

Istruzione popolare ed educazione degli adulti in Italia: lineamenti storici dall'Unità alle 150 ore

di Fabio Targhetta

Tra delega e (scarse) sovvenzioni: il ruolo dello Stato

Dall'Unità d'Italia in poi, l'istruzione degli adulti ha assunto una serie di significati differenti, cui hanno corrisposto specifici piani attuativi. Lotta all'analfabetismo, istruzione in chiave di civilizzazione del buon cittadino, formazione professionale, corsi serali e festivi per lavoratori, promozione culturale, università popolari: sono tutte attività educative per adulti che hanno convissuto a lungo, in alcuni casi intersecandosi.

L'eterogeneità degli ambiti è riflessa nella grande varietà di esperienze realizzate, spesso a vocazione locale, strettamente legate alla solerzia di una molteplicità di attori: amministrazioni comunali illuminate, società operaie di mutuo soccorso, partiti politici, associazioni, benefattori privati, imprenditori, congregazioni religiose, maestri animati da una particolare vocazione educativa. Per isolare una chiave interpretativa che valga d'orientamento generale nella molteplicità delle diverse esperienze è utile soffermarsi su alcuni esempi per ciascuna specifica accezione di educazione e istruzione degli adulti. È però opportuno iniziare da un ambito non paradossalmente assente nell'elenco dei principali promotori e protagonisti: quello statale.

Emblematico della scarsa attenzione sin dall'inizio manifestata dallo Stato italiano all'istruzione degli adulti è l'articolo 356 del regio decreto legislativo n. 3725 del 13 novembre 1859, la cosiddetta legge Casati, norma "madre" della scuola italiana: «le persone che insegnano a titolo gratuito nelle scuole festive per i fanciulli poveri, o nelle scuole elementari per gli adulti, od in quelle dove si fanno corsi speciali tecnici per gli artieri, sono dispensate dal far constatare la loro idoneità»¹. È facile intuire la scarsa qualità di questi corsi, che furono avviati

senza prevedere alcuna formazione degli insegnanti nella didattica degli adulti laddove avrebbero invece richiesto personale dotato di specifica preparazione.

Dopo l'Unità, la cronica mancanza di fondi determinò a lungo, del resto, le scelte di politica scolastica e fu all'origine dell'atteggiamento ambiguo dei vertici ministeriali. Se da un lato, infatti, col tempo si fece più matura la consapevolezza della necessità di offrire un'istruzione di base anche agli adulti, dall'altro lato poco fu realizzato. Spesso non si andò oltre l'istituzione di società incaricate di promuovere nell'opinione pubblica una maggiore sensibilità al problema e l'incoraggiamento di migliori iniziative private attraverso l'erogazione di sussidi speciali. Tra le esperienze in parte sussidiate vanno annoverate le scelte coraggiose dei più illuminati esponenti della classe magistrale dell'epoca, disposti a organizzare corsi serali e festivi per adulti, adattando metodi e orari a richieste e necessità specifiche (scelte anche onerose in termini di sottrazione di tempo al secondo lavoro, spesso necessario per i maestri di campagna).

La positiva accoglienza di simili iniziative presso le popolazioni rurali (nel 1864 contavano 230 mila alunni) indusse il ministro Domenico Berti a proporre una legge specifica: il regio decreto n. 2860 del 22 aprile 1866 fu rivolto a disciplinare l'organizzazione dei corsi e a stanziare fondi straordinari per la promozione di nuove scuole per adulti². La lunga relazione introduttiva di questo provvedimento ne enfatizzava le ragioni morali, civili e finanziarie. Preso atto dei confronti, a perdere, con le realtà scolastiche e industriali di altri paesi europei, Berti non celava le ristrettezze finanziarie, imputando loro i limiti del ruolo statale in questo settore; al contempo dichiarava esplicitamente che non si trattava d'istituire delle scuole governative per adulti, bensì di «dare un forte impulso alla operosità del Paese, sì che allettati e incoraggiati dall'eccitamento e dai sussidii che potrà dar loro il Governo, e Provincie e Municipi e società private facciano esse a gara ad istituirne»³. Queste parole riflettono eloquentemente la scelta originaria dello Stato liberale, che si smarcò in questo campo così come si ritrasse dall'assistenza e che decise di limitarsi a sollecitare e sovvenzionare – poco e male – l'avvio di iniziative da parte di enti privatistici anziché istituire corsi e scuole programmati dall'autorità pubblica. Un'abdicazione, questa, che segnò a lungo la storia dell'istruzione della popolazione adulta in Italia⁴.

Nel biennio successivo la normativa si arricchì di altre disposizioni tese a disciplinare la materia, a cominciare dalla formazione degli insegnanti. Il regio decreto n. 3517 del 10 gennaio 1867 istituì infatti Scuole di metodo per formare maestri per gli adulti, ma la sua estensione fu stabilita in non più di dieci gior-

ni per i maestri già in servizio (circolare ministeriale 12 gennaio 1867, n. 198), mentre per quelli in formazione si parlava genericamente di «breve durata»⁵. Il successivo regio decreto del 1 marzo 1868 stabilì invece, tra le altre cose, numero di alunni (15 nei comuni rurali, 25 in quelli urbani), età degli scolari (12 anni) e numero di lezioni al di sotto dei quali non poteva essere erogato il sussidio (40). Era inoltre riconosciuto il diritto di accedere al finanziamento anche alle scuole festive della durata di almeno 6 mesi, alle scuole di disegno e a «quelle Scuole di adulti, che si fanno entro gli opificii o fuori, sia fra giorno, sia a giornata finita»: in questo modo, però, la normativa accomunava tipi di intervento tra loro diversi, quali le scuole festive femminili, i corsi serali e i corsi professionali, in una stessa categoria allargata di «istruzione degli adulti»⁶.

