo e antifascismo (1918-1948). Lezioni e testimonianze*, Feltrinelli, Milano 1962, 2 voll., pp. 322-327, p. 327.

Sessanta, furono adottati nelle scuole italiane. Questi testi furono innovativi non solo per quanto concerneva il contenuto, aggiornato fino alla Resistenza, alla nascita della Repubblica e alla fine del colonialismo, ma anche per quanto riguardava la didattica:

> E così anche l'Insmli [Istituto nazionale per la storia del movimento di Liberazione in Italia], constatando la nuova centralità della storia contemporanea, che i movimenti [degli anni '60] avevano definitivamente trasformato da cenerentola degli studi a settore fondamentale della nuova temperie culturale, ripropose nel 1970, come "modesto" servizio rivolto ad insegnanti, studenti e lettori, una seconda e più ampia inchiesta, coordinata da Giorgio Rochat, che riguardò tutta la gamma dei "testi per l'insegnamento della storia contemporanea nella scuola italiana". […] A pochi anni dalla prima indagine la situazione dei manuali era molto cambiata […]. In particolare, l'inchiesta coglieva "la crisi della forma tradizionale del libro di storia autosufficiente, che non lascia spazio al lavoro autonomo degli studenti, ma impone soluzioni precostituite senza fornire alcuna possibilità di discuterle". Si stavano infatti affermando nuove forme di insegnamento e di apprendimento più aperte e laboratoriali, che non investivano soltanto la storia contemporanea, anche se questa visse di per sé una stagione di supremazia nell'orientamento di molti studenti e insegnanti[131].

Sembrava finalmente prendere corpo l'idea di un insegnamento della storia libero da interpretazioni mitologiche del passato e pareva in via di superamento, anche per l'avvento di una nuova generazione di insegnanti estranea all'oscurantismo fascista e alle vicende del secondo conflitto mondiale, l'idea di una scuola ancorata alla tradizione e poco incline alla sperimentazione. Questo mutamento, che non può tuttavia essere considerato come una trasformazione rapida capace di rimuovere ogni residuo della vecchia scuola – la presenza di insegnanti capaci di invitare alla riflessione critica i propri studenti non poteva e non può essere in alcun modo prevista né artificialmente prodotta – è un primo importante passo verso la democratizzazione e il pluralismo all'interno del nostro sistema scolastico.

Si andava verso la realizzazione della Costituzione nell'ambito dell'istruzione. La pubblicazione di numerosi manuali, sia di sinistra che di altri orientamenti politici, garantiva all'insegnante una buona discrezionalità; molti nuovi testi recepivano le critiche mosse dal lavoro dello storico allora trentenne Enzo Collotti sui manuali di

[131] S. Soldani (a cura di), *Enzo Collotti e l'Europa del Novecento*, Firenze University Press, Firenze 2011, pp. 162-163.

storia per la scuola che precedeva di una decina d'anni la citata *Inchiesta* di Rochat[132]. La critica di Collotti riguardava la scarsa oggettività con cui alcune vicende, come la Resistenza, erano affrontate nei più diffusi manuali, come quelli di Giorgio Spini e Armando Saitta. Per esempio fu

> biasimata tanto l'estensione forzata a tutte le vittime della guerra della categoria di Resistenza, che ne faceva indebitamente un fenomeno generale di milioni di persone, quanto i toni osannanti e festosi, anche se riservati a partigiani ed antifascisti, giudicati dannosi ai fini di una presentazione imparziale dei processi storici[133].

Comprendere l'oggettiva processualità della storia in modo imparziale rappresentava il vero superamento dell'uso pubblico della storia tanto fortemente criticato dall'antifascismo, e, non secondariamente, coincideva con l'invito contenuto nel diario di Toni Giuriolo a ricordare il passato riscattando ogni giorno, con l'azione quotidiana, gli errori commessi[134]. Solo demitizzando la storia, liberandola cioè da una visione provvidenzialistica, generata, nella cultura italiana, da un eccesso di idealismo filosofico e dalla presenza a volte ingombrante della Chiesa, è possibile lo sviluppo di una coscienza critica negli studenti funzionale al progresso democratico e civile del paese.

---

[132] Si possono ricordare i manuali di A. Brancati, *L'uomo e il tempo*, vol. III, La Nuova Italia, Firenze 1966; A. Camera, R. Fabietti, *Storia per gli istituti tecnici. Dal 1848 ai giorni nostri*, vol. III, Zanichelli, Bologna 1968; G. Quazza, *Corso di storia per i licei e gli istituti magistrali*, vol. III, Petrini, Torino 1969.

[133] S. Soldani (a cura di), *Enzo Collotti e l'Europa del Novecento*, cit., p. 162.

[134] Cfr. il brano riportato in A. Trentin, *Toni Giuriolo. Un maestro di libertà*, cit., p. 35. Il testo è presente anche a p. 74, nel precedente paragrafo dedicato a A. Giuriolo.

4. La scuola raccontata dagli insegnanti

4.1 La scuola elementare nel dopoguerra e il lavoro degli insegnanti

Terminato il conflitto e costituita la Repubblica, la vita quotidiana nel paese riprendeva pur nelle difficoltà della ricostruzione, della povertà e della mancanza di infrastrutture.

Anche la scuola riprendeva a funzionare, nonostante la precarietà degli edifici scolastici, gravemente danneggiati dai bombardamenti, e la penuria di strumentazioni didattiche. Nelle aule, spesso caratterizzate dal sovraffollamento, gli studenti dovevano affrontare le lezioni senza il riscaldamento, esposti alla rigidità dell'inverno; le finestre dovevano essere riparate e l'aria fredda proveniente dall'esterno penetrava nelle classi, al più ostacolata da pezzi cartone e da giornali utilizzati per chiudere le fessure dei vetri rotti. Nelle zone rurali le aule erano riscaldate con le stufe e i figli dei contadini portavano a scuola la legna. Il periodo più difficile era quindi l'inverno, anche perché per molti studenti la distanza che separava la scuola dall'abitazione poteva superare i quattro o cinque chilometri, e, nell'immediato dopoguerra, quasi nessuno disponeva di un mezzo di trasporto privato, e, in buona parte della penisola, non esistevano nemmeno servizi pubblici che raggiungessero le disperse frazioni di campagna.

Ricorda il prof. Marino Dellai, studente di prima elementare nel 1951 nella scuola di Castelnovo, in provincia di Vicenza:

la maggior parte degli studenti vivevano al di fuori di quello che può essere definito il "centro storico" del paese, dove di solito si trovava la scuola. Pochissimi si recavano a scuola in bicicletta, la maggior parte a piedi, camminando per mezzora o un'ora. Nessun bambino era accompagnato dai genitori, e raramente, a meno che non fosse esplicitamente richiesto dal maestro per motivi disciplinari, i genitori avevano rapporti con la scuola o con gli insegnanti. I bambini partivano molto in anticipo da casa perché appena arrivati a scuola potevano giocare per una buona mezzora prima di iniziare la lezione. Durante le giornate più fredde l'aula era riscaldata con una stufa di terracotta a legna, caricata dagli

stessi studenti, che, a turno, portavano in classe le fascine o i fastelli, conservati in un magazzino sul retro dell'edificio scolastico[135].

Come è stato osservato nel primo capitolo, la scuola italiana, oltre alla defascistizzazione dei manuali e ai tentativi di democratizzazione operati dalla commissione Washburne e le esperienze nelle Repubbliche partigiane, non era stata riformata completamente: resistevano molti elementi legati alla tradizione, fortemente difesi dagli ambienti ecclesiastici, che temeva l'apertura democratica e pluralista della scuola pubblica. Così, come si è già sottolineato, i programmi del 1955 sembravano ricacciare la scuola pubblica molti anni indietro, quando all'inizio dei sussidiari delle scuole elementari si trovava la materia religione, fondamento e coronamento di tutto l'insegnamento, e solo per ultima, la geometria[136].

La scuola elementare restava legata alla Chiesa non solo per motivi ideali, ma anche per questioni molto concrete, legate all'utilizzo di spazi comuni. La possibilità di utilizzare gli spazi della parrocchia per il doposcuola o le lezioni della dottrina tenute dal parroco dopo la messa del fanciullo di domenica, che era obbligatoria, rappresentavano elementi di contatto tra il settore dell'istruzione e la Chiesa, che, d'altro canto, controllava direttamente anche una parte consistente delle istituzioni scolastiche in Italia. Ricorda Dellai che

nonostante l'ora di religione non fosse in classe, tutti i bambini erano obbligati a frequentare la dottrina, dopo la messa dei bambini. Molti maestri facevano recitare una preghiera o un canto religioso la mattina prima di cominciare le lezioni. Alcuni maestri, che solevano arrivare in ritardo, cominciavano subito a fare lezione. Ma se i ragazzi non si recavano alla messa del fanciullo e alla dottrina, allora il parroco ti prendeva anche a ceffoni[137].

Le scuole elementari dopo la guerra erano presenti in ogni comune, anche se soltanto nei centri più grandi era possibile frequentare l'ultima classe, la quinta. Ciò aveva caratterizzato anche il periodo fascista ed era uno degli effetti dell'aumento

[135] Intervista al professor Marino Dellai effettuata il 12 dicembre 2013 nei locali della sua scuola, il Liceo Linguistico Europeo «Oxford» di Vicenza.
[136] E. Carlesso, *Scuole di campagna e "boom economico"*, in «Venetica», n. 2, 2012, pp. 89-103, p. 91.
[137] Intervista a M. Dellai, cit.

demografico che aveva caratterizzato il paese negli anni Trenta, e aveva reso insufficienti le strutture scolastiche presenti sul territorio nazionale. L'aumento demografico del dopoguerra e le difficoltà della ricostruzione avevano accresciuto il problema degli edifici scolastici, e negli anni Cinquanta era difficile trovare scuole di campagna o di collina in cui si potesse frequentare la quinta classe. Basti pensare alla scuola elementare di Castelnovo, in provincia di Vicenza, che non offriva nel 1951 la quinta, come racconta ancora Dellai:

la scuola di Castelnovo, che era stata concepita negli anni Trenta per contenere quattro classi, si trovava ad ospitarne dieci nel 1946, e si era costretti a frequentare nel pomeriggio, dato che era impossibile che la scuola contenesse tutti gli studenti di mattina. Il biennio inferiore faceva lezione al pomeriggio, mentre la terza e la quarta potevano essere frequentate di mattina. Per frequentare la quinta classe era indispensabile recarsi a Isola Vicentina, un centro decisamente più grande rispetto a Castelnovo[138].

La scuola elementare di Villabalzana, una piccola frazione del Comune di Arcugnano nel cuore dei Colli Berici, era un altro istituto in cui erano presenti soltanto le prime tre classi. Ciò costringeva gli abitanti del luogo, peraltro collegato alla pianura da una strada sterrata fino agli Sessanta, a scendere fino a Longara, in cui erano presenti le ultime due classi. In queste scuole di campagna, difficilmente raggiungibili, soprattutto nei mesi invernali, spesso erano insegnanti supplenti o non residenti a esercitare la professione di maestro o maestra. La maestra Olga Corradini, che insegnò a Villabalzana dal 1936 al 1939, era costretta a dormire a San Rocco, un piccolo borgo a cinque chilometri dalla scuola. La maestra Carla Colombo, che insegnò dal 1941 al 1943, arrivava a scuola in bicicletta da Lonigo, paese della provincia che dista da Villabalzana circa trenta kilometri, di cui, all'andata, ben otto di salita[139].

