



Diacronie

Studi di Storia Contemporanea

34, 2/2018

Scuola e società in Italia e Spagna tra Ottocento e Novecento

Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall'Unità d'Italia al 1948

Fabio PRUNERI

Per citare questo articolo:

PRUNERI, Fabio, «Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall'Unità d'Italia al 1948», *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea : Scuola e società in Italia e Spagna tra Ottocento e Novecento*, 34, 2/2018, 29/06/2018,

URL: < http://www.studistorici.com/2018/06/29/pruneri_numero_34/ >

Diacronie Studi di Storia Contemporanea → <http://www.diacronie.it>

Rivista storica online. Uscita trimestrale.

redazione.diacronie@hotmail.it

Comitato di direzione: Naor Ben-Yehoyada – João Fábio Bertonha – Christopher Denis-Delacour – Maximiliano Fuentes Codera – Anders Granås Kjølsvædt – John Paul Newman – Deborah Paci – Niccolò Pianciola – Spyridon Ploumidis – Wilko Graf Von Hardenberg

Comitato di redazione: Jacopo Bassi – Luca Bufarale – Gianluca Canè – Luca G. Manenti – Fausto Pietrancosta – Alessandro Salvador – Matteo Tomasoni – Luca Zuccolo



Diritti: gli articoli di *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea* sono pubblicati sotto licenza Creative Commons 3.0. Possono essere riprodotti e modificati a patto di indicare eventuali modifiche dei contenuti, di riconoscere la paternità dell'opera e di condividerla allo stesso modo. La citazione di estratti è comunque sempre autorizzata, nei limiti previsti dalla legge.

1/ Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall'Unità d'Italia al 1948

Fabio PRUNERI

Nell'articolo si ripercorre la storia della scuola elementare, dall'Ottocento fino al 1948, puntando lo sguardo ad un tassello apparentemente marginale e periferico dell'istruzione pubblica qual è quello delle «piccole scuole», variamente definite nel corso degli anni come: «scuole elementari uniche divise in tre sezioni», «scuole rurali», «scuole non classificate», «scuole riunite affidate ad un unico maestro», «scuole uniche pluriclassi». La prospettiva storiografica è quella di considerare questo tipo di scuola al di fuori degli stereotipi che hanno influenzato la ricostruzione della storia dell'educazione in Italia. In particolare, ci si allontana da alcuni assunti che la recente ricerca archivistica e documentale ha cominciato a mettere in discussione, primo fra tutti l'idea che l'obbligo scolastico scaturisse ex novo della nascita dell'Italia come nazione. I tre periodi storici presentati, dedicati rispettivamente alla scuola pluriclasse nell'Italia liberale, nel fascismo, nei primissimi anni della repubblica, offrono inaspettati elementi di riflessione sulle scelte che, nei nostri giorni, operatori scolastici, decisori politici e comunità devono mettere in atto su questi temi.

1. Una premessa storiografica

Partire dalla storia per affrontare le questioni educative, in questo caso per inquadrare il fenomeno delle piccole scuole e delle pluriclassi, può apparire un esercizio accademico, erudito ed irrilevante, sul piano pratico. Vorrei invece impiegare la storia, in questo caso della scuola, come un laboratorio, uno stimolante repository di narrazioni attorno a questioni che sono ancora oggi centrali. Il caso delle piccole scuole e delle scuole pluriclasse, dentro uno *script*¹ che non fa tesoro

¹ Com'è noto la costruzione delle conoscenze avviene, secondo alcuni teorici delle scienze cognitive, seguendo degli *script*, una sorta di sceneggiatura alla quale in un modo o nell'altro ci atteniamo. Talvolta siamo più affezionati agli *script*, cioè a delle aspettative e presupposizioni, da preferirli all'evidenza, e noi stessi restiamo vittime dei pregiudizi che la nostra mente costruisce. Nonostante il carattere di errore conseguente all'aderenza pedissequa alle sceneggiature mentali, il disporre di tante storie (intese come *stories*) aiuta ad avere a disposizione migliori armamentari per affrontare la realtà. Cfr. MINSKY, Marvin,

delle sfumature della storia (qui considerata nel senso inglese di *history* e non di narrazione, *story*), potrebbe essere fin troppo prevedibile: le piccole scuole altro non sarebbero, in sostanza, che istituti connotati da una intrinseca povertà materiale, speculare alla penuria economica e culturale dell'ambiente in cui erano sorti. Erano cioè l'espressione di un'Italia contadina, dove si massimizzavano le risorse derivanti dal lavoro bracciantile. Le famiglie proletarie (usando il termine nel suo significato etimologico) possedevano di conseguenza maggiori *chance* di sopravvivere proprio in forza del numero delle braccia dei componenti. Il legame al territorio, ai campi era un requisito essenziale, tipico delle piccole comunità, sempre ai limiti della sussistenza. Le difficoltà di movimento, la stessa morfologia del suolo italiano, con territori di collina, montagna e costieri imponevano una diversa concezione dei servizi, da quelli sanitari, a quelli amministrativi per arrivare, appunto alla scuola. Le condizioni necessarie, ma spesso non sufficienti, per la frequenza alla scuola elementare era la sua presenza capillare sul territorio e un curriculum asciutto. Nelle scuole rurali bastavano, in fin dei conti, pochi rudimenti, per lo più quelle abilità essenziali ai bisogni di quelle stesse comunità che dovevano accollarsi il costo/opportunità derivante dal far trascorre alcune ore tra i banchi ai bambini altrimenti utili in altre occupazioni domestiche fuori dall'aula.

In anni di forte ideologizzazione del potere taumaturgico dell'alfabeto, quali erano stati quelli successivi alle rivoluzioni figlie della cultura illuministica – stiamo quindi parlando della fine del Settecento e tutto l'Ottocento – vi è anche una forte spinta ideologica in favore dell'istruzione, derivante dalla convinzione che «la scuola popolare deve essere per la patria quello che la chiesa è per la religione»².

Se è vera la premessa che l'istruzione è stata una potente alleata della costruzione della nazione, la ricerca storico educativa più aggiornata c'invita a variare alcuni *script*, comuni nella *vulgata* pedagogica e nell'opinione pubblica, più o meno colta. Per esempio, non è vero che la classe dirigente avesse fatto di tutto nel XVIII e XIX sec. per mantenere il popolo ignorante, anzi, era avvenuto il contrario. Un po' in tutta Europa si era ritenuta opportuna l'istruzione popolare come fonte di «pubblica felicità»³ o come elemento di prosperità spirituale e materiale,

The Emotion Machine: Commonsense Thinking, Artificial Intelligence, and the Future of the Human Mind, New York-London-Toronto-Sydney, Simon and Schuster, 2007; GARDNER, Howard, *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Milano, Feltrinelli, 2002 [ed. orig.: *The Unschooled Mind: How Children Think and how Schools Should Teach*, New York, Harper Collins, 1991].