Le indicazioni non dovettero però risultare molto chiare se, circa un anno dopo, fu diffusa una circolare ministeriale volta a precisare alcuni passaggi del citato decreto e a introdurre delle eccezioni alle soglie minime di età e numero di alunni. Fu inoltre sottolineata la necessità di sovvenzionare le scuole per giovani operai e, sebbene di valore ritenuto molto inferiore, le scuole festive femminili (c.m. 15 febbraio 1869, n. 236)⁷. Quanto al metodo, rimanevano valide le istruzioni ministeriali diramate nel 1866. Si tratta di direttive molto modeste dal punto di vista della complessità didattica, volte a raggiungere obiettivi minimi, così come per la dotazione di suppellettili. Per tutto il resto, concludeva il legislatore,

i maestri piglino consiglio e dalla loro mente e dal loro cuore; procurino di dare una istruzione che coltivi ad un tempo l'intelletto e l'animo, sperda i mali semi degli errori e delle passioni, ammaestri il popolo nei propri doveri, gli raddoppi l'amore del lavoro, e lo faccia consapevole della sua dignità⁸.

Tra la seconda metà dell'Ottocento e l'inizio del Novecento lo Stato italiano cominciò poi, seppur con lentezza, a interessarsi alla questione. Nel 1877 la cosiddetta legge Coppino sull'obbligo scolastico (l. 15 luglio 1877, n. 3961) promosse a sua volta l'apertura di scuole serali, festive e femminili, oltre che di corsi brevi da tenersi nel mese di settembre. Anche la legge Orlando del 1904 (l. 8 luglio 1904, n. 407) prevedeva l'istituzione di corsi serali e festivi per adulti analfabeti, con compenso dei maestri a carico dello Stato: era un progresso significativo poiché, sollevando i comuni dall'onere del pagamento, offriva maggiori garanzie ai docenti. Allo stesso modo, la legge 4 giugno 1911, n. 487

(Daneo-Credaro), nota per aver introdotto l'avocazione delle scuole elementari allo Stato e l'istituzione dei patronati scolastici, favorì il potenziamento di scuole serali e festive per adulti non prosciolti dall'istruzione elementare obbligatoria. Inoltre, essa introdusse le scuole carcerarie e riaprì quelle reggimentali (istituite nel 1835, regolamentate da Alfonse Ferrero La Marmora tra 1838 e 1855, ma temporaneamente abolite dal 1892-93)⁹.

I corsi per lavoratori e l'istruzione popolare

A fronte della timidezza statale in materia, il ruolo attivo fu ricoperto dai privati, industriali, associazioni, congregazioni o filantropi che fossero: è la matrice di una situazione prolungatasi a lungo, per certi versi sino a oggi. Analogamente accadde d'altronde nel caso della formazione professionale di ragazzi e ragazze in stato di abbandono o miseria, coperta principalmente da opere di carità e congregazioni religiose, su cui esiste un'ampia letteratura¹⁰. Quanto alla formazione dei lavoratori adulti, le iniziative portarono generalmente a istituire corsi differenti da quelli avviati nell'ambito della lotta all'analfabetismo. Pur essendo frequentati da adulti spesso scarsamente scolarizzati, il loro principale obiettivo era quello di trasmettere cognizioni pratiche immediatamente spendibili nel mondo del lavoro, con minore attenzione alla formazione culturale.

L'humus comune che favorì il moltiplicarsi dei corsi va ricercato nel diffondersi dell'ambiente manifatturiero artigianale e delle prime fabbriche, cioè nell'incipiente rivoluzione industriale e nella conseguente richiesta di una manodopera via via più formata¹¹. Torino, Genova, Milano videro allora il sorgere di scuole di arti e mestieri, corsi professionali, scuole festive, raramente sovvenzionate dallo Stato, spesso promosse da enti locali, imprenditori, benefattori privati e, non di rado, dagli stessi operai organizzati in società di mutuo soccorso. Queste ultime, a testimonianza della crescente consapevolezza in seno alle organizzazioni dei lavoratori che andava assumendo il tema dell'istruzione, avevano quasi sempre nel loro statuto un articolo relativo all'istituzione di scuole serali, biblioteche circolanti o di corsi festivi¹².

Per quanto riguarda i sussidi didattici, vennero approntati strumenti nuovi, ritenuti adatti all'utenza adulta sia nei contenuti, sia nell'impostazione. Ne offre un ottimo esempio il libro di lettura per le scuole serali e festive proposto dal maestro elementare trevigiano Vincenzo Bindoni intitolato *L'operaio*, incentra-

to sui problemi e gli impegni quotidiani di giovani lavoratori¹³. È qui sufficiente ricordare, a dimostrazione dell'importanza assunta da queste istituzioni, una scuola gratuita di disegno «pegli artieri», descritta come un'ottima occasione per diventare un artigiano «sempre più valente e di buon gusto»¹⁴.

Nonostante il potenziale peso, sociale ed economico, e il numero degli iscritti, destinato a crescere in maniera esponenziale, la formazione dei lavoratori mancò però sempre di una visione complessiva e lungimirante da parte della classe politica italiana, che la gestì «nel suo impianto culturale, in termini prevalentemente pragmatici, astratti, demagogici, con accentuazioni legate al sottogoverno»¹⁵. Basti pensare al periodico scambio di deleghe dal Ministero della Pubblica istruzione a quello dell'Agricoltura, industria e commercio, con ovvie ripercussioni sul lavoro di progettazione e programmazione degli interventi. Di conseguenza, furono enti vari e privati a prendersi in carico questo fondamentale segmento dell'istruzione, in un paese che viveva allora il definitivo decollo industriale. Una circolare emanata dal ministro Benedetto Cairoli nel 1884 enfatizzava consapevolmente l'esempio dei benefattori che avevano permesso a operai di varie età di togliere, «senza diminuzione di salario, alcune ore del giorno all'officina, per consacrarle alla scuola»¹⁶.