La scuola ospitò anche alcuni maestri, che preferivano restare dal lunedì al sabato nei locali dell'edificio, senza ritornare a casa ogni giorno. L'ultima a risiedere all'interno della scuola fu Lea Di Paolo Scotti,

[138] Intervista a M. Dellai, cit.
[139] Aa.Vv., *Villabalzana. La storia e le memorie di una piccola e vivace comunità nei Colli Berici*, La Grafica e Stampa editrice, Vicenza 2003, pp. 196-197.

la maestra che, come qualcuno ebbe a dire in un'intervista rilasciata nel 1984, era diventata simbolo, anima e storia dell'istruzione elementare a Villabalzana, impartita per anni con intelligenza e generosità. Una maestra sola in un edificio evanescente, tenuto assieme dalla carta da parati, che essa stessa aveva steso per coprire i muri umidi e scalcinati; un edificio che la maestra contendeva ai topi ormai troppo smaliziati per cadere nelle trappole tese un po' ovunque; un edificio che se la maestra non avesse sorretto e riempito con la sua vitalità, si sarebbe afflosciato e dissolto nel nulla[140].

Racconti di questo genere negli archivi di piccole scuole di campagna o nelle ricerche di storia locale sono molto presenti. Anche in altre frazioni del Comune di Arcugnano, potevamo trovare scuole elementari difficilmente raggiungibili e di dimensioni estremamente ridotte.

I muri scalcinati di questi edifici, se ancora presenti, raccontano da soli anni di storia della scuola, quando ogni più remoto luogo della penisola doveva essere raggiunto dal servizio dell'istruzione. Durante il fascismo le scuole aumentarono di numero per motivi di carattere politico, più che per la volontà di diffondere la cultura in uno dei paesi con il più alto tasso di analfabetismo in Europa. Quando la spesa pubblica non era la prima delle preoccupazioni dei politici italiani, così fu nel dopoguerra durante il «boom economico», le istituzioni scolastiche sparse sul territorio nazionale furono conservate, nonostante, spesso, il numero degli studenti fosse esiguo. Con il progressivo abbandono delle zone rurali, fenomeno che ha interessato l'Italia fino ad oggi, le scuole di piccole dimensioni che sorgevano in campagna, in collina e in montagna, furono abbandonate.

La chiusura di molte istituzioni scolastiche, tuttavia, oggi è legata al problema dei costi della Pubblica Amministrazione. La recente Riforma Gelmini ha prodotto una diminuzione del numero delle scuole elementari, con l'accorpamento di più istituzioni scolastiche. Ciò ha determinato una riduzione in termini quantitativi del servizio erogato dallo Stato, e, secondo il mio parere, anche un abbassamento qualitativo del servizio, che costringe i bambini dei paesi più piccoli a spostarsi nel paese vicino per frequentare la scuola. Il tempo dedicato alla formazione si riduce, perché il tempo del lavoro individuale a casa si contrae, dato che difficilmente i bambini sono disposti a rinunciare alle attività pomeridiane (sport, gioco, frequentazione di gruppi

[140] *Ivi*, p. 196.

parrocchiali o scout). Inoltre, problema non secondario, la riduzione delle istituzioni scolastiche e l'accorpamento delle classi, produce una riduzione del numero delle cattedre. Questo fenomeno ha alimentato l'annoso problema della precarietà del lavoro degli insegnanti. Circa 244mila docenti abilitati all'insegnamento affollano le graduatorie provinciali permanenti, sperando di poter finalmente realizzare il proprio sogno, quello di portare avanti un progetto didattico continuativo, pensato su più anni scolastici, senza dover ogni anno, a giugno, salutare, forse per sempre, i propri studenti[141]. L'insicurezza legata al lavoro dell'insegnante, oltre a produrre nei giovani precari un senso di smarrimento e sconforto, rende il servizio erogato dallo Stato meno efficiente. Il corpo docente si allontana anagraficamente sempre di più dagli studenti; in un mondo che cambia rapidamente, che richiede un adattamento alle nuove tecnologie, ai nuovi media anche nel settore dell'educazione e dell'istruzione, questa distanza può risultare dannosa. Nella scuola italiana l'età media degli insegnanti è superiore rispetto a quella di quasi tutti gli altri paesi europei. Scrive Marcello Dei che

> un'altra caratteristica ben nota degli insegnanti italiani è l'età media piuttosto elevata. Rispetto alla media europea sono più anziani. La tendenza all'invecchiamento presente da diversi anni è in crescita. Nel 1999 gli insegnanti elementari con un'età inferiore o pari a 40 anni erano il 33,8%, nel 2003 erano il 25,6%. Nello stesso intervallo la percentuale nella secondaria inferiore è calata dal 10,1% all'8,5% e nella secondaria superiore dal 19 all'11,2%. […] La tendenza sembra inarrestabile. Più della metà degli insegnanti di ruolo ha 50 anni, con una oscillazione tra i 47 anni della primaria e i 51 della secondaria di I grado. Quelli di ruolo con meno di 40 anni sono circa il 12%. Negli altri paesi europei il corpo docente è più giovane: nel Regno Unito i docenti con oltre 50 anni sono il 38%, in Francia il 30% e in Spagna il 28%. Solo la Germania con il 47% degli insegnanti ultracinquantenni si avvicina all'Italia. Quali previsioni per i prossimi dieci anni? In primo luogo sarà praticamente impossibile accedere stabilmente alla professione di insegnante prima dei 35-37 anni[142].

La situazione si presenta simile da molti anni, e ultimamente è notevolmente peggiorata. Soltanto negli anni Sessanta e Settanta, in virtù dell'aumento considerevole degli iscritti alle scuole di ogni ordine e grado in corrispondenza del «boom

[141] Dati del 2011, riportati in M. Dei, *La scuola in Italia*, Il Mulino, Bologna 2012, p. 115.
[142] M. Dei, *La scuola in Italia*, cit., pp. 114-115.

economico» e dell'introduzione della scuola media unica, l'età media degli insegnanti era scesa, pur mantenendosi, rispetto ai paesi vicini, dalla Francia alla Germania, più alta.

Anche altre frazioni del Vicentino erano caratterizzate dalla presenza per tutto il Novecento, almeno fino agli anni Novanta, di istituzioni scolastiche molto piccole. Un altro centro dei Colli Berici, Pianezze del Lago, in comune di Arcugnano, possedeva una piccola scuola elementare, fino agli anni Quaranta dotata solamente delle prime quattro classi e dalla presenza di tre maestri, che risiedevano in stanze adiacenti alle aule scolastiche. Negli anni Venti e Trenta, nella scuola di Pianezze insegnavano Ada Rubelli di Vicenza e Maria Biordi Tridenti, affiancate, dopo l'istituzione della quinta classe nel dopoguerra, da un terzo maestro.

Il territorio di Pianezze che si trovava in una delle zone più belle della provincia di Vicenza, su un'altura sopra il Lago di Fimon, era caratterizzato da un'economia basata sull'agricoltura manuale, data la conformazione difficile delle superfici coltivabili. Solo dopo la guerra, a partire dagli anni Cinquanta, l'agricoltura fu meccanizzata e il lavoro reso meno duro. Per queste ragioni a Pianezze

> c'era una grande povertà, la nutrizione era a base di polenta e latte e di minestre di verdure; i ragazzi erano malvestiti, con ai piedi gli zoccoli di legno. Nelle borse di pezza avevano il minimo indispensabile: il libro, due quaderni, la penna con il pennino. All'esiguità del materiale scolastico disponibile, le maestre supplivano con cartelloni, disegni e una piccola biblioteca. La maestra Rubelli ottenne un pianoforte. Figlia di un noto musicista, insegnò canto. Ginnastica e giochi erano compito della maestra Maria Biordi; ma alle poche prove di educazione fisica i bambini ridevano: "Ne femo de ginastica in campagna!". Negli anni '40 fu istituita la quinta classe e venne un terzo maestro. Allo scoppio della guerra, la maestra Rubelli tornò in città. La maestra Biordi, ricercata da fascisti e nazisti, perché rivelasse dov'erano i figli coinvolti nella Resistenza, dovette fuggire. Finita la guerra riprese l'insegnamento. Anche la figlia Lina insegnò a Pianezze[143].

Le difficoltà di un lavoro così importante e la povertà dal punto di vista della strumentazione didattica delle scuole di allora rispecchiavano una società quasi esclusivamente agricola e decisamente povera. Anche a Lapio, sempre sui Colli Berici,

[143] R. Dal Lago, *Planecie a Lacu. Vicende storiche di Pianezze del Lago*, La Grafica e Stampa editrice, Vicenza 1999, pp. 222-223.

c'era una scuola elementare, che, al contrario di quelle appena ricordate, è ancora oggi in funzione. Qui dal 1900 insegnò, appena ventenne Angela Maran Dalla Croce, proveniente da Castelgomberto, ma residente a Lapio, nei pressi della scuola. Questa docente resistette nella piccola scuola di montagna fino al 1950, tanto da ottenere dal Presidente della Repubblica il «Diploma di Benemerenza di 1ª classe, con facoltà di pregiarsi della Medaglia d'Oro»[144].

L'avvento del fascismo produsse dei sostanziali mutamenti nella didattica e nelle istituzioni scolastiche del vicentino. Per quanto riguardava le scuole elementari, come già ricordato nei precedenti capitoli, negli anni Trenta furono introdotte discipline come «nozioni varie e cultura fascista» e «storia e cultura fascista», valutate nelle pagelle di quarta elementare dell'anno scolastico 1935-1936 della scuola di Fimon, piccola frazione a sud di Vicenza, nel comune di Arcugnano. Oltre al contenuto delle materie di studio era la vita quotidiana ad essere permeata dalla propaganda e dal tentativo di promuovere, nei giovani studenti, l'adesione ai nuovi valori del fascismo. In un dettato proposto dall'insegnante nel 1927 si poteva leggere l'esaltazione «dell'Italia come nazione specialmente agricola e in antico salutata produttrice di biade. Bisogna farle riacquistare questa fama: bisogna dedicarsi con grande amore all'agricoltura per aiutare il Governo nazionale nei suoi sforzi poderosi e ritornare al lavoro della terra: lavoro che è sorgente di salute, di pace e di bellezza»[145]. Il dettato era in linea con l'intento fascista di promuovere l'idea di un'Italia rurale. Eravamo nel pieno della cosiddetta «battaglia del grano», che aveva come scopo quello di rendere il paese autosufficiente dal punto di vista alimentare, nell'ottica dell'autarchia.

Come già affermato in precedenza il periodo fascista ha cancellato la memoria storica di molti giovani, a cui era stata somministrata una storia piegata ad un uso pubblico e politico, lontana dal vero. Nell'età repubblicana la difficoltà di costruire un'adesione alla Repubblica e infondere una concezione antifascista e democratica della politica nei giovani studenti, si scontra con le posizioni, soprattutto di intellettuali

144 R. Dal Lago, *Illi de Ladapio. Ovvero quelli di Lapio e del Lago di Fimon*, La Grafica e Stampa editrice, Vicenza 1995, p. 189.
145 R. Dal Lago, *Fimon. La valle, gli uomini, le attività*, La Grafica e Stampa editrice, Vicenza 2008, p. 232.

vicini alla Dc, che ritenevano pericoloso l'insegnamento della storia recente per il pericolo di riprodurre, come aveva fatto il fascismo, una scuola al servizio del Governo.

Questo pericolo è tuttavia illusorio. Ben altri sono i pericoli cui la Pubblica istruzione è sottoposta: l'incuria, ad esempio, o la cronica mancanza di istituzioni e criteri per la formazione dei docenti, l'inadeguatezza dei sistemi di reclutamento di docenti e dirigenti. La scuola non è un semplice servizio, come un ospedale o una linea ferroviaria; «la scuola è una struttura portante della società e dello Stato. Senza la scuola non c'è lo Stato»[146]. Per questo motivo se prevale, a livello politico, l'idea che lo Stato debba garantire la scuola in se stessa, la sua libertà, il pluralismo delle idee e delle posizioni al suo interno, secondo il dettato costituzionale, il pericolo che essa sia posta al servizio di questo o quel governo viene meno.