² CORTI, Siro, *Patria: racconti del nonno sul Risorgimento italiano: libretto a svolgimento dei nuovi programmi governativi consigliato dal Ministero della pubbl. istruz. (24 settembre 1897)*, Torino, Paravia, 1898; la citazione è riprodotta in WEBER, Camilla, *Camillo Cavour in den Schulbüchern des liberalen Italien: nationale Selbstdarstellung im Geschichtsunterricht zwischen Risorgimento und Faschismus*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2010, p. 267.

³ MURATORI, Lodovico Antonio, *Della pubblica felicità, oggetto de' buoni principi, trattato di Lodovico Antonio Muratori, bibliotecario del serenissimo signor Duca di Modena*, Lucca-Venezia, s.n., 1749, p. 32.

soprattutto del popolo. Si temeva cioè di più l'adesione dei creduloni e degli ignoranti alle sollecitazioni rivoluzionarie, di quanto si avesse timore di un volgo istruito⁴.

Un secondo *script* molto comune è quello che considera la scuola come costituita da un gruppo numeroso, a volte molto numeroso, di bambini, attorno ad un maestro. Le premesse di questa sceneggiatura portano ad un ineluttabile sviluppo della storia, secondo una prospettiva che può essere fuorviante. In realtà, la scuola elementare ha sempre conservato una doppia natura: da un lato è scuola singola, individuale, addirittura paterna (oppure di un precettore), dall'altro quella di scuola simultanea, pubblica e (come vedremo) "normale". Stiamo parlando di tempi antichi addirittura antichissimi, se ci rifacciamo ai modelli che nascevano come comunità intellettuali attorno ad un sapiente nella Grecia classica, ma anche di modelli moderni e modernissimi, se pensiamo alle forme di *home schooling*.

Era del resto, scuola unica pluriclasse la bottega artigiana e molte forme di apprendistato, almeno fino alla scomparsa delle corporazioni e l'introduzione di modelli produttivi basati sul libero mercato e sulla competizione. Il maestro nelle arti accoglieva ragazzi di diversa età in un unico luogo in cui formazione e lavoro si fondevano e in cui le forme di mutuo aiuto erano largamente diffuse.

2. La classe e la pluriclasse nell'Italia liberale 1859-1914

Quando pensiamo alla scuola, solitamente, ci riferiamo al modello di scuola liberale, che è certamente quello maggioritario; quello dell'istruzione in cui c'è un maestro, una classe, degli studenti, che chiamiamo di I, II o III, riferendoci alla classe di frequenza. Un'istituzione in cui gli alunni possono ripetere l'anno e venire bocciati, se erano, come si diceva fino ad un secolo fa, "ritardati", rispetto ad una idea di normalità⁵.

Oggi siamo talmente figli di questa concezione di scuola simultanea da ritenere che esista un legame inscindibile tra la classe scolastica e l'età cronologica. Non è raro chiedere ad un bambino: «Che classe fai?», volendo in realtà chiedere: «Quanti anni hai?»

⁴ Si veda il decimo discorso *Per la determinazione più precisa dell'educazione nazionale nei Reden an die deutsche Nation* del 1808, ora pubblicato in tr. it. in FICHTE, Johann Gottlieb, *Discorsi alla nazione tedesca*, a cura di Gaetano RAMETTA, Roma-Bari, Laterza, 2014, pp. 246-266, p. 259. «Una delle principali esigenze di questa nuova educazione nazionale è che in essa imparare e lavorare siano unificati, che l'istruzione almeno agli allievi sembri mantenersi mediante se stessa, e che ciascuno venga mantenuto nella coscienza di contribuire a questo scopo con tutte le sue forze. [...] Perciò l'allievo della nostra educazione deve essere abituato alla laboriosità, affinché sia immune dalla tentazione della disonestà mediante la cura per il nutrimento, e come primissimo principio dell'onore deve essergli impresso nell'animo il fatto che è vergognoso volere essere debitore del proprio sostentamento ad altro che non sia il proprio lavoro».

⁵ PARISE, Pietro, *Ortofrenia per l'educazione dei fanciulli frenastenici o deficienti: idioti, imbecilli, tardivi ...*, Milano, Hoepli, 1899.

Spesso associamo la scuola alle aule in cui si svolge un insegnamento comune ad alunni di una medesima età⁶. Questo modo d'intendere l'alfabetizzazione prende le mosse dai mutamenti successivi all'illuminismo, quando per la prima volta entra in campo un protagonista fondamentale delle dinamiche educative per i secoli a venire: lo Stato. L'affermazione di questo nuovo e, per alcuni, ingombrante soggetto, in una tavola che era stata imbandita per anni dalla Chiesa cattolica o da quelle di altre confessioni, determina nuovi aggiustamenti. L'avvento dei governi nazionali non sta a significare la fine dell'educazione affidata agli ordini religiosi, ma, semmai, un tentativo di mettere quest'ultima a servizio di una idea di formazione orientata a creare il buon cittadino, fedele all'autorità, operoso.

Dal XVIII sec. prende il via, in forme e tempi diversi, ma comunque su larga scala, in tutta Europa, un graduale processo di standardizzazione e omologazione didattica, organizzativa e disciplinare. Per esempio, già nel 1763 Federico II di Prussia emanò un regolamento per le scuole che si applicava a tutto il Regno.

Obiettivo del regolamento – come scrive Maurizio Piseri – era assicurare la frequenza scolastica dei giovani dai 5 ai 13 anni. A tal fine fu promulgato l'obbligo scolastico, fissate sanzioni contro i genitori inadempienti e predisposti meccanismi per sgravare i poveri dalle tasse scolastiche. La giornata scolastica era fissata in 6 ore, ridotte durante l'estate per conciliare l'attività didattica con la maggiore intensità dei lavori campestri, che impegnavano tanto alunni che maestri. Il regolamento stabiliva l'esistenza di una scuola in ogni parrocchia, affidandone la vigilanza ai pastori⁷.

Da questi modelli nord-europei derivava l'adozione in Italia del metodo *normale*, cioè rispondente ad una norma, ad un programma fissato centralmente. Un metodo che contemplava anche la pratica della scuola simultanea, con lezioni impartite da un unico maestro a più alunni, facendo largo uso di sussidi come lavagne, tabelloni murali, libri di testo.

Era un'ondata di tecnologia che invadeva le scuole dell'Ottocento tanto nel nord della penisola quanto al sud e nelle isole⁸. Tecnologia che aveva alla base un principio economico, pedagogico e

⁶ DAMIANO, Elio, *Il tempo per insegnare. Un'indagine di fattibilità sui nuovi programmi della scuola elementare*, Milano, Supplemento bollettino IRRSAE LOMBARDIA, 1992, pp. 17-62.