Nel 1882-83 le scuole d'arte applicate all'industria, tutte private e talvolta sostenute da qualche contributo da parte dello Stato, risultavano essere 64, di cui 22 nate dalla diretta iniziativa di associazioni tra operai. Importanti perché espresse da un settore strategico, esse non costituirono un'eccezione: una per tutte, la Scuola Archimede della Società di operai fabbri ferrai di Torino, fondata nel 1878. Nel capoluogo piemontese, vera capitale industriale del paese, esisteva un sistema vario e articolato di scuole professionali private che potevano contare, oltre che sui sussidi elargiti dal Comune, sulle sovvenzioni degli stessi industriali o di enti ed associazioni pubbliche e private. Gli imprenditori figuravano spesso in seno ai vari consigli di amministrazione di queste scuole, contribuendo così ad accentuarne il carattere pratico e professionalizzante e legandole agli interessi del potere economico cittadino: è il caso – per esempio – della Società di mutuo insegnamento per le scuole tecniche gratuite di Torino, primitiva denominazione delle Scuole tecniche San Carlo (nacquero nel 1848 per iniziativa di Gabriele Capello, in arte Moncalvo, apprezzato “stipettaio” e tra i principali imprenditori cittadini del tempo)¹⁷.

Con l'inizio del nuovo secolo, anche al fine di riorientare l'istruzione tecnico-professionale in direzione di nuove richieste, furono avviati molti corsi po-

polari, serali e festivi per la formazione degli operai e della piccola borghesia impiegatizia e artigiana. Questi corsi, pur non offrendo un adeguato bagaglio di cultura generale e restando caratterizzati da finalità prettamente pratiche, tuttavia contribuirono ad elevare la formazione dei lavoratori e a fornire alle imprese una manodopera più qualificata. Erano corsi molto eterogenei nell'ispirazione: alcuni tra loro acquisirono un carattere che potremmo definire corporativo, come nel caso della Scuola serale professionale per gli orefici (nata nel 1904), della Regia conceria-scuola italiana (cui era annessa una Stazione sperimentale per l'industria delle pelli e affini), della Scuola professionale della Società fra i tappezzieri in stoffe e affini e della Regia scuola tipografica e di arti affini (fortemente voluta nel 1902 da Giuseppe Vigliardi Paravia). Un certo rilievo assunsero inoltre la Scuola per meccanici e conduttori d'automobili, che nel 1904 fu la prima esperienza italiana del genere, la Scuola popolare di elettrotecnica, la Scuola della Società stenografica italiana (sorta nel 1879), la Scuola professionale per operai idraulici, lattonieri e gazisti (istituita nel 1912), la Scuola serale di fotografia e la Calzoleria scuola. Espressamente indirizzate alla formazione professionale delle donne furono infine la Scuola femminile festiva Maria Cristina Gribaudi, la Scuola serale operaia femminile, la Scuola della Società di patronato e mutuo soccorso per giovani operaie, la Scuola della buona massaia e la Scuola professionale festiva femminile della Società operaia di Abbadia di Stura¹⁸.

Anche a Milano le iniziative furono numerose. Tra le tante va ricordata l'esperienza particolarmente felice della Società per l'istituzione di scuole per adulti e piccole industrie nella campagna, fondata nel 1893 per iniziativa di Rebecca Calderini Berettini ed eretta in ente morale nell'agosto del 1899. Il primo istituto, destinato ad accogliere alunni dai 13 anni in avanti per «rassodare in essi i frutti della scuola elementare», sorse nel 1890 a Riozzo di Melegnano, antico borgo agricolo a una ventina di chilometri dal capoluogo lombardo. Nei primi anni di attività i corsi si moltiplicarono, arrivando a toccare le 73 scuole serali e festive nel 1904-05 per un totale di 4165 alunni iscritti¹⁹. Vicina agli ambienti del socialismo riformista, Rebecca Berettini si spese a Milano in svariate attività assistenziali e, soprattutto, educative, in particolare nei confronti degli adulti non alfabetizzati²⁰: nel 1895, assieme al marito Achille Calderini, promosse le Scuole preparatorie operaie femminili, dal 1920 passate al Comune di Milano dopo un quindicennio di cogestione con la Società umanitaria. Quest'ultima, com'è noto, nacque nel 1893 grazie al lascito testamentario di Moisè Loria e, tra le altre attività, si è occupata a lungo di formazione professionale, educazione

degli adulti, educazione femminile²¹. Nel 1908, con sede proprio presso i locali dell'Umanitaria in via San Barnaba, sorse poi l'Unione italiana dell'educazione popolare, destinata – tra le altre cose – a «promuovere e favorire il coordinamento delle attività e delle iniziative dirette all'incremento dell'educazione del popolo»²².

Tra queste iniziative una menzione particolare spetta alla Federazione italiana delle biblioteche popolari, diretta da Ettore Fabietti e anch'essa emanazione dell'Umanitaria²³. Nata con l'obiettivo di promuovere la produzione e la diffusione «di buoni libri adatti a divulgare la coltura generale, tecnica, artistica, professionale in mezzo al popolo italiano», la Federazione contribuì anch'essa, con le sue biblioteche ambulanti, rurali, scolastiche, operaie, carcerarie, militari, a favorire l'educazione degli adulti. Non minore fu l'apporto recato dalle Università popolari, sorte dall'inizio del Novecento per iniziativa del Partito socialista italiano e rapidamente sviluppatasi in tutta la Penisola. L'obiettivo comune, istruire il popolo attraverso conferenze, dibattiti, letture comunitarie e la diffusione di opuscoli, ne fece un valido strumento di elevazione culturale della popolazione adulta, cui si affiancarono dallo stesso periodo i Circoli di cultura popolare²⁴.

Si tratta in tal caso di iniziative nate nel solco dell'impegno assunto dal Psi sin dalla fondazione (1892), rivolte all'emancipazione culturale di contadini e operai e alla loro partecipazione cosciente alla vita dello Stato. Alfabetizzare la classe lavoratrice fu uno dei punti chiave del programma: al congresso nazionale di Bologna del 1904 s'invitò il gruppo parlamentare socialista a richiedere l'aumento delle scuole serali, il conferimento del diritto elettorale a chi le avesse frequentate con successo, l'istituzione di scuole festive per donne analfabete e la riduzione della ferma militare di almeno sei mesi per i frequentanti. Nell'occasione fu inoltre indirizzato un accorato appello alle organizzazioni del proletariato affinché propagandassero seriamente le scuole serali e festive presso i lavoratori, maschi e femmine²⁵.