Con l'avvento della Repubblica, nonostante l'impianto generale dell'istruzione elementare fosse rimasto pressoché invariato e i maestri continuarono a essere i maestri del periodo fascista, almeno nello stile didattico di alcuni insegnanti, qualcosa lentamente cambiava. Come abbiamo ricordato, la «Storia contemporanea» e l'«Educazione civica» non erano entrate a pieno titolo nei programmi delle scuole italiane; tuttavia, agli scolari italiani non si infliggevano più temi sulle disgrazie o sulle glorie della patria, ma li si invitava a osservare e descrivere momenti e situazioni legati all'ambiente circostante e al loro vissuto. Cambiava, sotto il profilo didattico, la finalità dell'istruzione. Non si trattava più di riprodurre, quasi in un lavoro meccanico e serializzato, il modello del soldatino fascista, ma di sviluppare attraverso la libera elaborazione personale, il pensiero autonomo e critico dei giovani studenti. In questo senso, probabilmente, furono recepite le indicazioni della commissione alleata guidata da Washburne, che vedeva nella scuola la palestra della democrazia; l'invito a riflettere, descrivere, ad aprire gli occhi sul presente più vicino, era certamente un elemento propedeutico all'adeguamento dello spirito alla nuova vita democratica del paese.

Il mondo prevalentemente rurale dell'Italia del dopoguerra trovò una sua centralità nelle attività degli scolari delle elementari. Le feste, i cambi di stagione e i lavori nei campi divennero i temi preferiti, scanditi dal calendario civile, religioso e

[146] G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, cit., p. 213.

scolastico[147]. Depurato dalle pacchianerie propagandistiche, dai luoghi comuni e le frasi fatte, che il maestro durante il fascismo cercava di far imparare ai bambini, emergeva ora un mondo povero ma sereno, relegato ai margini del progresso, ma con una sua dignità. Un mondo in cui i rapporti famigliari e la solidarietà contadina risultavano esaltate e rafforzate dal dramma collettivo vissuto dalla guerra, in cui la semplicità e l'innocenza dei giovani scolari rispecchiavano lo stile di vita povero dei contadini.

La serie delle composizioni, stimolate dall'insegnante e prodotte dello scolaro Giuseppe Zanotto, che dal 1946 al 1952 frequentò la scuola elementare di Fimon, in provincia di Vicenza, cominciava dalle riflessioni sulla Novena di Natale, passava alla prima neve, alla festa della Ceriola, all'ultimo di Carnevale, all'inizio della Quaresima, al ritorno della primavera, ai lavori nei campi, e terminava con la crescita dei primi ortaggi. Vi erano anche riferimenti a giochi a noi oggi sconosciuti:

All'arrivo della prima neve noi ci divertiamo molto perché facciamo palle di neve e giochiamo buttandosela addosso fra compagni. E quando c'è la neve noi si buttiamo sopra per fare gli stampi e poi facciamo il nome di chi ha fatto lo stampo. […]. Sotto la neve pane e sotto la pioggia fame[148].

La conclusione del breve tema sulla prima neve rivelava un mondo fatto di detti e di saggezza contadina; la neve era attesa per il suo ruolo benefico per l'agricoltura, mentre la pioggia invernale produceva spesso danni alle coltivazioni, in quanto i semi rischiavano di marcire nel terreno se le piogge erano abbondanti. Accanto alle composizioni, che riguardavano anche le aspirazioni e i desideri personali sui quali il maestro Ivo Pavan invitava a riflettere, troviamo nel quaderno di Giuseppe Zanotto anche descrizioni di animali del luogo, verso i quali rapportarsi con rispetto, siano essi semplici roditori o bestie di grande bellezza[149]. Delle farfalle scriveva sono molto belle perché variopinte; concludeva però, con il realismo tipico del mondo contadino, che

[147] Si fa riferimento alla serie di trasmissioni radiofoniche a cura della Rai Radio3 *Memorie di classe*, in particolar modo alla seconda puntata. I podcast delle trasmissioni sono disponibili nel sito http://www.rai.tv/dl/RaiTV/programmi/page/Page-5f6a383c-7e48-4074-9b27-115f3e971eb2.html?set=ContentSet-712d839d-2abf-4a95-8499-78ed262230dc&type=A
[148] Brano riportato in R. Dal Lago, *Fimon. La valle, gli uomini, le attività*, cit., p. 233.
[149] *Ivi*, p. 234.

«bisogneria ucciderle tutte perché fanno molto danno alle campagne»[150]. Ed è con un mondo rurale e povero che gli scolari dovevano fare i conti, e dovevano farli bene, in un contesto difficile ed esposto alla miseria come quello in cui vivevano i ragazzi della campagna vicentina.

Se passiamo dalla poesia alla prosa della vita, che per gli scolari di allora voleva dire passare dal quaderno a righe al quaderno a quadretti, troviamo tra le righe dei compiti l'altra finalità dell'istruzione elementare: preparare lo scolaro al lavoro. Il maestro tornava, come un tempo, a tormentare gli scolaretti con fiaschi che non contenevano mai 2 litri esatti di vino, ma sempre uno virgola qualcosa, per metterli alla prova sulle moltiplicazioni con i decimali[151].

Anche Dellai ricorda che oltre alla materia «calligrafia» e «scrittura» buona parte del tempo passato tra i banchi era dedicato all'apprendimento della «matematica», di quella che serve per la vita quotidiana di un futuro lavoratore agricolo, al più di un piccolo commerciante di periferia. Per facilitarne l'assimilazione i maestri proponevano

le gare di matematica, in tutte le classi, in modo tale che le tabelline, su cui vertevano le competizioni tra studenti, diventassero una conoscenza di tutti. Tutti quanti sapevano le tabelline. Si facevano sia gare orali, e vinceva chi era più veloce a rispondere, sia gare scritte, e vinceva chi rispondeva correttamente a più domande[152].

Lo stile didattico dei maestri del dopoguerra era diverso rispetto a quello dei maestri fascisti, anche se le persone non erano cambiate. Mutavano la finalità della scuola e le direttive ministeriali tese a realizzarla. Questo cambiamento era visibile anche in ciò che potremmo definire lo specchio delle scelte che a livello decisionale erano imposte alla scuola della Repubblica: durante il fascismo il libro unico per la scuola elementare conteneva molte letture, poesie dei patrioti e del duce, i sussidiari della scuola repubblicana, al contrario,

150 *Ibidem*.
151 *Ibidem*.
152 Intervista a M. Dellai, cit.

seguivano il ritmo delle stagioni e il calendario. Ad esempio, quando si parlava dell'autunno (si iniziava in autunno la scuola, il primo di ottobre) ci si collegava a tutti gli argomenti che gli ruotavano attorno (era il metodo "episodico"). Il bambino viveva la campagna e la conosceva bene; forse, se si fosse parlato di città avrebbe fatto fatica a seguire perché c'era un qualcosa di lontano. In ottobre si poteva ricordare il santo più famoso del mese, San Francesco, la frutta di stagione, il 12 ottobre con Colombo ecc. I mesi offrivano delle tappe[153].

Non solo gli studenti possedevano degli strumenti diversi rispetto al passato con cui formare una propria coscienza e una propria identità. Anche gli insegnanti disponevano di manuali diversi, tra i quali potevano scegliere quello più adatto al contesto in cui si trovavano a lavorare. Segni di cambiamento si trovavano nei sussidiari destinati ai maestri e alle maestre, come ricorda Elena Carlesso, riportando il contenuto di un'intervista a un'anziana maestra della campagna veneta:

Per addobbare le classi, nei sussidiari per gli insegnanti venivano dati dei cartelloni. Ad esempio vediamo un cartellone che spiega la scuola nella storia, uno con le stagioni, uno con i "grandi italiani". La scuola metteva a disposizione le carte geografiche. Siccome all'inizio non c'erano molte immagini nei sussidiari i cartelloni erano importanti. Guardiamo altri cartelloni: la storia della posta, le regioni attraverso le maschere di carnevale ecc[154].

Negli anni Cinquanta emergeva anche quel formidabile mezzo di comunicazione di massa che avrà il potere di influenzare, nel bene e nel male, la mentalità, le scelte, lo stile di vita degli italiani fino a oggi. Il passaggio dalla radio alla televisione non fu immediato, solo una minoranza di italiani, infatti, nel 1954 – quando la Rai andò in onda con il primo programma televisivo, *Arrivi e Partenze* condotto da Mike Bongiorno e annunciato da Fulvia Colombo il 3 gennaio – potevano permettersi il costo dell'elettrodomestico più amato nel nostro paese. L'interesse dei giovani studenti per le immagini televisive comportò un adeguamento della scuola ai nuovi media; già alla fine degli anni Cinquanta alcuni maestri utilizzavano i filmini, sequenze di immagini

153 E. Carlesso, *Scuole di campagna e "boom economico"*, cit., p. 93.
154 *Ibidem*.

fisse in bianco e nero, per raccontare delle storie non con le parole ma con le immagini, stimolando competenze diverse, non soltanto verbali, negli scolari[155].

Gli insegnanti non dovevano più intendere il proprio ruolo nel senso di un'omologazione a valori imposti dal governo, come nell'epoca fascista, ma assumevano il difficile compito di portare gli scolari alla maturazione personale; questa, tuttavia, era intesa nei termini di un'adesione al contesto in cui si viveva, alla provenienza famigliare dal punto di vista socio-economico, alla religione cattolica. Infatti, la scuola era sempre calata nella specifica realtà dei suoi studenti. Per uno scolaro di campagna era importante apprendere ciò che serviva per assimilare i valori e le competenze della tradizione contadina, e il livello di istruzione richiesto ad un figlio della campagna era generalmente basso. Anche se la Commissione Washburne aveva pensato a una scuola finalizzata alla maturazione complessiva della persona a prescindere dal contesto socio-culturale, la scuola italiana nel dopoguerra non fu un veicolo di promozione sociale. Così i figli dei contadini continuavano a essere contadini, dei commercianti, commercianti, i figli dei lavoratori delle fabbriche con ogni probabilità operai. Soltanto con il «boom economico» e con la scuola media unica fu compiuto qualche passo in avanti per quanto riguardava la mobilità sociale.

Gli elementi di continuità e i segni del tradizionalismo che permeavano la società italiana e che si manifestavano anche tra i banchi delle scuole:

> Si faceva anche lavoro. Nella mia classe poco, nelle classi parallele di altre sezioni, molto di più. Siccome vicino alla scuola c'era la casa dei maestri, e ogni casa aveva l'orto, i maestri si facevano lavorare l'orto dai figli dei contadini; questi potevano benissimo stare ore fuori dalla classe, tanto erano destinati a zappare. Questa era l'idea: un figlio di un contadino non potrà far altro che il contadino, zappare la terra o allevare delle bestie, e quindi gli bastava proprio pochissimo, una piccola infarinatura di italiano, una mente agile e veloce nel calcolo e per resto anche niente. Vi era una mentalità classista, tipicamente fascista, per cui i contadini dovevano rimanere ignoranti e i figli dei contadini lo stesso. Un classismo subdolo e artificioso, dato che i figli di chi aveva pochissimo di più, come chi viveva in centro e faceva il commerciante, o il piccolo artigiano, erano molto più seguiti. Questi infatti molto probabilmente avrebbero fatto l'avviamento al lavoro o, se il ragazzo fosse stato

[155] *Ivi*, pp. 94-95.

particolarmente dotato e la famiglia avesse avuto buona disponibilità economica, anche la scuola media in preparazione delle superiori[156].