⁷ PISERI, Maurizio, *La scuola primaria nel Regno Italico: 1796-1814*, Milano, FrancoAngeli, 2017, p. 26. Sulla diffusione del metodo normale nel nord della penisola si vedano anche i saggi contenuti nel volume: POLENGHI, Simonetta (a cura di), *La scuola degli Asburgo: pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*, Torino, Sei, 2012.

⁸ Relativamente alla diffusione dell'istruzione simultanea nel sud, si vedano: SCHIRRIPIA, Vincenzo, *L'Ottocento dell'alfabeto italiano. Maestri, scuole e saperi*, Brescia, Morcelliana, 2018; SCOTTO DI LUZIO, Adolfo, *Gli insegnanti degli italiani. Formazione e reclutamento dei docenti dagli Stati preunitari al Regno d'Italia*, in FIORELLI, Vittoria (a cura di), *La nazione tra i banchi: il contributo della scuola alla formazione degli italiani tra Otto e Novecento*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2012, pp. 93-108; SINDONI, Caterina, *Scuole, maestri e metodi nella Sicilia borbonica (1817-1860)*, Lecce, Pensa Multimedia, 2012.

ideologico. Con un solo maestro si poteva svolgere una lezione destinata contemporaneamente a più allievi ottimizzando, quindi, i costi dell'alfabetizzazione. Grazie al metodo normale, insegnanti opportunamente istruiti potevano svolgere in maniera più efficace un curriculum determinato in precedenza dal governo (da qui la larga diffusione di manuali, metodi, pubblicazioni di riviste destinati agli insegnanti). Infine, ideologicamente, la simultaneità garantiva ai decisori politici un maggiore controllo sull'istruzione impartita ai cittadini.

Ovviamente questo cambiamento di metodologia comportava anche un diverso passo nell'organizzazione complessiva della macchina della scuola. Non è un caso che il cuore dell'attività scolastica divenne nel XIX sec. l'aula, da non confondersi con la classe⁹.

Com'è noto, gli studenti, secondo la legge Casati del 1859 (quasi un secolo dopo l'invenzione del metodo normale) e le successive *Istruzioni per i maestri delle scuole primarie sul modo di svolgere i programmi*, approvate con R.D. il 15 settembre 1860, redatte da Angelo Fava, erano inseriti in classi uniformi quanto a conoscenze culturali, non costituite rigidamente sulla base dell'età. Il solo vincolo in proposito era il raggiungimento dei 6 anni per essere iscritto alla prima. In una medesima aula vi potevano essere, così, bambini non coetanei con il rischio di disparità sul piano dello sviluppo psicologico e fisico.

Ciò si ripercuoteva anche sull'arredo dell'aula e sulla disposizione spaziale degli alunni. La classe I non indicava quindi, come accade oggi, l'aula frequentata dai bambini di 6 anni, ma – più estesamente – il luogo dove arrivavano gli scolari digiuni di ogni cognizione. Nella medesima aula potevano però coesistere più classi, per esempio la I inferiore e superiore, cioè bambini alla loro prima esperienza didattica, insieme a coetanei già minimamente alfabetizzati, oppure ripetenti.

Nella scuola dell'Italia unita ci sono quindi diversi elementi di netta distanza rispetto al modello corrente. Intanto la legge fissava l'istruzione elementare «in due gradi, inferiore e superiore» (art. 315) e si diceva che «il corso inferiore ed il corso superiore si compiono ciascuno in due anni; ognuno di essi si divide in due classi distinte».

Nel medesimo articolo si indicavano anche le materie di insegnamento che, come precisava il successivo regolamento del 1860, potevano essere insegnate seguendo quattro programmi A (classe I, che poteva a sua volta dividersi in sezione inferiore e superiore), B (classe II), C (classe III), D (classe IV).

Il ministero precisava i programmi della «Scuola elementare unica divisa in tre sezioni» cioè programmi E (sezione I e II) e F (sezione III)¹⁰.

⁹ PRUNERI, Fabio «L'aula scolastica tra Otto e Novecento», in *Rivista di storia dell'educazione*, I, 1/2014, pp. 63-72.

¹⁰ *Programmi per la scuola elementare annessi al Regolamento 15 settembre 1860*. Per tutta la normativa ufficiale nel presente testo facciamo riferimento alla trascrizione delle leggi da parte di LOMBARDI, Franco V., *I programmi della scuola elementare dal 1860 al 1985*, Brescia, La Scuola, 1987, pp. 72-75.

È, se vogliamo, il primo nucleo della scuola pluriclasse. Qui interessa comprendere quanto questa «scuola elementare unica» si distinguesse da quella di quattro o addirittura, in alcuni casi, di cinque classi.

Nella scuola unica troviamo una sintesi dei contenuti delle tre materie previste per le scuole elementari (religione, lingua italiana e aritmetica), con delle vistose contrazioni in parti di programma. A titolo di esempio si veda questa tabella relativa all'italiano nella I classe:

Esercizi graduati di sillabazione e di letture correnti nel libro di testo; spiegazione dei vocaboli e delle proposizioni in essa contenute; scrittura per imitazione; esercizi progressivi sotto dettatura; regole pratiche d'ortografia», contenuti nella classe I sezione superiore¹¹

~~Esercizi graduati di sillabazione e di letture correnti nel libro di testo; spiegazione dei vocaboli e delle proposizioni in essa contenute~~ delle cose lette. Esercizi di scrittura per imitazione; esercizi progressivi **copiando** sotto dettatura **per sillabe**; regole pratiche d'ortografia¹²

Oppure in aritmetica

Esercizi di calcolo mentale nelle quattro prime operazioni ; esercitazioni in iscritto intorno alla numerazione, addizione e sottrazione sino a 100

~~Esercizi di calcolo mentale nelle quattro prime operazioni ; esercitazioni in iscritto intorno alla numerazione, addizione e sottrazione~~ **orali e scritte** sino a 100

Il disegno mi pare chiaro: offrire solo quelle parti ritenute indispensabili «pel compimento dell'istruzione ed educazione dei fanciulli dei villaggi». Quanto allo svolgimento del programma, il Governo era di nome e di fatto liberale in quanto non prescriveva nulla, ma si affidava «al criterio e all'operosità de' maestri e delle maestre, poiché questo dipende dalle molteplici locali circostanze»¹³. Un atteggiamento, questo, sintomo di una certa rilassatezza, che diverrà presto di abbandono e che si ritrovava anche rispetto alla questione dell'obbligo, dato che nella legge Casati all'art. 317 si affermava: «L'istruzione elementare è data gratuitamente in tutti i Comuni» ma si aggiunge subito dopo che «questi vi provvedono in proporzione delle loro facoltà e secondo i bisogni dei loro abitanti».