Sollecitato dalle encicliche leoniane, un significativo attivismo cattolico nel sociale e nel campo dell'istruzione degli adulti si diffondeva frattanto da inizio secolo: società di mutuo soccorso, leghe bianche contadine, corsi rurali. Non vennero meno, naturalmente, impegno e iniziative da parte di benefattori privati e uomini di cultura²⁶. Tra le esperienze più interessanti vanno annoverate le scuole per i contadini dell'agro pontino che lo scrittore Giovanni Cena fondò e condusse assieme, tra gli altri, a Sibilla Aleramo, Angelo Celli e Anna Fraentzel Celli²⁷.

Quella delle scuole per contadini dell'agro romano non fu la prima iniziativa volta a portare l'istruzione tra i lavoratori della terra. Le Cattedre ambulanti di agricoltura, avviate a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, rappresentarono infatti uno dei più efficaci mezzi per diffondere una nuova cultura agraria²⁸. Dal 1908 la Commissione centrale per il Mezzogiorno organizzò Scuole ambulanti per i pastori impegnati in altura o in pianura. I primi corsi, che coinvolsero 14 insegnanti e 600 alunni, si tennero a Fiamignano nel Reatino e a Roccaraso, Rocca di Mezzo, Rocca di Cambio nell'Aquilano²⁹. Fondamentale nell'organizzazione di questi e altri consimili corsi per adulti nel Centro-Sud Italia fu l'Associazione per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia (Animi), fondata nel 1910 da personalità del calibro di Pasquale Villari, Leopoldo Franchetti, Gaetano Salvemini e Umberto Zanotti Bianco. Nata dalle urgenze causate dal disastroso terremoto di Messina del 1908, l'Animi s'impose ben presto come centro fondamentale di educazione popolare, sia sul fronte della costituzione di asili infantili, sia su quello dell'istruzione degli adulti analfabeti³⁰.

All'inizio del Novecento le iniziative erano dunque numerose e si stavano moltiplicando continuamente, sotto il duplice impulso della rinnovata lotta all'analfabetismo e della necessità di formare manodopera qualificata anche attraverso corsi al contempo professionali e di cultura generale. La Prima guerra mondiale comportò invece la sospensione di gran parte di questo fervore.

L'educazione degli adulti tra le due guerre

Una ripresa della riflessione e dell'attività educativa per gli adulti si ebbe dopo il conflitto, quando le polemiche nei confronti della vecchia scuola, additata da molti tra le varie cause della disfatta di Caporetto, contribuirono a riaccendere l'attenzione anche sull'educazione degli adulti. Si tentò di attribuire al Ministero della Pubblica istruzione un maggiore controllo sugli innumerevoli corsi organizzati a livello locale, mal distribuiti ed estremamente eterogenei. La disparità numerica tra Nord e Sud persisteva anche dopo la costituzione dell'Animi. Si trattò invero di un centralismo soltanto formale: a causa dell'endemica mancanza di fondi, deleghe e incarichi furono infatti ripartiti tra le associazioni già consolidate e attive sul territorio, fatto salvo il diritto ministeriale di sovrintendere alla macchina organizzativa.

Il primo tentativo in tal senso è costituito dall'Ente nazionale per l'istruzione

degli adulti, istituito dal regio decreto 2 settembre 1919, n. 1723, ma nei fatti destinato a non entrare in funzione. Relativamente più efficace, seppur ancora limitata alle “buone intenzioni”, fu la lunga circolare n. 49 del 1920 sull’obbligo scolastico, firmata dal ministro Benedetto Croce: il filosofo napoletano inaugurava così una serie di rinnovati interventi di lotta contro l’analfabetismo. Da rimarcare l’invito alle autorità locali a concedere alle famiglie e ai ragazzi-lavoratori alcune facilitazioni per una buona frequenza scolastica, come l’interruzione dei corsi in concomitanza della stagionalità dei lavori nei campi e la costituzione di classi speciali³¹. Il successore di Croce alla Minerva, Orso Mario Corbino, si spinse oltre, costituendo l’Opera nazionale contro l’analfabetismo (Ona), nata con il regio decreto 21 agosto 1921, n. 1371. Ne facevano parte le già citate Umanitaria di Milano, le Scuole per i contadini dell’Agro romano e delle Paludi pontine, l’Animi e il Consorzio nazionale di emigrazione e lavoro, vicino al Partito popolare. A ciascun ente veniva data la delega per la gestione dei corsi in determinate regioni: all’Animi, ad esempio, toccarono la Basilicata, la Calabria, la Sardegna e la Sicilia.

Grazie all’esperienza e alla solida struttura delle organizzazioni coinvolte, i numeri furono subito incoraggianti: dopo appena due anni, all’Opera facevano capo 403 scuole diurne e 252 scuole domenicali, con rispettivamente 14.524 e 8339 alunni, e 2935 scuole serali frequentate da 128.919 adulti³². La gestione risultava essere condivisa: quattro membri in rappresentanza delle citate associazioni facevano parte di un comitato dirigente dell’Ona e altrettanti erano di nomina ministeriale. Nel 1926 un decreto di riforma assoggettò l’Ona a più rigoroso controllo ministeriale, sia per quanto riguarda i componenti del comitato direttivo, sia per la sede, trasferita presso il Ministero della Pubblica istruzione. Vistasi progressivamente limitata nella propria autonomia dalla crescente invadenza del regime fascista, l’Animi nel 1928 decise di rinunciare al mandato, presto seguita dalle altre associazioni. Scuole e corsi furono quindi direttamente assorbiti dall’Opera nazionale balilla per poi passare nel 1937 alla Gioventù italiana del littorio. A fronte della crescita costante registrata dall’inizio del secolo, si trattò di una sconfitta per tutto il movimento, come certifica la percentuale di analfabeti registrata nel 1931 nell’Italia meridionale (48% in Calabria, 46% in Basilicata). Il fascismo, infatti, scettico nei confronti di tutte le autonomie che potessero sfuggire al suo controllo, abbandonò ogni forma di lotta contro l’analfabetismo, disperdendo un prezioso bagaglio di competenze e di sperimentazioni.