Il classismo della scuola italiana, che per lungo tempo nel dopoguerra si è manifestato attraverso l'odiosa identificazione degli istituti professionali e tecnici con le scuole proletarie e i licei con le scuole borghesi, nonostante l'introduzione della media unica a partire dal 1963, si è purtroppo soltanto lentamente scolorito. Ancora alla fine degli anni Sessanta, e anche dopo, le sezioni del celebre liceo vicentino Antonio Pigafetta segnavano non solo dei naturali limiti di capienza delle aule, ma anche la distinzione sociale di chi componeva le classi: gli studenti, giocosamente, ma nemmeno tanto, affermavano che la sezione A stava per aristocratici, la B per borghesi e C per contadini. La media unica spostava in avanti, all'età di quattordici anni l'ineluttabilità di una destinazione sociale che l'origine famigliare riservava ai giovani vicentini. Scrive Roberto Pellizzaro, riferendosi all'inizio degli anni Sessanta in un libro sulle vicende della Vicenza di quegli anni:

Come se le conquiste e i messaggi della Rivoluzione francese del 1789 e delle grandi lotte popolari dell'Ottocento e del Novecento fossero materia obliata, entrati al Pigafetta, cominciammo a vivere subito una strana anomalia. Quello che all'esterno si consumava tra Pigafetta e Rossi all'interno, papale papale, si ripeteva tra il corso A e il corso C. […] Era tradizione che il corso A comprendesse i rampolli più "in", i più cremosissimi (mi si passi l'orrore grammaticale), mentre nel corso C trovavano banco i paria, la suburra (sempre della crema, s'intende). […] Fatto sta che i liceali della A trovavano posto al piano nobile dove c'erano presidenza, segreteria, aula magna, biblioteca, archivio, aula di fisica e chimica e appunto Prima, Seconda, Terza A. I liceali della C erano si al primo piano ma segregati in un'ala secondaria che sconfinava nel vecchio istituto San Marcello. Vicino ai cessi. Anche nella logistica c'era una netta divisione. I frequentanti la sezione A si distinguevano sul piano economico e del ceto di provenienza (su questi campi non c'era proprio competizione) ed eran decisamente i più dotati intellettualmente. I più bravi dovevano finire in A, sicuramente, così come i più raffinati nel camminare, nel vestire, nel parlare. Se uno della A stava a casa per mal di denti, sulla sua giustificazione si trovava scritto: affetto da odontalgia. Per un alunno della C il plebeo mal di denti. Se uno della A si recava dal dentista trovavi scritto la dizione patrizia ancorché corretta odontoiatra; quello della C scriveva semplicemente dentista, se non arrivava al cavadenti[157].

156 Intervista a M. Dellai, cit.
157 R. Pellizzaro, *Pigafettavimus. Storie vicentine degli anni Sessanta*, cit., p. 49.

L'Istituto Tecnico Industriale «Alessandro Rossi», citata nel brano di Pellizzaro, è un'altra scuola superiore storica di Vicenza, considerata negli anni Sessanta e Settanta una scuola proletaria, al contrario dei Licei vicentini e in particolar modo del Ginnasio-Liceo Antonio Pigafetta, considerato la scuola della borghesia e dei benestanti della città, nonché dell'*intellighenzia* del capoluogo berico. È parte dell'immaginario vicentino l'ostilità goliardica tra i due istituti.

Ancora oggi, purtroppo, l'origine socio-economica della famiglia costituisce un elemento decisivo nel produrre disuguaglianze sociali. I ricchi in Italia, ma anche chi possiede un titolo di studio, sono generalmente figli di ricchi o di chi ha studiato, e casi di vera mobilità sociale sono piuttosto rari nella società italiana attuale[158]. Le cause storiche di questo immobilismo classista sono molteplici: da un lato fin dall'Unità il paese fu guidato da uomini che guardavano alle masse proletarie con diffidenza e paternalismo, rimandando fino agli anni Dieci del Novecento l'integrazione delle masse lavoratrici nella vita dello Stato, quando le condizioni storiche la resero necessaria e improrogabile. Non si poteva chiedere agli italiani il sacrificio della propria vita in una guerra (prima in Libia, poi a fianco dell'Intesa nella Prima guerra mondiale) senza un'adeguata ricompensa da parte dello Stato, che, poco prima dello scoppio del conflitto introdusse il suffragio universale maschile (1912). L'avvento del fascismo rafforzò il rispetto delle gerarchie ed esaltò le distinzioni di classe, creando una narrazione collettiva intorno ai ruoli sociali degli individui, descritti come naturali e necessari – basti pensare alla donna e al suo ruolo nella casa – anche attraverso una forzata eliminazione della conflittualità sociale, come a dimostrare che se ognuno resta al suo posto a guadagnarne è la società nel suo complesso. Il vizio clientelare, caratteristica vecchia tanto quanto l'Italia, si è poi approfondito nel corso degli anni, e anche oggi costituisce uno dei più forti limiti non solo alla mobilità sociale, ma anche alla crescita economica del paese. Infine, in questa breve carrellata, assolutamente non esaustiva, tra i motivi che hanno reso, e tuttora continuano a farlo, la società italiana statica, trova posto anche il profondo radicamento della religione cattolica, che proietta in una dimensione ultramondana il riscatto di una vita di sofferenze,

[158] Uno studio interessante sull'immobilismo della società italiana è quello di M. Franzini, *Disuguaglianze inaccettabili*, Laterza, Roma-Bari 2013.

producendo indolenza e rassegnazione, nonché un certo timoroso ossequio nei confronti dell'autorità.

Non solo il pregiudizio classista costituiva la sovrastruttura valoriale dell'Italia del dopoguerra, ma anche quello di genere. Anche durante la Resistenza, come scrive Michela Ponzani in *Guerra alle donne. Partigiane, vittime di stupro, «amanti del nemico». 1940-1945*, un libro che raccoglie le memorie e le lettere private delle donne che hanno combattuto per la liberazione contenute nel fondo Rai *La mia guerra* e nell'Archivio della memoria delle donne di Bologna, le donne aderenti ai gruppi antifascisti faticarono per ritagliarsi nelle bande un ruolo attivo. Esse dovevano non solo sacrificare la propria vita per sconfiggere il nemico occupante, ma erano chiamate a distruggere un altro nemico, non fisico, ma culturale, costituito dai pregiudizi sessisti dei compagni di lotta[159]. Non stupisce affatto che i criteri di assegnazione delle cattedre nel dopoguerra rispecchino il pregiudizio di genere che tante italiane hanno cercato di smascherare con il proprio impegno nella guerra di Liberazione. Le prime classi della scuola elementare erano prevalentemente tenute da donne, mentre le classi terminali, da maestri maschi. La donna era considerata più idonea alle classi iniziali perché si riteneva che per i bambini la figura materna potesse meglio rappresentare la continuità con la casa e la famiglia. Erano i maestri a condurre gli scolari fino al termine degli studi, ed era la figura del maestro a essere tenuta nella massima considerazione da genitori e scolari, anche per il fatto che spesso, gli insegnanti maschi erano stati ufficiali durante la guerra e avevano, in virtù del servizio militare prestato allo stato, una sorta di precedenza nei confronti delle maestre[160]. La disoccupazione magistrale è un fenomeno che, nel dopoguerra, interessava maggiormente le donne, in quanto gli uomini trovavano posto alle elementari e, come è stato precedentemente ricordato, nelle postelementari. Ricorda Dellai che

[159] M. Ponzani, *Guerra alle donne. Partigiane, vittime di stupro, «amanti del nemico». 1940-1945*, Einaudi, Torino 2012, p. 65.

[160] «Il punteggio in graduatoria per gli insegnanti che avevano fatto la guerra era maggiore rispetto a quello degli insegnanti che non avevano combattuto, e quindi, al ritorno dopo il conflitto, i maestri di guerra, potevano contare sul vantaggio accumulato durante il servizio militare per trovare lavoro a scuola». Intervista a M. Dellai, cit.

i maestri erano tenuti nel massimo rispetto; primo perché prima erano spesso dei maestri di guerra, ovvero erano stati ufficiali durante la seconda guerra mondiale. Quasi tutti i genitori dei bambini avevano fatto la guerra come soldati semplici, e gli ufficiali avevano un certo ruolo ai loro occhi. Secondo perché molto spesso svolgevano anche un'altra attività. Ad esempio il sindaco di Isola era un maestro; l'attività politica rendeva il maestro, agli occhi dei ragazzi e delle famiglie autorevole e degno del massimo rispetto. Inoltre i maestri stessi si facevano rispettare in classe incutendo anche il terrore di essere bacchettati. Ricordo maestri che non risparmiavano nessuno, se non i figli delle personalità più in vista del paese, e che procedevano a bacchettare chiunque mostrasse segni di insubordinazione sia dal punto di vista del comportamento, sia dal punto di vista dello studio o della preparazione. Erano soprattutto i contadini ad avere la peggio: questi erano terrorizzati e non vedevano l'ora di andare a zappare la terra nell'orto adiacente alla casa dei maestri. Nessun genitore si lamentava delle bacchettate che prendevano i loro figli. Anzi, le rare volte che un genitore si presentava dal maestro, arrivava con il cappello in mano[161].

Tuttavia anche le maestre godevano del rispetto dei genitori e degli studenti. Nonostante il pregiudizio sessista che vedeva la donna in posizione subordinata rispetto all'uomo, anche le maestre, per il fatto che erano le uniche donne a possedere un titolo di studio – per diventare maestre elementari era indispensabile aver frequentato l'Istituto Magistrale– erano figure percepite positivamente. Inoltre, in una società fortemente permeata dal cattolicesimo, in cui il parroco era visto come guida della comunità, le insegnanti impartivano anche l'educazione religiosa, o la dottrina, e fornivano, con il doposcuola, un importante aiuto alle famiglie nella gestione pomeridiana dei figli. Ciò contribuiva ad accrescere il prestigio sociale dell'insegnante donna, vista come sostegno alle famiglie che non potevano occuparsi dei figli perché impegnate nel lavoro sui campi o nelle botteghe dei centri urbani.

4.2 Dalla media unica al presente. Le trasformazioni della scuola viste con gli occhi di un insegnante della secondaria superiore

Nel corso degli anni Sessanta e Settanta i cambiamenti nella scuola elementare furono profondi, sia in termini quantitativi, sia dal punto di vista qualitativo. La scuola italiana, dopo il «boom economico», la diffusione del benessere e l'introduzione della

[161] Intervista a M. Dellai, cit.

media unica con l'obbligo scolastico ai quattordici anni, cercava di adeguarsi alle profonde trasformazioni sociali del paese e iniziava ad assumere una dimensione di massa. La popolazione studentesca crebbe in modo rapidissimo: nel decennio 1964-1974 gli alunni della scuola elementare raggiunsero quasi i cinque milioni, crescendo del 12,4 per cento rispetto al decennio precedente. L'aumento della popolazione scolastica nelle scuole elementari incise anche sugli altri gradi dell'istruzione, tanto che l'aumento degli iscritti alla scuola media fu del 50,2 per cento, mentre le iscrizioni alle secondarie di secondo grado aumentarono vertiginosamente del 96,8 per cento. La crescita quantitativa portava con sé anche una trasformazione qualitativa. Mutava la composizione sociale degli studenti, ma anche quella dei docenti. Il deficit di insegnanti, nei confronti di cui si corse ai ripari assegnando le cattedre a docenti che non avevano ancora ottenuto la laurea o che erano privi degli strumenti per affrontare il delicatissimo compito della formazione e dell'istruzione, costituì un serio problema per la gestione della scuola, che ebbe come effetto quello di abbassare la qualità del servizio offerto dal sistema scolastico italiano[162].