Anche in questo caso, una lettura attenta della legge e della sua applicazione, smentisce una sceneggiatura molto verticistica che fa derivare dai 380 articoli della Casati il centralismo scolastico italiano. La scuola primaria ha in realtà più i tratti dell'elisse che quelli del cerchio, visto che l'Italia sarà connotata da molte tipologie di scuole (pubbliche, paterne, private), da un ruolo relevantissimo dei comuni, almeno fino alla legge dell'avocazione della scuola elementare

¹¹ *Ibidem*, pp. 72-73.

¹² *Ibidem*, p. 75.

¹³ Queste indicazioni si trovano nella *Istruzione ai Maestri delle Scuole primarie sul modo di svolgere i Programmi approvati col R. Decreto 15 settembre 1860*, riprodotta in *ibidem*, p. 93.

allo Stato del 1911, e molte articolazioni anche nella categoria degli insegnanti¹⁴. Per completare la questione delle “scuole uniche” i programmi chiarivano che «la religione, i doveri verso la famiglia e la patria, il pratico insegnamento della lingua, l'aritmetica e il sistema metrico sono per queste scuole di tutta necessità».

Un'importante distinzione è quella che il legislatore stabilisce nella classificazione delle scuole tra le scuole urbane e rurali. Tanto le prime come le ultime ripartite in tre classi in relazione all'agiatezza delle città¹⁵ e delle campagne (art. 338)¹⁶. Lo stipendio degli insegnanti accentuava la gerarchia dell'istruzione elementare: la retribuzione maggiore spettava ai maestri delle scuole cittadine, di gran lunga inferiore era quella degli insegnanti delle scuole rurali. Va aggiunto che, ugualmente, per legge, la paga delle maestre era di un terzo inferiore a quello dei maschi (art. 341). Quanto alla questione di genere l'obbligo scolastico prevedeva una rigida distinzione tra scuola per fanciulli e per fanciulle¹⁷ (artt. 319 e 320) e un limite massimo di 70 allievi per classe.

Questa segmentazione è importante perché mostra, come si vede in questa tabella, che però si riferisce al 1886, che l'istruzione elementare italiana sia stata tutt'altro che omogenea.

Tab. 1¹⁸

Tabella di ragguaglio degli stipendi dei maestri elementari			Tabella degli stipendi in vigore per la legge 11 aprile 1896, n. 3798		
			Classi		
			1	2	3
Urbane	Maschili	Maschili	1.320	1.110	1.000
		Femminili	1.056	880	800
	Femminili	Maschili	1.000	950	880
		Femminili	800	760	720
Rurali	Maschili	Maschili	900	850	800
		Femminili	720	680	640
	Femminili	Maschili	800	750	700
		Femminili	640	600	560

¹⁴ PRUNERI, Fabio (a cura di), *Il cerchio e l'ellisse. Centralismo e autonomia nella storia della scuola tra XIX e XX sec.*, Roma, Carocci, 2005.

¹⁵ Le scuole urbane di I classe erano relative ai comuni con oltre 40.000 abitanti, quelle di II con 15.000, di III con 4.000. Cfr. MONTECCHI, Luca, *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, Macerata, EUM-Edizioni Università di Macerata, 2015.

¹⁶ Le scuole rurali potevano essere di I, II o III classe nelle località con popolazione maggiori di 3.000, 2.000 o 500 abitanti. Cfr. *ibidem*, p. 23.

¹⁷ La distinzione tra maschi e femmine verrà mantenuta in vita fino alla legge Orlando dell'8 luglio 1904 che stabiliva all'art. 5 «Nei comuni dove i due corsi elementari inferiori, maschile e femminile, sono affidati a due soli insegnanti è data facoltà di assegnare all'uno la prima classe mista e all'altro la seconda e terza classe parimente miste. La separazione degli alunni per sesso ha luogo quando il numero dei fanciulli e delle fanciulle sia tale da obbligare a duplicare i corsi. Quando il numero degli alunni sia minore di 50 anche il corso elementare superiore può essere promiscuo».

¹⁸ AMANTE, Bruto, *Nuovo codice scolastico vigente. Leggi, Decreti, Regolamenti e Circolari dal 1859 al 1912*, Roma, Rivista della Pubblica Istruzione, vol. III, 1912, p. 1447.

Faccio notare che le scuole pluriclassi rientrano in quelle non classificate, infatti la questione delle piccole scuole era così risolta:

Ai Comuni, i quali a cagione del piccolo numero o della poca agiatezza dei loro abitanti, od a cagione delle molte scuole cui devono provvedere, non saranno in stato di adempiere gli obblighi imposti da questa legge, potrà essere concessa dal Ministro la facoltà di formare accordi coi Comuni limitrofi, al fin di partecipare in intero o solo in parte alle scuole che sono stabilite nei medesimi, ovvero di valersi degli stessi maestri per le loro diverse scuole.

Al di fuori della classificazione erano appunto tutte le scuole

stabilite nei Comuni o nelle borgate aventi una popolazione inferiore a 500 abitanti, e quelle che non istanno aperte se non se una parte dell'anno (art. 343).

2.1. I maestri

C'è un ultimo aspetto della scuola degli anni della Destra storica che merita di essere evidenziato, perché segna poi il destino di tutta la storia dell'istruzione: il ruolo del maestro. Per le ragioni ideologiche a cui ho accennato la scuola pubblica elementare, capillarmente diffusa, si propaga in tutta Europa, già nella fase della restaurazione, quindi nella prima metà dell'Ottocento.

Nel caso italiano, la storiografia educativa ha visto un parallelismo tra l'unificazione geografica-politica della patria e il varo della legge Casati¹⁹. In realtà, gli studi degli ultimi decenni ci mostrano che le due cronologie non sono perfettamente sovrapponibili. Delle scuole elementari "popolari" erano presenti già negli Stati dell'Italia preunitaria, nell'esperienza di scuole di villaggio e di prima alfabetizzazione²⁰. Tuttavia l'istruzione simultanea e obbligatoria per potersi incuneare nei territori aveva bisogno di guadagnare legittimità. Non era facile "costringere" il

¹⁹ DE FORT, Ester, *La scuola elementare dall'unità alla caduta del fascismo*, Bologna, Il Mulino, 1996; SOLDANI, Simonetta, TURI, Gabriele, *Fare gli Italiani: scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1993. TRANIELLO, Francesco, *Nazione e storia nelle proposte educative degli ambienti laici di fine Ottocento*, in PAZZAGLIA, Luciano (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999, pp. 61-118.