Maggiore fu l’impegno profuso nell’ambito dell’istruzione professionale,

dove si continuò a concedere protagonismo agli enti locali, in particolar modo sulla formazione industriale. Il settore venne riorganizzato con la creazione di scuole, l'avviamento di corsi e sovvenzioni delle iniziative private ritenute meritevoli. Per quanto riguarda l'insegnamento agrario, i corsi statali furono, invece, sostanzialmente disertati: nel 1927-28, per esempio, si registrarono solo 1250 alunni per le 23 scuole medie agrarie esistenti e 494 per le 11 scuole pratiche di agricoltura³³. Maggiore successo riscossero i corsi serali di istruzione professionale per contadini di età compresa tra i 14 e i 25 anni, organizzati dagli ispettori agrari provinciali: in una dozzina d'anni, dal 1926-27 al 1938-39, il numero dei frequentanti lievitò da circa 72.000 a oltre 290.000.

Gli interventi del fascismo rimasero comunque sporadici e inscrivibili nel disegno organico del regime corporativista; la lotta all'analfabetismo non rientrò nei piani di Mussolini, pur così abile a piegare a scopi di indottrinamento l'istruzione scolastica.

La Scuola popolare contro l'analfabetismo

La caduta del fascismo e la nascita della Repubblica, con la sanzione costituzionale del diritto all'istruzione scolastica, comportarono una rinnovata attenzione al tema dell'istruzione degli adulti, sia sul versante di un robusto rilancio delle esperienze private, sia su quello delle iniziative ministeriali, seppur con premesse ed esiti difforni. La realizzazione più imponente, quantomeno sotto il profilo delle risorse economiche (il primo stanziamento ammontò a un miliardo di lire), fu la Scuola popolare contro l'analfabetismo, istituita nel dicembre 1947 dopo un precedente esperimento realizzato con profitto nelle scuole della capitale nell'immediato dopoguerra (d.l. 17 dicembre 1947, n. 1559).

I corsi gratuiti, diurni o serali, erano indirizzati a coloro i quali avessero superato i 12 anni d'età e dovevano essere attivati «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 manifestasse il bisogno». La loro durata era di cinque mesi (innalzati a sei con c.m. 1 giugno 1958, n. 62200/13/SP/207): alla conclusione veniva rilasciato un certificato di studi elementari inferiori o superiori, a seconda della tipologia frequentata. I corsi si differenziavano infatti in tre categorie: di tipo A e B (rispettivamente istruzione elementare di I e II ciclo), e di tipo C (aggiornamento e ap-

profondimento dell'istruzione primaria, orientamento professionale, istruzione tecnica e artistica). Ad essi si aggiunsero dal 1958 corsi di lettura e informazione, di richiamo scolastico, di educazione per adulti, di orientamento musicale e, poi, corsi statali sperimentali di scuola media per lavoratori: per questi ultimi era necessario lo svolgimento di 350 ore effettive di lezione³⁴.

La filosofia che ispirò l'attivazione della Scuola popolare contro l'analfabetismo fu principalmente di ordine pratico: si voleva infatti concorrere alla ricostruzione postbellica attraverso l'assunzione di migliaia di maestri disoccupati. Le considerazioni di carattere pedagogico e sociale erano in effetti subordinate, l'applicazione fu stentata e vi furono accuse di assunzioni clientelari: nonostante questo, il progetto appare coraggioso e rilevante, quantomeno nei numeri. Senza considerare i corsi speciali e quelli di orientamento musicale, tra il 1947-48 e il 1956-57 furono infatti attivati 181.701 corsi popolari ed essi furono frequentati da 3.360.185 adulti, 2.471.005 dei quali promossi³⁵.

La macchina divenne presto imponente grazie all'apertura di corsi statali, di corsi organizzati da enti sovvenzionati dallo Stato, di corsi gestiti da associazioni non lucrative e simili. Il contributo dell'associazionismo si rivelò decisivo per elevare il livello dell'istruzione per adulti nel secondo dopoguerra, andando oltre la visione ottocentesca e primo-novecentesca che aveva inquadrato il problema dell'analfabetismo esclusivamente in forme scolastiche. La stessa Scuola popolare contro l'analfabetismo nasceva dalla vecchia idea del recupero e non secondo una nuova concezione di educazione degli adulti, inquadrata nel contesto sociale, lavorativo, politico dei partecipanti. Lo si vide chiaramente con i Corsi di richiamo e di aggiornamento culturale di istruzione secondaria (Cracis) istituiti dal Ministero della Pubblica istruzione all'inizio degli anni Sessanta per permettere di ottenere la licenza di scuola media, obbligatoria dal 1962, ai numerosi italiani che ne erano privi (circa il 76% secondo il censimento del 1971). Questi corsi non tenevano tuttavia conto della condizione di chi era chiamato a frequentarli, in grande maggioranza lavoratori, né dei loro interessi, né soprattutto, dei metodi e dei tempi di acquisizione delle conoscenze propri dell'adulto. Furono invece realizzati secondo gli schemi della scuola media dei ragazzi, a partire dai programmi e dalla durata triennale dei corsi. Nonostante le ampie critiche di cui i Cracis divennero oggetto negli anni Sessanta e primi Settanta, che retrostanno al ripensamento dell'educazione degli adulti e dei lavoratori poi convogliato anche nell'esperienza delle 150 ore, essi si trascinarono fino all'inizio degli anni Ottanta, consentendo a migliaia di italiani il raggiun-

gimento del “pezzo di carta”, ma senza apportare un reale e profondo sviluppo del livello culturale e sociale dei lavoratori e del Paese, e producendo frattanto un’organizzazione elefantiaca³⁶. Ritenuti oramai anacronistici da più parti e da tempo, furono aboliti soltanto con l’art. 47 della legge n. 270 del 20 maggio 1982.