Ma non era soltanto la presenza di «somari in cattedra» a costituire un elemento di criticità per la scuola italiana degli anni Sessanta e Settanta[163]. Da un lato gli insegnanti non erano preparati ad affrontare queste trasformazioni: non esistevano scuole di formazione, e spesso la preparazione didattica, anche laddove la conoscenza della disciplina era profonda e di altissimo livello, era affidata all'esperienza e alla buona volontà dei singoli docenti. Dall'altro, la diversa conformazione della platea degli studenti richiedeva un adeguamento e una riformulazione sia della didattica che del sistema scolastico intero. I ceti più deboli si affacciavano ai gradi più alti dell'istruzione, così come giungevano alla media e poi alle superiori i residenti in zone svantaggiate di montagna o di campagna, o studenti dal percorso scolastico accidentato, che avevano ereditato anni di esperienza scolastica in più a causa delle numerose bocciature. Scrive Saverio Santamaita:

---

[162] M. Barbagli, M. Dei, *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Il Mulino, Bologna 1969, p. 47.

[163] «Somari in cattedra» è la definizione discutibile e provocatoria rivolta ai professori della scuola superiore democratica da A. Santoni Rugiu, S. Santamaita in *Il professore nella scuola italiana. Dall'Ottocento a oggi*, cit., p. 103.

Lo strano studente portava con sé culture, mentalità, persino linguaggi, che trovarono impreparati docenti, dirigenti e amministrazione; né si trattava di un dato sociologico: quelli che alcuni consideravano la profanazione del tempio della cultura, e che altri salutavano come un'espansione della base sociale della scuola, imponeva una vera e propria riconversione dei processi di insegnamento e apprendimento, con cambiamenti rilevanti nelle teorie pedagogiche e nelle impostazioni didattiche[164].

La scuola italiana ancora non aveva adottato delle misure per superare la rigida selezione che la caratterizzava. Alla metà degli anni Sessanta le bocciature alla scuola elementare erano frequenti e avevano un carattere sociale, geografico e anagrafico, come denunciava Don Lorenzo Milani e gli studenti della scuola di Barbiana nella celebre *Lettera a una professoressa*[165]. La scolarizzazione di massa aveva un carattere particolare, in quanto si mostrava essere tale in entrata più che in uscita. La denuncia di Don Milani era rivolta al mondo della scuola nel suo complesso, che come abbiamo osservato precedentemente, faticava ad abbandonare la concezione di una scuola selettiva, elitaria, come privilegio di pochi. Non solo attraverso le bocciature si manifestava il radicamento di questa idea di scuola, ma anche attraverso il rifiuto, da parte di molti insegnanti, di fornire un servizio di doposcuola agli alunni in difficoltà[166].

Il colloquio che ho avuto con il professor Vincenzo Massaro mi ha permesso di ricostruire quasi quarant'anni di scuola superiore italiana, da un'angolatura particolare: quella della vita quotidiana in una classe di Liceo Scientifico. Inoltre il racconto del professore ha continuamente messo a confronto la scuola di allora con quella di oggi, evidenziando sia i grandi passi in avanti per quanto riguarda dotazioni e strumentazione per la didattica, dai computer ai nuovi manuali interattivi, sia gli elementi che ai suoi occhi appaiono negativi.

Massaro, giovane professore di matematica della fine degli anni Sessanta, ha vissuto, dal punto di vista della cattedra, l'avvento della scuola di massa, e, nel

[164] S. Santamaita, *Storia della scuola*, cit., p. 156.
[165] Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze 1976, p. 41.
[166] S. Santamaita, *Storia della scuola*, cit., p. 157.

colloquio che abbiamo avuto ha cercato di mettere in luce gli elementi di criticità legati all'introduzione della media unica.

Per me la scuola media unica ha prodotto degli effetti negativi sulla preparazione degli studenti. È vero che prima della sua introduzione chi andava all'avviamento al lavoro era di estrazione socio-culturale diversa rispetta rispetto a chi poteva permettersi un percorso di studi più lungo. Ciò sicuramente era ingiusto. Il criterio di selezione deve sempre essere meritocratico, basato sull'analisi delle effettive capacità degli studenti, sulle loro inclinazioni e aspirazioni, non sul reddito o la provenienza famigliare. Tuttavia la scuola media unica ha sottratto al mondo del lavoro dei professionisti preparati. Anche negli istituti tecnici si assisteva a un abbassamento del livello qualitativo degli studenti. Alcuni miei colleghi dell'Istituto per geometri mi dicevano che non c'erano più studenti capaci di tenere in mano una livella o svolgere correttamente rilievi topografici. Ecco c'è stata una grande diffusione della cultura generale, ed è stato un bene, ma una riduzione delle competenze nelle varie branche del sapere tecnico e professionale[167].

Nel 1967 il Liceo Scientifico Statale Paolo Lioy di Vicenza era l'unico della città, in quanto l'altro importante istituto della città, il Liceo Scientifico Giovanni Battista Quadri, fu istituito soltanto nel 1972. Al professor Massaro furono affidate le ultime tre classi per la cattedra di matematica e fisica, un compito tanto difficile quanto stimolante per un giovane professore alle prime esperienze lavorative. Massaro proveniva da Palermo e aveva deciso di lasciare la Sicilia, perché era rimasto orfano di entrambi i genitori e non aveva particolari legami che lo spingevano a non partire. Inoltre il fratello era già emigrato al nord e quindi la decisione di tentare la fortuna in Veneto non fu particolarmente sofferta[168].

Nel 1969 entravano al terzo anno di liceo anche i primi studenti che avevano frequentato la scuola media unica. Per il professor Massaro la differenza con i più vecchi, di quarto e quinto anno era notevole. Ricorda che i più anziani erano rispettosi degli insegnanti, studiosi, motivati: avevano compreso chiaramente la difficoltà del percorso scelto e lo affrontavano con responsabilità e coscienza; tra questi vi erano numerosi ripetenti, più che altro per motivi legati alle incomprensioni reciproche con i

[167] Intervista al professor Vincenzo Massaro, effettuata il 29 novembre 2013, presso la sua abitazione di Monticello Conte Otto, in provincia di Vicenza.
[168] *Ibidem*.

docenti. Gli studenti della terza erano meno disciplinati, anche se molto rispettosi in confronto agli studenti di oggi[169].

Gli insegnanti medi divennero nei primi anni dopo la riforma l'anello debole del sistema scolastico. Il primo urto della scolarizzazione di massa li investì in pieno e mise in evidenza la loro impreparazione ad accogliere la novità e soprattutto la varietà delle provenienze sociali degli studenti della nuova media. Gli insegnanti della media non erano abituati ad avere studenti che provenivano da ambienti contadini o proletari. Per questo motivo i professori della scuola media sentivano il loro ruolo svilirsi sempre di più, vedendo che il livello culturale dei loro studenti si abbassava[170]. Era una percezione viziata da un pregiudizio classista, che si manifestava nella convinzione che la cultura potesse trasmettersi geneticamente di padre in figlio, e che non potesse darsi il caso che il figlio del contadino riscatti la propria condizione di subordinazione salendo i gradini della promozione sociale attraverso lo studio. Sulla formazione del docente della scuola media pesava

> ancora l'ipoteca gentiliana, elitaria e selettiva; fino ad allora egli aveva condiviso con studenti e famiglie la stessa estrazione sociale e gli stessi valori [...] questa circostanza, già in via di attenuazione, fu definitivamente travolta dall'avvio della scolarizzazione di massa[171].

La scuola media unica riuscì a posticipare la scelta di un futuro scolastico e lavorativo troppo a lungo affidata più all'estrazione sociale che alla riflessione individuale sulle proprie effettive capacità. Si ridusse quindi l'incidenza della selezione sociale nella scelta del percorso di studi[172]; tuttavia, nonostante la scuola media fu più volte rivista nei contenuti, negli orari e nelle finalità, essa non produsse gli effetti sperati, in quanto molti insegnanti si opposero ad essa in modo netto e radicale[173]. Una critica condivisibile nei confronti di una scuola dell'obbligo che rischiava di perdere di vista il merito riguardava il basso livello di selezione. Tuttavia un alto grado di selezione doveva, e questo era uno dei difficili compiti nei confronti del quali gli

169 *Ibidem*.
170 S. Santamaita, *Storia della scuola*, cit., 159.
171 *Ibidem*.
172 A. L. Fadiga Zanatta, *Il sistema scolastico italiano*, Il Mulino, Bologna 1976, p. 110.
173 G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento ad oggi*, cit., p. 191.

insegnanti non erano preparati, essere armonizzato con il sostegno agli alunni in difficoltà (introdotto con la legge 517 del 1977 insieme all'abolizione delle classi differenziali) [174]. Era necessario fare entrare nella scuola media strategie pedagogiche per promuovere motivazione allo studio e talenti; adottare uno stile d'insegnamento che abbandonava la semplice ripetizione di contenuti o il freddo nozionismo, in direzione della sottolineatura della problematicità del sapere e della concretezza. A sfavore della scuola media giocava anche l'incapacità del sistema d'istruzione italiano di adattarsi alle esigenze di un mondo che cambiava rapidamente. Nei programmi per la nuova media del 1963 (D.M. 24 aprile 1963) era ancora presente il latino, e la religione occupava il primo posto nell'ordine delle materie di studio[175]. L'Italia era ormai un moderno paese industrializzato: una scuola dell'obbligo meno umanistica e più scientifica, meno confessionale e più laica, avrebbe raggiunto di certo risultati migliori in termini di apprendimento e di motivazione degli studenti; sarebbe stata sicuramente più vicina alle reali esigenze della società italiana.

Scrive Giovanni Genovesi che nella seconda metà degli anni Sessanta

> la richiesta di una ristrutturazione globale del sistema formativo è la spia di una accresciuta consapevolezza, in specie tra gli operatori scolastici, della stretta interazione tra scuola, educazione e gestione politica. I più sensibili tra coloro che si occupano di problemi educativi denunciano con forza le retrive posizioni governative perché sono convinti che il problema educativo è il nocciolo di un'azione politica in chiave democratica e che nel settore della scuola si giocano i destini della convivenza civile e democratica del paese[176].

Il destino della convivenza civile e democratica non si gioca solo sul terreno dell'«educazione civica» che purtroppo in Italia ha sempre avuto il ruolo della cenerentola tra le discipline scolastiche, sacrificata, spesso per motivi d'orario, all'insegnamento della «storia». La tenuta democratica e civile del paese è legata anche

[174] Legge n. 517, 4 agosto 1977 (in Gazzetta Ufficiale 18 agosto 1977, n. 224) in materia di «Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico». Fonte www.edscuola.it/archivio/cronologia/1977. (20/12/2013).
[175] D. M. 24 aprile 1963 (in Supp. Ord. n.1 alla Gazzetta Ufficiale 11 maggio 1963, n. 124), in materia di «Orari e programmi della scuola media statale». Fonte www.edscuola.it/archivio/cronologia/1963 (20/12/2013).
[176] G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento ad oggi*, cit., p. 191.

alla capacità della politica di cogliere i segni del tempo e adattare le proprie istituzioni ai cambiamenti in atto. La scuola non può essere estranea alle trasformazioni che interessano anche sul piano economico l'Italia. Le esigenze del mondo del lavoro dovrebbero essere in parte assecondate e in parte guidate da oculate scelte politiche, anche a livello di istruzione. Il numero chiuso nelle facoltà universitarie umanistiche o una selezione più forte negli istituti magistrali scoraggerebbero la frequenza di tali corsi, con il risultato di portare in cattedra docenti preparati e motivati, ma anche di eliminare il problema della disoccupazione di maestri e professori che è uno dei più evidenti mali della scuola italiana di oggi. Il professor Vincenzo Massaro lega a questa miopia della politica la sua posizione critica nei confronti della scuola media unica; inoltre la sua riflessione tiene in considerazione il confronto con la scuola tedesca, conosciuta grazie all'esperienza del figlio, emigrato in Germania. La scuola italiana pecca notevolmente dal punto di vista dell'orientamento. Massaro giudica positivamente la media unica che ha innalzato l'età della scelta a quattordici anni, ma è fortemente critico nei confronti della mancanza di selezione, che intende in termini di orientamento in uscita. In Germania, il giudizio orientativo è più vincolante, rispetto al nostro paese, per gli studenti. I professori della scuola media, sulla base dei risultati, delle inclinazioni e delle aspirazioni degli studenti formulano un giudizio che orienta in modo efficace gli studenti per quanto riguarda il proseguimento del percorso. Ciò garantisce, secondo Massaro, una distribuzione degli studenti adeguata alle esigenze del mercato del lavoro e la realizzazione del benessere sociale, che deve tenere presente anche delle inclinazioni dei singoli studenti. Questa posizione può apparire autoritaria o ingiusta, in quanto molto spesso accade che studenti poco inclini allo studio da ragazzini, si rivelino successivamente dei talenti da coltivare. Il ruolo degli insegnanti che orientano è molto delicato e richiede una grande preparazione psicologica oltre che pedagogica. L'orientamento è comunque uno strumento importante per evitare che, come accade molto spesso, gli stessi studenti si sentano insoddisfatti di quello che hanno studiato, perché mal si addice al carattere individuale[177].