²⁰ Un ampio ventaglio di studi sulle politiche scolastiche degli Stati preunitari è presente nelle indagini promosse, nell'ultimo decennio, da un gruppo di ricerca che ha visto coinvolti vari studiosi, coordinati da Angelo Bianchi, curatore anche di una serie di volumi ai quali si rimanda: BIANCHI, Angelo (a cura di), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Lombardia, Veneto, Umbria*, Brescia, La Scuola, 2007; ID. (a cura di), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Da Milano a Napoli: casi regionali e tendenze nazionali*, Brescia, La Scuola, 2012.

popolo ad andare a scuola. Dove non poteva arrivare lo Stato, che in molti territori della penisola non esisteva, giungeva il parroco (al quale prima dell'Unità in molti Stati era affidata la direzione della scuola) oppure, nella versione laica postunitaria, il sindaco e i maestri (che, non per caso, venivano eletti dai consigli comunali). Questa attribuzione della scuola popolare agli enti locali è comprensibile se si tiene conto che ciò che cercavano i liberali era creare un'istituzione pubblica vicina alle famiglie, ma tale aggancio al territorio non fu privo di conseguenze.

La classe dirigente locale era infatti in molti casi analfabeta, come si vede in questa riproduzione del verbale del consiglio comunale di Siligo, un paese a 30 chilometri da Sassari, dove i consiglieri, tutti analfabeti, firmano con una croce l'apertura della scuola normale (cioè elementare).

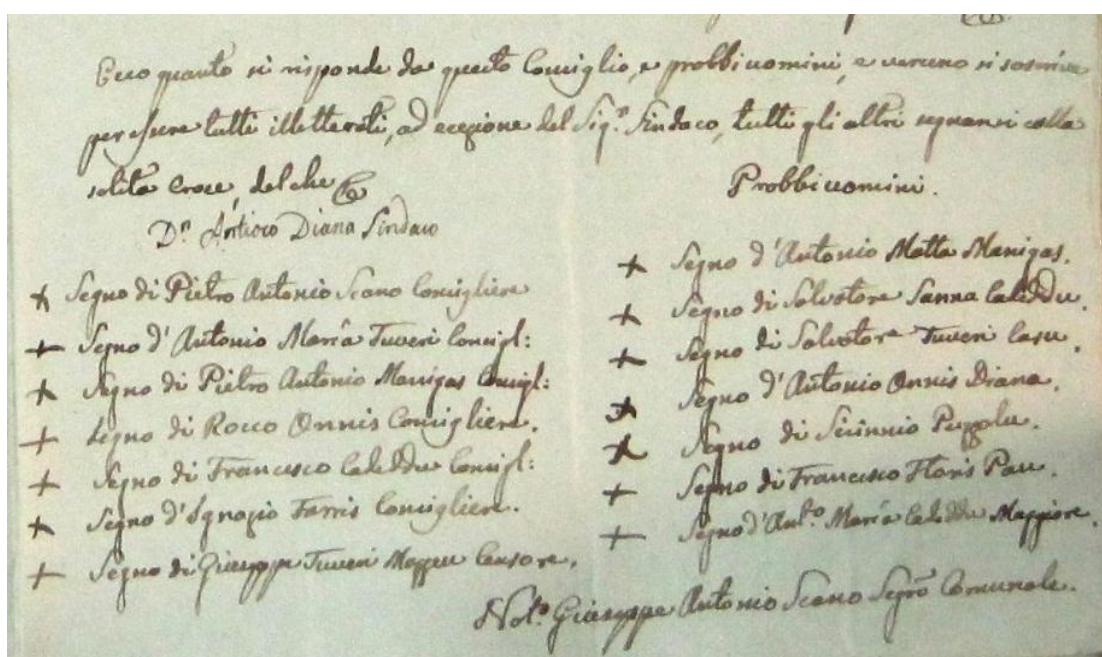


Figura 1. Documento del 1834 in Archivio di stato di Cagliari, Regia segreteria di Stato e di Guerra, vol. 841.

Il maestro nella sua comunità era chiamato non solo a insegnare l'alfabeto, ma anche a incarnare un ideale di onestà e dedizione. Nelle *Avvertenze generali* che chiudevano i programmi del 1860 si chiariva che

nessuna istituzione sarebbe valevole a rendere veramente utile e fruttuosa una scuola, ove il Maestro non apportasse dal canto suo quel corredo di sapere e di qualità morale che fanno efficace ed educativo l'insegnamento²¹.

²¹ LOMBARDI, Franco V., *I programmi della scuola elementare dal 1860 al 1985*, cit., p. 94.

Anche in questo caso predomina una certa flessibilità, non bastava che l'insegnante conoscesse i vari metodi perché

l'opera più ardua consiste nel contemperare i diversi sistemi, e scegliere il più adatto alla natura delle materie da insegnare e alla capacità degli alunni.

Il maestro dovrà partire dalle cognizioni più semplici per

dichiarare e rafforzare qualche ottimo precetto morale, qualche notizia utile all'igiene, qualche regola opportuna al vivere civile, ed ispirare così a' suoi alunni il sentimento del dovere, l'amore alla patria, l'urbanità de' modi ...²².

Circa l'ordinamento della scuola si richiamava la necessità di ripartire gli scolari in due o tre gruppi o sezioni così che nessuno restasse «privo dell'istruzione proporzionata alla propria capacità».

Al di fuori dei nostri *script* attuali circa le forme di disciplinamento degli alunni nella scuola del passato è anche la questione dei premi e castighi.

I premi e i castighi, i quali vogliono essere considerati siccome mezzi di eccezione per mantenere l'emulazione e la disciplina, dovranno venire parcamente e saggiamente adoperati, affinché non abbia a menomarsi la loro efficacia. Fra i premi, oltre le annotazioni onorevoli e gli attestati di distinzione, si annoverano le cariche di decurione e di monitore, le quali saranno da serbarsi unicamente per quei fanciulli che abbiano fatto buona prova di capacità e morigeratezza. Dalla serie poi dei castighi debbono essere sbandite non solo le punizioni corporali, che sono in tutto vietate, ma eziandio qualsiasi troppo duro rimprovero atto ad invilire i giovanetti e a toglier loro il sentimento della personale dignità. Nel conferire i premi il Maestro procederà in maniera che non abbia ad ingenerare il più lieve sospetto di parzialità, come nel dar i castighi quello d'impetuoso risentimento²³.

Se la scuola elementare dell'Ottocento nasceva su un terreno fragile, ancora più incerta era la sopravvivenza delle piccole scuole. Il concetto di scuola rurale era, di fatto, sfuocato, perché in realtà si riferiva più al numero degli studenti che al contesto socioeconomico; erano considerate rurali le scuole sparse della Sardegna e quelle, per esempio, della Liguria, che avevano poco a che spartire con le prime; inoltre i maestri, specie se provenienti da piccoli centri, non avevano alcun

²² *Ibidem*, pp. 94-95.