Dall’istruzione degli adulti all’educazione permanente

Più ricche e aggiornate, sotto il profilo pedagogico e culturale, furono le esperienze prodotte dall’associazionismo. La fine del fascismo coincise con la fondazione o, in qualche caso, con la ripresa, dopo anni di forzosa chiusura, di numerose iniziative promosse da enti e privati³⁷. E così all’Umanitaria e all’Animi si unirono, per esempio, il Movimento di collaborazione civica, il Movimento di comunità, i Centri di orientamento sociale (Cos), tutti animati dal desiderio di cooperare alla partecipazione democratica nella neonata Repubblica. In alcuni casi erano iniziative risalenti al periodo resistenziale: i Cos, ad esempio, erano stati fondati a Perugia nel luglio 1944 da Aldo Capitini per favorire la partecipazione popolare allo sviluppo della cultura e la promozione della cittadinanza attiva.

Maggiormente dedicati al Mezzogiorno risultarono gli sforzi profusi dall’Unione nazionale per la lotta contro l’analfabetismo (Unla), fondata il 5 dicembre 1947: essa e la sua principale emanazione, i Centri di cultura popolare (Ccp), si posero come organismi periferici polivalenti di educazione degli adulti. I Ccp nacquero nel gennaio 1949 dalle ceneri dei Comitati comunali per la lotta contro l’analfabetismo (1947-48), originariamente formati dal sindaco, dal maestro, dal sindacalista e da altri cittadini desiderosi di apprendere e di insegnare. Quei comitati ebbero tuttavia vita fugace e furono contrastati dal sospettoso Ministero della Pubblica istruzione, il quale contrappose loro, con circolare 21 ottobre 1948, altri comitati comunali per la lotta contro l’analfabetismo, epurati della componente sindacale e popolare. L’Unla, in risposta, diede vita ai propri Centri di cultura popolare, sottolineando con forza la valenza di quell’aggettivo – *popolare* – che voleva essere sostanziale e non soltanto formale.

Si trattò di una vera rivoluzione, che portò al superamento della vecchia concezione legata al recupero scolastico per aprirsi alla società e saldare l’alfabetizzazione all’educazione permanente, per realizzarla nel suo intreccio con la cultura, la società, la vita professionale. Non si richiedeva più all’adulto di

regredire allo stadio infantile tornando sui banchi di scuola, seppur di sera o nei giorni festivi, come nei Cracis: egli veniva valorizzato per quello che era, «con la sua esperienza e i suoi problemi di lavoro»; era chiamato a svolgere un ruolo attivo, e non più solo passivo, nella gestione comune delle attività educative³⁸. In una parola, era finalmente chiamato a partecipare alla conquista e alla produzione di cultura. Si trattava di una visione olistica del problema, destinata a diffondersi in quegli anni a livello internazionale e che fu molto apprezzata da osservatori stranieri, studiosi, educatori, borsisti dell'Unesco che venivano a conoscerne l'attività³⁹.

Nel primo triennio di attività sorsero circa una trentina di Ccp, che entro il 1966 erano ormai ben 90, ma distribuiti quasi totalmente nelle regioni del Mezzogiorno: uno soltanto a Roma e due a Milano per gli immigrati meridionali. L'intenso sviluppo dei Ccp fu permesso anche dai fondi erogati dalla Cassa per il Mezzogiorno. Quando nel 1965 questi vennero a mancare poiché dirottati verso i neonati Centri di servizi culturali (Csc), le attività proseguirono grazie alla disponibilità di volontari fino al dicembre 1967, quando l'Unla ne dispose la chiusura, temporaneamente scongiurata da proteste, manifestazioni e iniziative volontaristiche che fruttarono una legge a favore dell'Unla (l. 2 aprile 1968, n. 470). Nei piani ministeriali, la feconda esperienza avrebbe dovuto essere sostituita dai nuovi Csc, gestiti, per il lato organizzativo, dal Centro formazione e studi per il Mezzogiorno (Formez). Come da prassi consolidata, molti di questi centri vennero affidati a enti qualificati e già attivi: anzitutto l'Unla, l'Umanitaria, l'Ente nazionale delle Acli per l'istruzione professionale nato nel 1951 (Enaip). Nonostante il notevole investimento in termini finanziari, questi Csc, passati dalla Cassa per il Mezzogiorno alle Regioni nel dicembre del 1972, non decollarono mai del tutto, lasciando l'impressione di un'operazione decisa e calata dall'alto.

Sorte differente ebbero i Centri sociali di educazione permanente, nati dalla trasformazione dei Centri di lettura, istituiti nel solco del provvedimento per la scuola popolare dalla legge n. 326 del 16 aprile 1953. Per un po' i Centri di lettura costituirono anch'essi un parziale superamento della tradizionale ottica "scolasticocentrica": il partecipante non era motivato da esigenze strumentali (il conseguimento di una licenza o di un diploma), ma operava una libera scelta finalizzata a migliorare la propria cultura personale. Accanto ai centri stabili esistevano anche Centri mobili di lettura, costituiti da appositi automezzi dotati di «una sala per lettura, di macchina per proiezione cinematografica, di apparecchio radio con altoparlante, di vetrine laterali per l'esposizione dei libri». In

questo modo era più semplice arrivare anche in quelle borgate o vallate meno accessibili, solitamente prive di biblioteche o librerie. Pur accompagnati da un discreto successo, a metà degli anni Sessanta i Centri di lettura apparivano però già anacronistici a molti, perché eredi di una concezione che trovava ancora nella scuola il fulcro dell'educazione per gli adulti.

I tempi stavano cambiando: l'educazione permanente si stava diffondendo e si affermavano «teorie ed esperienze di educazione degli adulti volte a valorizzare l'educabilità di ognuno, ad incoraggiare la "partecipazione", ad accreditare il diritto e la possibilità di ogni uomo di crescere "culturalmente", di arricchire e potenziare la sua umanità in ogni momento della sua esistenza e di produrre cultura»⁴¹. Così, con circolare del 23 maggio 1969, n. 6836/23/SP, fu infine avviata la trasformazione sperimentale dei 5500 Centri di lettura in Centri sociali di educazione permanente (Csep), divenuti definitivi dopo un triennio. Fu una tappa fondamentale nella storia dell'evoluzione dell'educazione degli adulti: i Csep, come già i Ccp, rappresentarono infatti il superamento definitivo del concetto riduttivistico di educazione quale semplice alfabetizzazione strumentale e di recupero⁴².