[177] Intervista a V. Massaro, cit.

Capitava spesso, nel triennio della scuola superiore, di imbattersi in studenti bocciati. Questo era dovuto non ai loro limiti in termini di incapacità, ma alla loro insoddisfazione nei confronti di un percorso scolastico inadeguato alle loro inclinazioni. Bastava motivarli e si adattavano, magari si appassionavano anche della matematica, ma la loro situazione era indicativa della carenza della struttura della media unica, incapace di orientare[178].

A partire dagli anni del «boom economico» nel nostro paese si è verificato un fenomeno che ha portato alla sovrabbondanza di diplomati non più disposti a svolgere lavori manuali; una grande massa di studenti delle medie si è riversata nelle scuole superiori, molto spesso nei licei e negli istituti tecnici, generando una quantità mai prima d'allora conosciuta di diplomati che aspiravano a una professione impiegatizia. In questo modo la distinzione tra salari e stipendi si ridusse progressivamente, in quanto l'offerta di lavoro impiegatizio poteva contare su una domanda sovrabbondante:

la tendenza rimanda peraltro a ragioni strutturali, inerenti al mercato del lavoro: la crescita dei redditi medi ha comportato l'aumento dei livelli di scolarizzazione e una più ampia propensione allo svolgimento di lavori non manuali, con il risultato di una relativa sovrabbondanza dell'offerta di colletti bianchi[179].

Nonostante l'accesso pieno all'istruzione garantito a tutti i ceti sociali, non bastò l'introduzione della media unica per spazzare del tutto il classismo tipico della scuola italiana. Vero è che lo si eliminava dalla scuola media, adesso uguale e obbligatoria per tutti. Tuttavia restava l'università a fare la selezione, anche in senso classista. Alla fine degli anni Sessanta, in seguito alla contestazione che toccò prima l'università e poi la scuola superiore italiana, tramontato il disegno riformistico di Fiorentino Sullo, dimessosi da ministro dell'Istruzione all'inizio del 1969, furono adottate delle «misure transitorie», che riprendevano in parte le indicazioni del ministro:

ci si limitò a semplificare drasticamente l'esame di maturità, con norme provvisorie che resteranno in vigore per trent'anni. Erano, come appare evidente, misure demagogiche e prive di senso: sposteranno

178 *Ibidem.*
179 S. Musso, *Storia del lavoro in Italia dall'Unità a oggi*, Marsilio, Venezia 2002, pp. 271-272.

semplicemente la selezione dentro all'università, aumentando enormemente il numero dei fuoricorso e di coloro che si iscrivono ma poi non conseguono la laurea[180].

Nel 1968 le richieste degli studenti si incentrarono sulla modifica dell'approccio didattico dei docenti, i quali avrebbero dovuto abbandonare la centralità del libro di testo e la pretesa memorizzazione della cultura in vista di una maggior problematizzazione del sapere, e su una maggiore partecipazione alla vita della scuola. I contestatori volevano eliminare dalla scuola e dall'università l'autoritarismo; volevano liberarsi e liberare le giovani generazioni da una scuola vista come apparato di riproduzione ideologica delle classi dirigenti, renderla estranea a logiche di selezione legate alle classi sociali. Vi erano anche alcune istanze di carattere generale, come quella legata al diritto allo studio e molte altre rivendicazioni, spesso accompagnate da azioni violente di protesta, che si distinguevano a seconda del luogo e del grado d'istruzione in cui nascevano[181]. Il governo rispose al movimento studentesco con dei provvedimenti volti a limitare le difficoltà del percorso scolastico. Alla base di queste scelte vi era una profonda incomprensione della società italiana da parte della classe politica. Guido Crainz mette in luce la differenza con il caso francese, affermando che la Francia, con il ministro Faure, dopo il maggio del 1968 concesse «spazi significativi all'autonomia degli atenei e delle nuove unità di insegnamento e di ricerca», previde «robuste rappresentanze studentesche» e stimolò «orientamenti interdisciplinari e innovazione didattica»[182].

Massaro ricorda con una buona dose di ironia il primo esame di maturità di tipo nuovo, introdotto nel 1969. A Bassano del Grappa venne la televisione a riprendere e raccontare le novità e gli umori di insegnanti e studenti:

Cosa mi colpì in modo particolare del nuovo esame? Io ero membro esterno della commissione a Bassano del Grappa e c'erano le telecamere. Il protagonismo di alcuni colleghi mi restò

[180] G. Crainz, *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni Ottanta*, Donzelli, Roma 2005, p. 287.
[181] Per un quadro delle rivendicazioni degli studenti negli anni 1968 e 1969 si veda Aa.Vv., *Università: l'ipotesi rivoluzionaria. Documenti delle lotte studentesche di Trento, Torino, Napoli, Pisa, Milano e Roma*, Marsilio, Venezia 1968; R. Rossanda, *L'anno degli studenti*, De Donato, Bari 1968; M. Barbagli (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, il Mulino, Bologna 1972.
[182] G. Crainz, *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni Ottanta*, cit.., p. 287.

particolarmente impresso: quando era il momento di intervenire si rivolgevano a tutti, dando l'impressione di voler comunicare, anziché esaminare il candidato sembrava stessero facendo un discorso alla platea e ai giornalisti che erano venuti a registrare la novità; ma ricordo anche l'emozione dei giovani insegnanti come me, che si sforzavano di rendere la domanda chiara, comprensibile, ma non banale, che riuscisse a rivolgersi al programma e facesse emergere anche l'elaborazione personale dello studente. [183]

La vita del docente di scuola superiore alla fine degli anni Sessanta era molto lontana da quella dei giovani professori di oggi. Non era difficile, per esempio, trovare lavoro; un laureato in matematica nel giro di qualche anno entrava generalmente in ruolo; il precariato di allora si distingueva da quello di oggi per il fatto che era molto forte la consapevolezza che mettere, anche da supplente, un piede nella scuola superiore, significava ben presto ottenere una cattedra. Oggi gli anni di precariato sono lunghi e spesso costituiscono dal punto di vista psicologico un fattore di demotivazione. Allora le difficoltà del mondo della scuola, più che i rischi legati alla salute psicologica degli insegnanti, riguardavano soprattutto le strumentazioni didattiche:

Quando cominciai a insegnare al Liceo Lioy c'erano alcune difficoltà per quanto riguardava il laboratorio di fisica. Tuttavia la buona volontà degli insegnanti, la buona volontà dei tecnici di laboratorio e la collaborazione che esisteva tra noi e loro ci permetteva di risolvere i problemi. Addirittura quando io proponevo o il collega della classe parallela proponeva al tecnico alcuni esperimenti e non c'erano strumenti per farli, andavamo tutti insieme, insegnanti, studenti e tecnico, e mettevamo in piedi quello che non c'era. Erano strumenti rudimentali ma efficienti; più efficienti di quelli già preparati perché gli studenti vedevano anche come venivano fatti. Questo rendeva la fisica molto più appassionante e gli studenti si sentivano protagonisti della costruzione dell'esperimento, come dei veri scienziati[184].

Il professore considerava la collaborazione tra colleghi una risorsa di grande valore. Agli studenti pareva che dentro la scuola si costruisse realmente qualcosa di importante e di grande, poiché la maggior parte degli insegnanti erano uniti, motivati nel produrre conoscenza, nel diffonderla. Non esistevano ancora gli organi collegiali

[183] Intervista a V. Massaro, cit.
[184] *Ibidem.*

(come il Collegio Docenti o il Consiglio di Classe) istituiti con i Decreti Delegati degli anni 1973 e 1974[185]; tuttavia gli insegnanti si riunivano comunque e cercavano già di lavorare in squadra, dando vita a una sorta di continua formazione reciproca. Il professor Massaro a tale proposito racconta che

> c'era un fatto molto importante: tra colleghi ci si stimava reciprocamente e tutti eravamo desiderosi di apprendere il metodo dell'uno o dell'altro. Cosa succedeva? Arrivava in classe il docente più esperto e ti chiedeva «cosa stai facendo?»; dapprima emergeva un po' di diffidenza, non mi sentivo sicuro di fronte ad un docente di grande esperienza, poi, quando diceva «continua dai, vai avanti a spiegare, io resto qui e se vuoi posso darti una mano!» mi tranquillizzavo e continuavo la mia lezione. Questo avveniva soprattutto nel laboratorio di fisica, ma anche durante le ore di matematica e i suggerimenti didattici erano sempre reciproci[186].

Questo reciproco scambio di idee, suggerimenti, di stili didattici, credo possa essere considerata una lezione di democrazia per docenti e studenti oltre che un modello educativo e didattico basato sull'apprendimento cooperativo. Il pluralismo delle voci e la sperimentazione di strade nuove, che emergevano dal bisogno di migliorarsi didatticamente sono gli aspetti che il professor Massaro rimpiange di più nella scuola di oggi. Nonostante il lavoro in *team* sia diventato un obbligo per i docenti, «non c'è più la stima reciproca, la voglia di imparare gli uni dagli altri, l'umiltà e la capacità di ascolto: oggi paradossalmente il lavoro dell'insegnante è molto più un lavoro da solitari»[187]. Le ragioni della perdita della volontà di collaborare e di mettere a frutto le proprie competenze insieme a quelle degli altri professori in vista di una più alta qualità dell'insegnamento, possono essere additate, secondo Massaro

> alla paura di far brutta figura nei confronti degli altri, o alla timidezza, o all'egoismo, o alla disaffezione nei confronti di una posizione che dal punto di vista della percezione sociale e della soddisfazione

[185] I Decreti Delegati sono un corpus di sette leggi approvate il 30 luglio del 1973 e il 31 maggio del 1974. Avevano come obiettivo quello di dare effettiva attuazione ai principi della nostra Costituzione in materia di scuola. Riguardavano l'istituzione degli organi collegiali negli istituti, la definizione del ruolo e dei compiti di docenti e dirigenti, la libertà di insegnamento; garantivano le libertà sindacali per il personale scolastico e il diritto di assemblea. Furono istituiti anche gli enti per la valutazione e l'aggiornamento dei docenti. .
[186] Intervista a V. Massaro, cit.
[187] *Ibidem*.

economica, a partire dagli anni Ottanta e Novanta, è andata declinando, in una sorta di parabola discendente che oggi raggiunge il minimo[188].

Influisce sulla perdita del bene prezioso della collaborazione tra insegnanti – surrogata oggi dalle riunioni di dipartimento per materia, che spesso si riducono a uno sterile adempimento burocratico, poco stimolante per quanto riguarda la riflessione didattica intorno alle materie di insegnamento – anche la condizione economica dell'insegnante e la percezione del suo ruolo da parte della collettività.