²³ *Ibidem*, p. 96.

interesse a scegliere una scuola rurale. Non erano preparati alla vita che si conduceva nelle comunità agro-pastorali e, soprattutto, sapevano che in città avrebbero guadagnato di più. La soluzione a quest'ultimo problema, quello cioè di trovare del personale, passava dal disporre di una classe magistrale il più possibile "organica", per usare un termine gramsciano, alla cultura del popolo. Cioè occorreva costruire delle «scuole normali agrarie» con una spiccata connotazione pratica, come del resto indicato in una proposta di legge, presentata il 6 novembre 1866, per l'istituzione di scuole provinciali con indirizzo agrario con un carattere elementare e una scuola normale di agricoltura per la formazione degli insegnanti²⁴. La stessa inchiesta Jacini, avviata nella primavera del 1877, dopo che la maggioranza di governo era passata dalla Destra alla Sinistra storica, mise in luce – nel rapporto pubblicato qualche anno più tardi – le difficoltà di applicazione dell'obbligo elementare, specie nelle campagne, dove «le esigenze inesorabili della vita dei contadini renderanno sempre loro difficile di profittarne ogni volta che la scuola si troverà a una distanza sensibile dal loro domicilio»²⁵.

La legge Coppino del 1877 rese più stringente l'obbligo scolastico e punì con ammende i genitori inadempienti, ma fu comunque accondiscendente con le amministrazioni comunali. Del resto la legge del primo governo della sinistra storica non mirava a garantire l'istruzione fino al 12 anno di età, ma a 9 anni, cioè dopo un solo ciclo di 3 anni. Gli studenti avrebbero poi potuto continuare il loro percorso di studio, se intendevano farlo, nelle scuole di completamento – in genere serali o festive – che vennero normate dal Regolamento unico per l'istruzione elementare del 1888, nel quale si fissava, in non meno di sei mesi, la scuola serale e, non inferiore ai dieci, per la scuola festiva.

Negli ultimi venti anni dell'Ottocento, a fronte della carenza dello Stato nel dotare i comuni di quei mezzi che avrebbero consentito una reale disseminazione dell'alfabeto, si ebbero varie iniziative volte a favorire la conquista dell'alfabeto da parte delle plebi escluse fino ad allora dal banchetto della cultura. Si trattò di proposte che nascevano sotto una spinta ideologica molto forte dei gruppi radicali, democratici e repubblicani, animati da uno spirito positivistico, non di rado connotato da una forte inclinazione massonica e anticattolica.

²⁴ SOLDANI, Simonetta, BIDOLLI, Anna Pia (a cura di), *Fonti per la storia della scuola. L'istruzione agraria (1861-1928)*, Roma, Ministero per i beni e le attività culturali - Direzione generale per gli archivi, 2001, pp. 114-119.

²⁵ L'esponente politico cremonese aggiungeva: «il grado d'istruzione che può ricevere il contadino dallo Stato, e soprattutto nel modo nel quale in molti casi è chiamato a riceverlo, non basta ad elevare e formare l'animo suo. Quello che ha mancato, e manca ai nostri contadini è quel complesso di cure intelligenti ed amorevoli», presente nelle classi dirigenti di altri paesi dove si sono create: «scuole private, o serali, o domenicali adattate ai bisogni speciali e diversi; istituzioni di ritrovi, di letture; ordinamenti e pratiche per facilitare la vita e portare soccorso nei vari bisogni». JACINI, Stefano, *Atti della Giunta per la inchiesta agraria e sulle condizioni della classe agricola. Province di Roma e Grosseto*, vol. 11 (I), Roma, Forzani e C. Tipografia del Senato, 1884, pp. 814-815.

Merita di essere ricordato, inoltre, che l'estensione del diritto di voto, nel 1882, venne collegata alla capacità di leggere e scrivere e non più solo al censo²⁶. Per cui istruirsi era ora inteso anche come strumento per acquisire una cittadinanza politica. La speranza della borghesia illuminata era che l'alfabeto costituisse una leva per un approdo ordinato al progresso grazie al richiamo ai principi di volontà e lavoro (si pensi a *Cuore* e a *Pinocchio*), evitando pericolose rivendicazioni rivoluzionarie. Fiorirono, quindi, in questo clima, le associazioni come la Società Promotrice delle Biblioteche Popolari (Milano, 1867), la Società di educazione ed istruzione popolare (Pisa, 1866), il Comitato ligure per l'educazione del popolo (Genova, 1876), l'Associazione nazionale per la fondazione degli asili rurali (1867) che si riprometteva di istituire un unico ciclo scolastico di 5 o 6 anni che comprendesse l'assistenza dei bambini di entrambi i sessi di 3 o 4 anni e le scuole elementari dei paesi con meno di 500 abitanti. Secondo i promotori di quest'ultima iniziativa, tra cui figuravano personalità di assoluto rilievo come Terenzio Mamiani, Gino Capponi e Bettino Ricasoli, gli asili rurali avrebbero garantito un insegnamento oggettivamente calato sulle esigenze dei bambini dei villaggi e delle borgate (bastavano trenta bambini per aprire una scuola) e permesso la frequenza degli alunni grazie al drastico abbassamento dell'età. A giudizio dei fondatori, sarebbe stato più difficile disertare la scuola a 3 anni che a 6, quando i minori trovavano già piccole occupazioni lavorative²⁷.

Il carattere anfibio degli asili rurali: né veri e propri corsi infantili, né scuole elementari rurali frenò l'azione dell'associazione filantropica di Mamiani limitandone di fatto l'esercizio ai soli comuni con popolazione inferiore alle 500 persone che, a causa della povertà, non avessero potuto sostenere le spese delle scuole.

2.2. Il ruolo dello Stato

La questione delle piccole scuole si intreccia anche con l'avocazione della scuola elementare allo Stato. Vista l'impossibilità di molti comuni a provvedere alla scuola e constatato che il sistema dell'elezione dei maestri dava adito a frequenti proteste, il partito dei sostenitori dell'avocazione della scuola elementare allo Stato, ovvero sia un diretto intervento del governo nella gestione del personale e nel pagamento dei costi dell'istruzione, acquistò – a cavallo tra Otto e Novecento – grandi consensi. È nota la campagna giornalistica della «Rivista pedagogica italiana» e del «Corriere della Sera» che diedero molto risalto alla triste vicenda della maestra

²⁶ Secondo la legge elettorale del 1882, avrebbe potuto votare solo chi avesse esibito la licenza elementare statale, a norma di quanto stabilito dalla legge Coppino del 1877, indipendentemente dalle condizioni di reddito.

²⁷ MONTECCHI, Luca, *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, cit., pp. 36-42.