La molteplicità di attori sociali e movimenti che scosse la società italiana tra gli anni Sessanta e Settanta impose il tema dell'istruzione al centro di un ampio progetto di rinnovamento politico e sociale. Il Movimento di cooperazione educativa, il movimento a favore della scuola popolare, le riviste ideologicamente orientate (a partire da «L'erba voglio»), i giovani docenti formati dopo la riforma della scuola media del 1962 e molti altri soggetti contribuirono a raggiungere risultati importanti, dal rinnovamento della didattica e dei libri di testo alla democratizzazione della gestione scolastica, sancita con diversi limiti tramite i cosiddetti decreti delegati (l. delega n. 477 del 30 luglio 1973, e dd.pp.rr. successivi).

Un tassello davvero innovativo fu quindi rappresentato dalla conquista del diritto allo studio a favore dei lavoratori: le 150 ore di permesso retribuito destinato allo studio e alla formazione culturale. I sindacati, silenti dopo essere stati estromessi dai citati Comitati comunali dell'Unla, tornavano alla ribalta e imponevano rivendicazioni concrete entro un complesso programma di emancipazione culturale e politica dei lavoratori. A goderne per primi, con il rinnovo del contratto collettivo nazionale di lavoro del 4 aprile 1973, furono i metalmeccanici. L'istituto fu subito integrato nei contratti di moltissime altre categorie di lavoratori, cui venne riconosciuto «il diritto allo studio, al recupero e alla formazione professionale, e, di conseguenza, il diritto a poter usufruire di

agevolazioni e di permessi giornalieri retribuiti per la frequenza dei corsi e la preparazione di esami a tutti i livelli, senza però essere obbligati a prestazioni di lavoro straordinario e al recupero durante i riposi settimanali»⁴³.

Come ricostruito anche da recenti studi e confermato nell'ambiente veneto, l'esperienza ebbe diverse fasi più o meno felici ma perse presto – tutto sommato – i caratteri originali di conquista sindacale e operaia, per diventare un diritto acquisito per una più vasto bacino sociale. Ai corsi 150 ore, stabilizzatisi sotto le quattromila unità nella seconda metà degli anni Ottanta, partecipavano all'epoca in maggioranza casalinghe (29%), disoccupati (21%), giovani in cerca di prima occupazione (16%) e lavoratori precari (6%)⁴⁴.

Nata come un'esperienza innovativa per forma e contenuti, la “scuola delle 150 ore” non ha saputo rinnovarsi alla luce dei mutamenti socio-economici avvenuti tra anni Settanta e Ottanta. Il massiccio afflusso nel nostro Paese di immigrati scarsamente scolarizzati, comunque provenienti da percorsi formativi eterogenei, e l'aumento dell'analfabetismo, non soltanto funzionale, hanno imposto strategie e modalità differenti alle pratiche di *lifelong learning*. Il confronto con le realtà degli altri paesi comunitari rivela tuttavia quanto sia ancora precario il cammino svolto in questi ultimi anni dall'educazione degli adulti in Italia, combattuta tra la necessità di una riorganizzazione anche strutturale e un ripensamento critico⁴⁵.

Note

1. *Nuovo codice della istruzione pubblica. Raccolta delle leggi, decreti, regolamenti, circolari [...] approvata dal Ministero della Istruzione pubblica*, Lobetti-Bodoni, Saluzzo 1870, p. 99. Il concetto fu ribadito nel regolamento per l'istruzione elementare approvato con r.d. 15 settembre 1860, n. 4336, ivi, p. 693.

2. Ivi, pp. 730-735.

3. Ivi, p. 735.

4. Una sintesi efficace è Giovanni Vecchi, *In ricchezza e povertà: il benessere degli italiani dall'Unità a oggi*, il Mulino, Bologna 2011, pp. 159-206 e 319-336.

5. *Nuovo codice della istruzione pubblica*, cit., p. 386.

6. *Norme proposte dalla Commissione istituita con r. decreto del 1 marzo 1868, ed approvate dal Ministro della Pubblica istruzione per la distribuzione dei sussidi in favore delle Scuole degli adulti*, ivi, p. 739.

7. Ivi, pp. 736-738.

8. *Istruzione sul modo di ordinare le Scuole degli adulti*, ivi, pp. 742-743.

9. Introduttivamente: *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, a cura di Giacomo Cives, La Nuova Italia, Firenze 1994, pp. 76-78. Più specificamente: Giuseppe Della Torre, *Le scuole reggimentali di scrittura e lettura tra Regno di Sardegna e Regno d'Italia, 1847-1883*, «Le carte e la storia», XVII (2011), n. 2, pp. 84-97; Gianfranco Mastrangelo, *Le «scuole reggimentali» 1848-1913. Cronaca di una forma di istruzione degli adulti nell'Italia liberale*, Ediesse, Roma 2008; Michela Dota, *Imparare a leggere e scrivere nelle scuole reggimentali (1861-1915)*, «Italiano LinguaDue», IV (2012), n. 1, pp. 137-164 (soprattutto per l'analisi dei libri di testo utilizzati per l'insegnamento dell'italiano).

10. Si pensi soltanto a don Bosco e alla congregazione salesiana. Ma l'elenco delle iniziative in ambito religioso e laico è estesissimo: introduttivamente, si vedano i profili nel secondo volume del *DBE. Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, diretto da Giorgio Chiosso e Roberto Sani, Editrice Bibliografica, Milano 2013.

11. Per un importante esempio: *Schio e Alessandro Rossi: imprenditorialità, politica, cultura e paesaggi sociali del secondo Ottocento*, a cura di Giovanni Fontana, Edizioni di storia e letteratura, Roma 1985-1986.

12. Per la realtà veneta, si veda il *Censimento storico delle società di mutuo soccorso del Veneto*, a cura di Renato Camurri, Regione del Veneto, Venezia 2002.

13. Sulla vita di questo maestro elementare, cieco dall'età di trent'anni, cui è stata dedicata una scuola nel quartiere trevigiano di San Pelajo, si veda *DBE*, cit., p. 169.