Le trasformazioni che hanno investito la società negli ultimi anni, come i fenomeni migratori, l'acuirsi del problema della diversità, anche psicofisica, all'interno delle scuole italiane, richiedono più docenti e meglio formati. La migliore formazione non deve essere vista soltanto come un investimento culturale che riguarda le passioni e le inclinazioni dei docenti a livello personale; essa ha un risvolto positivo sull'intera collettività; tuttavia a fronte di un percorso più lungo e complesso di preparazione professionale, il docente dovrebbe essere meglio pagato. Ciò incontra l'ostilità dell'opinione pubblica e di conseguenza delle forze di governo, in quanto all'insegnante è generalmente legato un giudizio negativo, che si basa su una percezione distorta della quantità, in termini di tempo, del suo lavoro settimanale. L'opinione pubblica considera l'insegnante un lavoratore a metà, un privilegiato che può contare su uno stipendio mensile paragonabile a quello di un impiegato pur avendo molto più tempo libero a disposizione. Governi e collettività hanno relegato la professionalità docente in una sorta di limbo. Da un lato si continua a promettere una soluzione ai problemi dei docenti, con un trattamento economico migliore e con l'assunzione dei supplenti "storici", dall'altro si continua a ridurre il numero degli insegnamenti e delle ore di lezione, come ha fatto recentemente il ministro Mariastella Gelmini.

I ministri preferiscono tagliare i costi della macchina scolastica adottando criteri puramente economici, senza considerare il danno che sul lungo periodo una scuola povera e inadeguata può produrre sull'intera società. Questa mentalità è evidente nell'uso indiscriminato dei locali scolastici per altre attività, dalle elezioni, al rifugio

[188] *Ibidem*.

per alluvionati o terremotati, a sede per i concorsi pubblici (spesso degli stessi insegnanti):

Il misfatto è tanto più grave sia perché nessuna necessità logica porta a considerare la scuola come il luogo più idoneo per l'assolvimento dei compiti sopra detti, sia perché dimostra l'assoluta mancanza di rispetto per luoghi che, lungi dall'essere asettici, come superficialmente si vuol credere, conservano tracce di un intenso vissuto emotivo e professionale, come quello che caratterizza la dinamica di una classe scolastica[189]

Inoltre i ministri dell'istruzione degli ultimi venticinque anni si sono rifiutati di incrementare il livello di preparazione dei docenti perché preoccupati della spesa pubblica, che crescerebbe non solo in termini di corsi di formazione, ma anche di aumenti retributivi. La paga dei docenti di scuola superiore, rispetto agli stipendi di altri dipendenti pubblici, come i medici, è molto bassa. Tale resta di contratto in contratto. Anche le cosiddette "incentivazioni", previste, ad esempio, per svolgere l'attività di commissari all'esame di finale della scuola superiore, dall'inizio degli anni Ottanta sono basse e continuano ad abbassarsi con il passare degli anni. Ciò fa sì che «per raggiungere il numero legale vengano aggregati anche neolaureati e addirittura militari senza nessuna esperienza di insegnamento»[190].

La macchina scolastica, negli anni Ottanta e Novanta, diventava sempre più pesante e richiedeva degli interventi di razionalizzazione e ottimizzazione; non tanto dal punto di vista della quantità dei docenti, ma dal punto di vista delle strutture, degli edifici, dei laboratori[191]. Secondo Giovanni Genovesi i proclami dei ministri della prima parte degli anni Novanta, da Gerardo Bianco a Riccardo Misasi, contribuirono a peggiorare la percezione del ruolo dei docenti, riversando su di loro i mali del settore dell'istruzione statale.

Abbandonato a se stesso dall'amministrazione pubblica e anche dall'opinione pubblica, il docente spesso si logora nel cercare un'identità professionale che sempre più gli è difficile raggiungere e un prestigio sociale ed economico che sempre più gli è negato. La situazione docente si va addirittura

[189] G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, cit., p. 202.
[190] S. Costantini, *Il mal d'esame del professore*, «la Repubblica», 24 giugno 1990.
[191] G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, cit., pp. 203-205.

aggravando. Sommersi da richieste di aggravio di lavoro che sembrano solo burocratizzare la funzione docente, [...] e infine, spaventati dalle nuove restrizioni pensionistiche, gli insegnanti più anziani sono spinti a un vero e proprio esodo: circa 70.000 hanno chiesto il pensionamento anticipato nell'anno 1996[192].

Proprio negli anni immediatamente precedenti al primo governo di Romano Prodi e al ministero di Luigi Berlinguer, quelli dei ministri appena citati e quelli dei ministeri Francesco D'Onofrio e Giancarlo Lombardi, i docenti italiani sentirono che la percezione del proprio ruolo sociale stava declinando.

Il professor Massaro ricorda che fu proprio intorno alla metà degli anni Novanta

che gli insegnanti cominciavano a sentire una crescente insoddisfazione, legata anche al clima politico che si respirava, di una certa antipatia, cavalcata da partiti politici come la Lega Nord, nei confronti della Pubblica Amministrazione. Inoltre lo stipendio basso e le insicurezze derivanti dal precariato e dalle minacce di riforme inadeguate, hanno allontanato i migliori dall'insegnamento, attratti da carriere più interessanti dal punto di vista economico[193].

Negli anni Sessanta e Settanta questa percezione era diversa; l'insegnante riteneva la propria posizione soddisfacente e il proprio livello retributivo adeguato. Anche l'opinione pubblica riteneva il maestro o il professore delle figure di alto profilo. Nel racconto di Massaro emerge continuamente il ricordo del rispetto degli studenti nei confronti dell'istituzione scolastica, anche negli anni della contestazione studentesca del 1968, che a Vicenza non fu mai particolarmente violenta e si manifestò soltanto verso la metà degli anni Settanta. Anche i genitori si rapportavano ai professori con stima e con riconoscenza, non perché, come spesso accade oggi, il docente riusciva ad ottenere dal Consiglio di Classe una promozione a rischio, ma perché l'istruzione era ritenuta fondamentale per la crescita personale dei figli. Questi condividevano gran parte del loro tempo con gli insegnanti, anche fuori dall'orario di lezione. Durante la settimana, nel pomeriggio il giovane professore riuniva i propri studenti in biblioteca o anche in qualche locale del centro di Vicenza per continuare il lavoro iniziato in classe, per discutere di matematica e di fisica, per condividere con

[192] *Ivi*, p. 205.
[193] Intervista a V. Massaro, cit.

loro il suo sapere. Ma anche il sabato con i suoi studenti passava del tempo prettamente ludico, magari in qualche sala da ballo[194]. Massaro ricorda che

> alcuni genitori per questo motivo mi criticavano, anche per la mia giovane età; soprattutto erano quei genitori che provenivano dalla Vicenza descritta da Goffredo Parise ne *Il prete bello*, una Vicenza fascista e un po' ipocrita, e quindi non era ben visto che il professore vedesse i suoi studenti e qualche sua studentessa, poche, perché le classi del Lioy erano prevalentemente maschili, alla sera. Anche molti genitori partecipavano agli incontri e tenevano in grande considerazione il lavoro degli insegnanti; spesso ero invitato alle cene quando la classe si riuniva a casa di qualche ragazzo, così potevo parlare della mia esperienza con gli studenti, ed erano entusiasti di poter condividere con me, da un altro punto di vista, molte cose riguardanti l'educazione e la crescita dei loro figli[195].

Ad accrescere fortemente la partecipazione dei genitori furono i già citati Decreti Delegati, accolti con grande entusiasmo. Con questi provvedimenti legislativi si istituivano i collegi docenti, i consigli di classe, i consigli d'istituto. Prevedevano numerosi momenti di confronto e condivisione con la realtà esterna alla scuola, dalle famiglie al tessuto produttivo del territorio con l'istituzione del consiglio scolastico distrettuale. Quest'ultimo era una struttura che riuniva tutti gli istituti che formavano i distretti scolastici (comprensori formati da più istituti) e avevano la funzione di connettere la realtà scolastica alla vita del territorio, in vista di una proficua comunicazione con le realtà produttive, le aziende, le amministrazioni, gli enti e le associazioni presenti a livello locale.

La scelta di adottare questi organismi proveniva da una diffusa richiesta di partecipazione e di apertura della scuola alle realtà extrascolastiche. Nei Decreti era anche presente la ridefinizione dello stato giuridico dell'insegnante, anche se i nodi sulla sua formazione iniziale restavano irrisolti. Si faceva riferimento all'aggiornamento in itinere, definito come diritto-dovere fondamentale del personale docente della scuola, e come adeguamento delle proprie conoscenze allo sviluppo delle scienze per singole discipline e nelle connessioni interdisciplinari[196].

---

194 *Ibidem*.
195 *Ibidem.*
196 Un testo di approfondimento sull'aggiornamento e la formazione continua dei docenti è quello di G. Cives, *L'aggiornamento permanente dei docenti*, La Nuova Italia, Firenze 1977.

Insegnanti e famiglie avevano grandi aspettative nei confronti di questi provvedimenti voluti dall'allora ministro della Pubblica istruzione Franco Maria Malfatti. Tuttavia quell'apertura della scuola al territorio e alle famiglie si realizzò solo in parte e l'idea dei consigli scolastici distrettuali morì con la ristrutturazione degli organi collegiali nel 1999.

Forse è anche per questo motivo, per la mancanza di una profonda volontà di rinnovamento della scuola, o forse per l'incapacità della classe dirigente degli ultimi anni che la fiducia dei genitori nella scuola frequentata dai loro figli e il desiderio di partecipazione attiva al loro percorso educativo è molto diminuita:

oggi i genitori non sono più presenti come un tempo nella vita della scuola. Nei gradi inferiori certamente sono più attenti ma alle superiori no. Ci chiedono solo come va il figlio e, se questo non ha buoni voti, come loro si aspettano, spesso pretendono di insegnarci il nostro mestiere, come se avessero le competenze e l'esperienza per farlo. Ciò, secondo me, è dovuto alla scarsa considerazione che noi insegnanti abbiamo subito da parte della politica, pronta ad attaccarci quando chiediamo, ma poi subdolamente interessata a noi quando si avvicinano le elezioni[197].

Come ho già sottolineato nelle precedenti pagine il lavoro quotidiano di molti maestri e di molti professori ha sicuramente contribuito a produrre quella spinta alla costruzione di uno spirito democratico e pluralista – valori che la Costituzione repubblicana tiene nella più alta considerazione – indipendentemente dalla tardiva "istituzionalizzazione" dell'«Educazione civica». L'attenzione dei maestri e delle maestre per lo sviluppo di un pensiero libero e critico negli scolari, la capacità di resistere in una piccola scuola di frazione, la costruzione di una scuola manchevole di strumenti per una didattica attiva e laboratoriale, sono delle prove viventi della passione e dell'alto significato attribuito dalle figure da me analizzate al ruolo che si sono scelti.

Quando, alla fine dell'intervista ho chiesto al professor Massaro se si è sentito, almeno una volta nella vita, un "costruttore di democrazia" mi ha risposto in questo modo:

[197] Intervista a V. Massaro, cit.

cosa vuoi che ti dica? Quando uscii dalla scuola superiore io non sapevo nulla del funzionamento della Repubblica. Non conoscevo le funzioni del Presidente del Consiglio, né del Presidente della Repubblica. Non avevo mai fatto «Educazione civica». Sapevo tradurre dal greco al latino e viceversa senza nessuna fatica, ero capace di orientarmi nella storia della letteratura e nella filosofia. Mi ritenevo fortunato perché possedevo una specie di bibliografia essenziale che mi ha permesso di comprendere cosa stava succedendo intorno a me e di trasmettere ai miei studenti l'importanza della cultura. Se questa sia sinonimo di democrazia non lo so; sicuramente ci permette di ripararci, quando tutti in qualche modo la ritengono un valore, dalla mancanza di essa[198].

[198] *Ibidem.*

Bibliografia

Aa.Vv., *Fascismo e antifascismo (1918-1948). Lezioni e testimonianze*, Feltrinelli, Milano 1962.