Italia Donati, insegnante in un piccolo borgo toscano (Porciano), costretta, nel 1886, ad un atto tragico (si suicidò), pur di difendere il suo “onore”. Alcune malelingue, opportunamente istruite, l'avevano accusata di aver avuto un comportamento immorale, quando in realtà era vero l'opposto avendo semplicemente resistito alle *avances* del sindaco, suo datore di lavoro, nonché proprietario dell'abitazione in cui risiedeva. Ne scaturì una riflessione pubblica sulla figura delle insegnanti elementari nei piccoli comuni e, in generale, una richiesta di maggiore tutela sindacale dei tanti maestri atomizzati nelle loro battaglie individuali con le amministrazioni comunali. Le richieste erano quelle di maggiore trasparenza nell'assunzione, di stabilità e di riconoscimento del minimo stipendiale²⁸.

In sintesi, potremmo dire che l'immagine della scuola elementare alla fine del XIX secolo si connota sempre di più in alcuni suoi tratti: come scuola preparatoria al lavoro, più che di transizione verso gli studi superiori («vestibolo agli studi classici, ai tecnici ed ai professionali») e come scuola di educazione morale («palestra di preparazione per tutti al vivere civile»). L'obiettivo era indurre all'obbedienza un popolo facilmente suggestionabile dalle spinte emancipazioniste del primo socialismo e dei movimenti anarchici (si pensi alle agitazioni di Milano del maggio 1898)²⁹.

Così si possono leggere sia la circolare del 20 luglio 1898 – che permetteva, facoltativamente, di introdurre l'insegnamento pratico di agricoltura nelle scuole rurali attraverso l'orticello o il campicello scolastico – sia i Programmi del 1899 sul lavoro nella scuola elementare che, per le scuole urbane, auspicavano un lavoro educativo che

fosse usato a rendere agile la mano e a preparare l'ingegno alle commozioni gentile dell'arte e alle onorate vittorie dell'industria³⁰.

Furono velleitari tentativi di riforma che si inquadrano nel celebre ed eloquente slogan «istruire il popolo quanto basta educarlo più che si può» richiamato da Baccelli nella Relazione a

²⁸ Sulla figura di Italia Donati, proprio per il carattere simbolico della vicenda, anche come risposta all'assenza di una cultura di genere, in ambito storico-educativo, esiste ormai un'abbondante bibliografia. Si vedano tra gli altri: ASCENZI, Anna, *Drammi privati e pubbliche virtù: la maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, Macerata, Edizioni dell'Università di Macerata, 2012; CATARSI, Enzo, *L'educazione del popolo: momenti e figure dell'istruzione popolare nell'Italia liberale*, Bergamo, Juvenilia, 1985; COVATO, Carmela, «Maestre d'Italia. Uno sguardo sull'età liberale», in *Storia delle Donne*, 8, 1/2012, pp. 165-184; D'AMICO, Nicola, *Un libro per Eva: Il difficile cammino dell'istruzione della donna in Italia: la storia, le protagoniste*, Milano, FrancoAngeli, 2017; GIANINI BELOTTI, Elena, *Prima della quiete: storia di Italia Donati*, Milano, Rizzoli, 2003; LUCIANI, Paola, *La condizione delle maestre italiane alla fine dell'Ottocento. Il caso Italia Donati*, Teramo, Galaad Edizioni, 2012.

²⁹ Le citazioni sono tratte dalla *Relazione a S. M. il Re* annessa ai programmi di Baccelli del 1894, in LOMBARDI, Franco V., *I programmi della scuola elementare dal 1860 al 1985*, cit., p. 152.

³⁰ *Ibidem*, p. 193. Si vedano le *Istruzioni e programmi per l'insegnamento delle prime nozioni di agricoltura, del lavoro manuale educativi, dei lavori donneschi, dell'igiene e dell'economia domestica nelle scuole elementari*, circolare n. 30 del 28 aprile 1899.

S.M. il Re che accompagnava i programmi del 1894³¹. Si trattava, in buona sostanza, di «restaurare la scuola del popolo e [...] renderla strumento di redenzione morale e civile» di fornire «quel minimo di cognizioni utili e di attitudini sicure, che ogni fanciullo deve gradualmente acquistare nella scuola elementare. 'Leggere, scrivere, far di conto, diventare galantuomo operoso'»³².

Non è il caso di analizzare minutamente tutti i programmi per l'istruzione elementare succedutesi negli anni, basta scorrere quelli del 1905, che recepiscono l'estensione dell'obbligo fino a 12 anni (V e VI classe), previsto dalla legge Orlando³³, per accorgersi che, ancora una volta, si ribadiva una doppia natura dell'istruzione elementare: preparazione alla prosecuzione degli studi (scuola elementare inferiore e superiore per esame di ammissione all'istruzione media) oppure corso in sé concluso e privo di sbocchi della durata di quattro, cinque o perfino sei anni.

Più che di scuole pluriclasse le normative didattiche mettevano in evidenza che quei villaggi che mancavano del corso completo, cioè avevano solo 3 classi, avrebbero contenuto il programma in: nozioni sommarie di *Istruzione civile* «brevi notizie delle principali istituzioni politiche dello Stato»; di *Lingua italiana*

lettura corrente con spiegazione delle cose lette. Esercizi graduati di dettatura [...] Correzione ragionata degli errori specialmente delle forme dialettali, e conoscenza pratica delle principali parti del discorso. Conversazioni e brevi componimenti orali e scritti. Quelli scritti avranno più spesso la forma delle lettere.

Con riferimento alla vita ordinaria la seguente aggiunta:

Gli alunni saranno anche iniziati nella tenuta di comuni registri e nelle scritture di uso frequente (fatture, quietanze, commissioni). S'insegnerà 'uso del vocabolario'³⁴.

Di *Geometria*, i principali solidi geometrici; *Nozioni varie*:

³¹ *Ibidem*, pp. 151-159.

³² Da questo punto di vista, i programmi erano un contenimento dei precedenti programmi di Gabelli del 1888 che, secondo Baccelli, nell'intento di svecchiare il dogmatismo scolastico e di adottare lezioni ispirate ai principi dell'osservazione scientifica, avevano ampliato la quantità degli esercizi da compiersi a scuola, cedendo ad uno spirito enciclopedico e astruso, orientato più a preparare all'istruzione media che non a connotare quella elementare. *Ibidem*, p. 154.

³³ «Art. 1. L'obbligo dell'istruzione stabilito coll'art. 2 della legge 15 luglio 1877, n. 3961 [legge Coppino], è esteso fino al dodicesimo anno di età e rimane limitata al corso elementare inferiore in quei comuni ove manchi il corso superiore obbligatorio».

³⁴ Programmi del 1905, R. D. n. 45 del 29 gennaio 1905, in LOMBARDI, Franco V., *I programmi della scuola elementare dal 1860 al 1985*, cit., p. 248.