14. Vincenzo Bindoni, *L'operaio*, G. Nardi, Treviso 1879, p. 89.

15. Remo Fornaca, *Cultura e istruzione tecnico-professionale tra '800 e '900*, in *Cultura e istruzione tecnico-professionale in Italia tra '800 e '900*, atti del V convegno nazionale del Centro italiano per la ricerca storico-educativa (Venezia, novembre 1988), a cura di Giovanni Genovesi, Cirse, Ferrara 1991, pp. 9-22 (cfr. p. 19); si veda anche Aldo Tonelli, *L'istruzione tecnica e professionale di Stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai giorni nostri*, Giuffré, Milano 1964.

16. Cit. in Nicola D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, Zanichelli, Bologna 2010, p. 102.

17. Sul contesto torinese e nazionale, si veda Dora Marucco, *Mutualismo e sistema politico: il caso italiano, 1862-1904*, Franco Angeli, Milano 1981; sul caso specifico Diego Robotti, *Le origini (1848-1855). Il sogno geometrico dell'intendente Antonio Milanese e dello stipettaio Gabriele Capello*, in *Scuole d'industria a Torino. Cento e cinquant'anni delle Scuole tecniche San Carlo*, a cura di Id., Centro Studi Piemontesi, Torino 1998, pp. 19-29. A livelli inferiori, si pensi alle Scuole officine serali Bertotti (nate nel 1887) o alle Scuole serali Bersezio.

18. Redi Sante Di Pol, *L'istruzione professionale popolare a Torino nella prima industrializzazione*, «Quaderni del Centro Studi Carlo Trabucco», III (1984), n. 5, pp. 71-106.

19. *Resoconto morale ed economico delle Scuole per adulti e piccole industrie nelle campagne per gli anni 1899-1900 e 1900-1901*, Antonio Vallardi, Milano 1902, p. 5; Società Scuole per adulti e piccole industrie nelle campagne, *Tavola progressiva delle scuole e del numero degli alunni dal 1890 al 1905* (s.l., s.d.). Utili alla ricostruzione di questa significativa esperienza sono i resoconti del Fondo Carazzolo Presso il Museo dell'Educazione dell'Università di Padova.

20. *DBE*, cit., p. 136.

21. Enrico Declava, *Etica del lavoro, socialismo, cultura popolare. Augusto Osimo e la Società umanitaria*, Franco Angeli, Milano 1984.

22. Così l'art. 1 dello statuto, leggibile con il programma in *Che cosa è e che cosa fa la Unione italiana dell'educazione popolare*, Uiep, Milano 1913.

23. Andrea Martinucci, *Il caso di Milano e le biblioteche popolari tra Ottocento e Novecento*, in *Ettore Fabietti e le biblioteche popolari*, a cura di Paolo Galimberti e Walter Manfredini, Società umanitaria, Milano 1994, pp. 17-32.

24. Basti un esempio veneto: Patrizia Zamperlin, *Il «Circolo di coltura popolare e svago» di Montagnana, «Padova e il suo territorio»*, XIX (2004), n. 107, pp. 23-28.

25. Patrizia Zamperlin Turus, *Il Psi e l'educazione: alle origini di un impegno (1892-1914)*, Patron, Bologna 1982, pp. 57-58.

26. Per una panoramica sul periodo, compiuta da un osservatore d'eccezione, si veda Giuseppe Lombardo Radice, *Pedagogia di apostoli e di operai*, Laterza, Bari 1936.

27. Francesco Strozza, *Giovanni Cena e le scuole per i contadini*, Gesualdi, Roma 1991. Documentazione fotografica in Gabriele D'Autilia, *L'età giolittiana 1900-1915*, Editori Riuniti, Roma 1998, pp. 78-79.

28. Sulle cattedre locali esiste una vasta letteratura: uno sguardo d'insieme offre Mario Zucchini, *Le cattedre ambulanti di agricoltura*, G. Volpe Editore, Roma 1970.

29. Dina Bertoni Jovine, *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Laterza, Bari 1965, p. 265.

30. *Cento anni di attività dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia e la questione meridionale oggi*, a cura di Guido Pescosolido, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2011.

31. Giuseppe Tognon, *Benedetto Croce alla Minerva. La politica scolastica italiana tra Caporetto e la marcia su Roma*, La Scuola, Brescia 1990, pp. 560-561.

32. Jurgen Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, La Nuova Italia, Firenze 1994, pp. 149-150.

33. Ivi, pp. 231-232.

34. Tullia Leoni, *Popolare, scuola*, in *Enciclopedia pedagogia*, a cura di Mauro Laeng, vol. V, La Scuola, Brescia 1992, coll. 9265-9268.

35. *Dizionario enciclopedico di pedagogia*, a cura dell'Istituto superiore di pedagogia, vol. III, Saie, Torino 1959, p. 760.

36. Anna Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Studium, Roma 1976, pp. 355-356; Ippolito Desideri, *C.r.a.c.i.s.*, in *Enciclopedia pedagogia*, cit., vol. II, La Scuola, Brescia 1989, coll. 3352-3353.

37. Anche durante gli anni della Resistenza furono intraprese alcune iniziative: cfr. Filippo Maria De Sanctis, *L'educazione degli adulti in Italia 1848-1976*, Editori Riuniti, Roma 1978, pp. 182-196.

38. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, cit., p. 34.

39. Per un'analisi dettagliata si veda ivi, pp. 49-57.

40. *Dizionario enciclopedico di pedagogia*, cit., pp. 763-764 (con interessante testimonianza fotografica).

41. Sira Serenella Macchietti, *Centri sociali di educazione permanente*, in *Enciclopedia pedagogia*, vol. II, cit., coll. 2486-2490 (spec. col. 2487).

42. Si veda Giovacchino Petracchi, *Educazione degli adulti, educazione popolare, educazione permanente*, La Scuola, Brescia 1972.

43. Gaetano Bonetta, *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo*, Giunti, Firenze 1999, p. 141.

44. Ivi, p. 143.

45. Cfr. *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, a cura di Michela Castiglioni, Unicopli, Milano 2011.