Aa.Vv., *Insegnamento della storia nelle scuole*, Edizioni Libertas, Roma 1953.

Aa.Vv., *La Repubblica dell'Ossola, 9 settembre-23 ottobre 1944,* Comitato per la celebrazione del XX anniversario della liberazione dell'Ossola, Domodossola 1964.

Aa.Vv., *Per Antonio Giuriolo. Scritti di Antonio Barolini, Norberto Bobbio, Enzo Enriques Agnoletti, Luigi Meneghello*, Vicenza 1966.

Aa.Vv., *Università: l'ipotesi rivoluzionaria. Documenti delle lotte studentesche di Trento, Torino, Napoli, Pisa, Milano e Roma*, Marsilio, Venezia 1968.

Aa.Vv., *Villabalzana. La storia e le memorie di una piccola e vivace comunità nei Colli Berici*, La Grafica e Stampa editrice, Vicenza 2003.

Alicata M., *La Riforma della scuola*, Editori Riuniti, Roma 1956.

Ambrosoli L., *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi,* Il Mulino, Bologna 1982.

Barbagli M. (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, Il Mulino, Bologna 1972.

Barbagli M., Dei M., *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Il Mulino, Bologna 1969.

Bertoni Jovine D., *La scuola italiana dal 1870 ai nostri giorni*, Ed. Riuniti, Roma 1958.

Bettinelli E. (a cura di), *La Costituzione della Repubblica italiana. (1 gennaio 1948). Un classico giuridico*, Rizzoli, Milano 2006.

Bobbio N., *Introduzione alla Costituzione*, Laterza, Roma-Bari 1959.

Borghi L., *Scuola secondo Costituzione*, Lacaita, Manduria 1959

Bosco G., Mantovani C. (a cura di), *La storia contemporanea tra scuola e università*, Rubettino, Soveria Mannelli 2004

Brancati A., *L'uomo e il tempo*, La Nuova Italia Firenze,1966.

Braun O., *Aus nachgelassenen Schriften eines Frühvollendeten*, Cassirer, Berlin 1920.

Cambi F., *La "Scuola di Firenze" da Codignola a Laporta (1950-1975)*, Liguori, Napoli 1983.

Camera A., Fabietti R., *Storia per gli istituti tecnici. Dal 1848 ai giorni nostri*, Zanichelli, Bologna 1968.

Camurri R. (a cura di), *Antonio Giuriolo e il partito della democrazia*, Cierre Istrevi, Verona 2008.

Camurri R., *Tra mito e antimito: note sulla formazione di Antonio Giuriolo*, in Camurri R. (a cura di), *Antonio Giuriolo e il partito della democrazia*, Cierre Istrevi, Verona 2008, pp. 31-52.

Canestri G., Ricuperati G., *La scuola in Italia dalla legge Casati ad oggi*, Loescher, Torino 1976.

Carlesso E., *Scuole di campagna e "boom economico"*, in «Venetica», n. 2, 2012.

Chiosso G., *I cattolici e la scuola dalla riforma Gonella al piano decennale* in Pazzaglia L. (a cura di), *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra (1945-1958)*, La Scuola, Brescia 1988, pp. 306-324.

Cives G., *L'aggiornamento permanente dei docenti*, La Nuova Italia, Firenze 1977.

Codignola T., *La guerra dei Trent'anni. Come è nata la scuola media in Italia* in Gattullo M., Visalberghi A., *La scuola italiana dal '45 al 1983*, La Nuova Italia, Firenze 1986, pp. 120-148.

Codignola T., *Nascita e morte di un Piano. Tre anni di battaglie per la scuola pubblica,* La Nuova Italia, Firenze 1962.

Commissione nazionale d'inchiesta per la riforma della scuola, *La Riforma della scuola. Le conclusioni dell'Inchiesta Nazionale per la Riforma della scuola*, n. 13, giugno 1949.

Commissione nazionale d'inchiesta per la riforma della scuola, *La Riforma della scuola. Le conclusioni dell'Inchiesta Nazionale per la Riforma della scuola*, suppl. al n. 16, giugno 1949.

Corsi M., Sani R., *L'educazione alla Democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Milano 2004.

Costantini S., *Il mal d'esame del professore*, «la Repubblica», 24 giugno 1990.

Crainz G., *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni Ottanta*, Donzelli, Roma 2005.

Dal Lago R., *Illi de Ladapio. Ovvero quelli di Lapio e del Lago di Fimon*, La Grafica e Stampa editrice, Vicenza 1995.

Dal Lago R., *Fimon. La valle, gli uomini, le attività*, La Grafica e Stampa editrice, Vicenza 2008.

Dal Lago R., *Planecie a Lacu. Vicende storiche di Pianezze del Lago*, La Grafica e Stampa editrice, Vicenza 1999.

Damilano A. (a cura di)*, Atti e documenti della Democrazia Cristiana*, vol. I, Cinque Lune, Roma 1968.

De Bernardi A., *Il canone della Storia contemporanea nei manuali scolastici dall'Unità alla Repubblica*, in Bosco G., Mantovani C. (a cura di), *La storia contemporanea tra scuola e università*, Rubettino, Soveria Mannelli 2004, pp. 19-35.

Dei M., *La scuola in Italia*, Il Mulino, Bologna 2012.

De Ruggiero G., *Come scrivere la storia per le scuole*, in "La Nuova Europa", 22 aprile 1945.

Del Boca A., *I gas di Mussolini. Il fascismo e la guerra d'Etiopia*, Editori Riuniti, Roma 2007.

Diamanti I., *Il genius loci che si respira al Pigafetta*, in Aa.Vv., *La navicella dell'ingegno. I duecento anni del Ginnasio Liceo Antonio Pigafetta 1807/08-2007/08*, Biblos, Vicenza 2008, pp. 77-81.

Elkan G., *Storia e pseudo storia nei manuali scolastici,* in Aa.Vv. *Insegnamento della storia nelle scuole*, Edizioni Libertas, Roma 1953, pp. 55-67.

Enriques Agnoletti E., *Scuola e storia*, in «Il Ponte», n. 4, 1959.

Fadiga Zanatta A. L., *Il sistema scolastico italiano*, Il Mulino, Bologna 1976.

Falco G., *Historia magistra e viceversa*, in «La nuova Europa», 15 aprile 1945.

Fiori S., *I professori che dissero no a Mussolini* (recensione a: Goetz H., *Il giuramento rifiutato*), «La Repubblica», 16 aprile 2000.

Fornaca R., *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituente*, Armando, Roma 1972.

F.[Fortini] F.[Franco], *La storia patria nella scuola dell'Italia repubblicana,* in «Il ponte», n. 8-9, 1956.

Franzini M., *Disuguaglianze inaccettabili*, Laterza, Roma-Bari 2013.

Galante Garrone A., *Questa nostra repubblica*, Loescher, Torino 1959.

Gattullo M., Visalberghi A., *La scuola italiana dal '45 al 1983*, La Nuova Italia, Firenze 1986.

Genovesi G., *Storia della scuola in Italia dal '700 ad oggi*, Laterza, Bari 2010.

Giuriolo Todescan L., *Storia di una famiglia*, in Renato Camurri (a cura di), *Antonio Giuriolo e il partito della democrazia*, Cierre Istrevi, Verona 2008, pp. 19-29.

Gobetti P., *Elogio della ghigliottina*, in «La Rivoluzione Liberale», 23 novembre 1922

Gonella G., *Il programma della democrazia cristiana per la nuova costituzione, relazione presentata al primo congresso nazionale della DC (Roma, 24-27 aprile 1946)*, in Atti e documenti della DC 1943-1959, Ed. Cinque Lune, Roma 1969, pp. 182-213.

Guarracino S., *I manuali del consenso*, in «I viaggi di Erodoto», n. 3, 1989.

Isnenghi M., *Dalla Resistenza alla desistenza. L'Italia del «Ponte» (1945-1947)*, Laterza, Roma-Bari 2007.

Meneghello L., *Bau-Sète!*, Bompiani, Milano 1996.

Meneghello L., *Fiori italiani*, Bur, Milano 2007.

Musso S., *Storia del lavoro in Italia dall'Unità a oggi*, Marsilio, Venezia 2002.

Natali G., *Lo studio del Risorgimento nella scuola*, in Aa.Vv., *Insegnamento della storia nelle scuole*, Edizioni Libertas, Roma 1953, pp. 27-34.

Pazzaglia L. (a cura di), *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra (1945-1958)*, La Scuola, Brescia 1988

Pellizzaro R., *Pigafettavimus. Storie vicentine degli anni Sessanta*, La Serenissima, Vicenza 2011.

Ponzani M., *Guerra alle donne. Partigiane, vittime di stupro, «amanti del nemico». 1940-1945*, Einaudi, Torino 2012.

Quazza G., *Corso di storia per i licei e gli istituti magistrali*, Petrini, Torino 1969.

Rai Radio3, *Memorie di classe*, podcast disponibili nel sito http://www.rai.tv/dl/RaiTV/programmi/page/Page-5f6a383c-7e48-4074-9b27-115f3e971eb2.html?set=ContentSet-712d839d-2abf-4a95-8499-78ed262230dc&type=A (2/12/2013).

Rossanda R., *L'anno degli studenti*, De Donato, Bari 1968.

Rossi M. (a cura di), *Il Ponte di Piero Calamandrei*, Il Ponte Editore, Firenze 2005.

Sala G., *Studi storici e formazione politica della gioventù*, in Aa.Vv., *Insegnamento della storia nelle scuole*, Edizioni Libertas, Roma 1953, pp. 37-51.

Salvatorelli L., *Venticinque anni di storia (1920-1945)*, Scuola e Vita, Firenze 1953.

Sani R., *Le associazioni cattoliche e gli insegnanti nel secondo dopoguerra, 1944-1958*, La Scuola, Brescia 1990.

Santamaita S., *Storia della scuola*, Pearson, Milano-Torino 2010.

Santoni Rugiu A., Santamaita S., *Il professore nella scuola italiana dall''Ottocento ad oggi*, Laterza, Roma-Bari, 2011.

Saonara C., *Meneghetti, Giuriolo e gli altri: il PdA nel Veneto*, in Camurri R. (a cura di), *Antonio Giuriolo e il partito della democrazia*, Cierre Istrevi, Verona 2008, pp. 83-94.

Scotto di Luzio A., *La scuola degli italiani*, Il Mulino, Bologna 2007.

Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze 1976.

Segre U., *La scuola durante il fascismo*, in Aa.Vv., *Fascismo e antifascismo (1918-1948). Lezioni e testimonianze*, Feltrinelli, Milano 1962, pp. 322-327.

Soldani S. (a cura di), *Enzo Collotti e l'Europa del Novecento*, Firenze University Press, Firenze 2011.

Tarquini A., *Storia della cultura fascista*, Il Mulino, Bologna 2011.

Tomasi T., *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*, Editori Riuniti, Roma 1976.

Trentin A., *Toni Giuriolo. Un maestro di libertà*, Cierre Istrevi, Verona 2012.

Ufficio stampa e propaganda della CGIL, *La CGIL dal Patto di Roma al Congresso di Genova*, Roma, ESI, 1949.

Venturi F., *Il regime fascista (II)*, in *Dall'antifascismo alla Resistenza*, *Trent'anni di storia italiana (1915-1945)*, Einaudi, Torino, 1975, pp. 185-197.

Washburne C. W. (a cura di), *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943 con cenni introduttivi sui periodi precedenti e una parte conclusiva sul periodo post-fascista preparato dalla Sottocommissione dell'Educazione della Commissione alleata e offerto al Ministero della Pubblica Istruzione*, Garzanti, Milano 1947.

Zazzara G., *La storia a sinistra. Ricerca e impegno politico dopo il fascismo*, Laterza, Roma-Bari 2011.