Si parlerà sommariamente delle arti, delle industrie, degli strumenti di lavoro e delle relative invenzioni e scoperte, avuto speciale riguardo alle condizioni e ai bisogni della vita locale, al sesso e alla più probabile professione futura della maggior parte della scolaresca.

«Sommarissime» anche le nozioni geografiche. Che l'intendimento fosse liquidatorio nei confronti delle possibilità di prosecuzione degli studi lo si evince da quest'ultima aggiunta:

il maestro curerà infine, che l'alunno, il quale lascia definitivamente la scuola, vi abbia appreso almeno i nomi dei più grandi italiani³⁵.

Il lungo Ottocento della scuola rurale si conclude con il 1906, quando il 15 luglio venne varata la legge, a firma Sonnino, *Provvedimenti per le provincie meridionali, per la Sicilia e per la Sardegna*, che consentiva di istituire scuole elementari inferiori di terza classe rurale completamente a carico dello Stato nelle frazioni, borgate e villaggi con almeno 40 obbligati.

Era un anticipo dell'avocazione della scuola elementare che si realizzerà nel 1911, ed un importante passo nella direzione di prevedere un intervento diretto dello governo per sussidiare direttamente l'istruzione obbligatoria, laddove i comuni non erano in grado di provvedere. Inoltre, all'art. 64 della legge si affermava che, a partire dal 1° ottobre 1906,

nelle frazioni o borgate nelle quali gli obbligati raggiungano il numero di quaranta, sarà istituita a spese dello stato una scuola elementare inferiore di 3^a classe rurale³⁶.

Con la riforma del 4 giugno 1911, che reca la doppia firma del ministro Daneo e Credaro, la questione della scuola «con classi riunite sotto un unico maestro» veniva affrontata al titolo III *Riordinamento della scuola rurale unica e del corso popolare*. In sostanza si concedeva ad un maestro, a determinate condizioni, di insegnare a orari diversi a due sezioni di una stessa classe³⁷.

La prima fase che potremmo definire risorgimentale della storia delle scuole rurali e della pluriclasse si chiudeva con i dati dell'inchiesta Corradini, che attestava come delle 63.618 scuole

³⁵ *Ibidem*, p. 249.

³⁶ CORRADINI, Camillo, *L'istruzione primaria e popolare in Italia con speciale riguardo all'anno scolastico 1907-1908: Relazione presentata a S. E. il Ministro della pubblica istruzione dal Direttore generale per la istruzione primaria e popolare dott. Camillo Corradini*, Roma, Tipografia operaia romana cooperativa, 1910, p. 40.

³⁷ Si seguiva quanto era dichiarato all'art. 6 della legge Orlando: «Oltre i casi di classi multiple e alternate attualmente esistenti potrà il Comune affidare l'insegnamento, in orari diversi, di due sezioni della stessa classe o di due classi diverse, obbligatorie e facoltative, anche se appartengono l'una al corso inferiore e l'altra al corso superiore, allo stesso insegnante, a condizione che all'insegnante incaricato delle due classi o sezioni si corrispondano in più i due quinti dello stipendio stabilito dalla legge o dal Comune per la nuova classe affidatagli e che il numero delle ore di insegnamento delle due classi sia di sei con un opportuno intervallo, che verrà stabilito dal Consiglio provinciale scolastico».

presenti nel Regno, un quarto (16.166) erano rurali e di queste il 48% (7.769) aveva meno di 50 alunni³⁸.

3. Le piccole scuole e il fascismo

Sotto la spinta del socialismo umanitario d'inizio secolo i movimenti, le associazioni e le iniziative a favore dell'alfabetizzazione crebbero notevolmente. Tra i molteplici cambiamenti derivanti da una virata in senso idealistico della scuola elementare italiana, dopo anni di positivismo, vi fu la riforma dei programmi e dell'impostazione della scuola primaria da parte del neoministro Giovanni Gentile, sostenuto da un abile collaboratore come il pedagogista Giuseppe Lombardo Radice.

Anche in questo caso lo *script* che accompagna l'avvento delle riforme fasciste in ambito scolastico ha a che fare con l'immaginario derivante dalla impostazione propagandistica e totalitaria che certamente costituisce la cifra più rilevante di quella stagione, ma la pedagogia idealistica di Radice e Gentile fu anche molto di più, specie per il comparto elementare.

Per l'argomento oggetto del presente articolo è bene ricordare che in base al R.D. 2410 del 31 ottobre 1923 le scuole non vennero più divise in rurali o urbane, sulla base di numero di abitanti e sul gettito fiscale dei comuni, ma in due gruppi: «scuole classificate» e «non classificate», secondo dei criteri che ho riassunto nella seguente tabella.

Tab. 2

Tipologia delle scuole		Numero di studenti	Normativa di riferimento
«scuole classificate»		Nei comuni e nelle frazioni che avevano più di 40 alunni sottoposti all'obbligo	Art. 3 «Sono classificate le scuole esistenti nel capoluogo dei Comuni. Sono pure classificate le scuole esistenti nelle frazioni o borgate: <ul style="list-style-type: none"> • quando facciano parte di un corso inferiore cui sia unito il corso superiore; • quando il numero degli obbligati sia superiore ai quaranta».
«non classificate»	«scuole provvisorie»	Gestite da enti e associazioni culturali delegati dallo Stato aperte in luoghi con un numero di alunni compresi tra i 40 e i 15, che disponevano del solo corso inferiore	Art. 12 «Al maestro di scuola provvisoria gestita per delega è corrisposta una retribuzione commisurata al numero delle lezioni impartite ed ai risultati didattici conseguiti. Il maestro di scuola provvisoria è iscritto al Monte pensioni. La relativa quota di iscrizione è a totale carico degli Enti delegati»
	«scuole»	In funzione del n. di soggetti obbligati alla frequenza della	Art. 23 «Le scuole aperte con l'autorizzazione del Regio provveditore [...] presso le parrocchie, presso le fattorie e gli

³⁸ CORRADINI, Camillo, *L'istruzione primaria e popolare in Italia con speciale riguardo all'anno scolastico 1907-1908*, cit., p. 38.

	sussidiate»	scuola. Istituzioni gestite da privati, previa autorizzazione del Provveditore	altri stabilimenti agricoli, presso gli impianti e le opere industriali a carattere provvisorio o stabile e le stazioni ferroviarie lontane dall'abitato nei luoghi di maggior raduno dei pastori e dovunque per un congruo periodo di tempo si possono raccogliere fanciulli obbligati in numero inferiore a 15, possono esser sussidiate in base al numero degli alunni approvati all'esame per il conseguimento del certificato di studi elementari inferiori» ³⁹
--	-------------	--	---

3.1. L'introduzione dei "privati"

La creazione di scuole non classificate consentiva un risparmio netto per lo Stato, dato che queste costavano al ministero un terzo in meno di quelle ordinarie. Alcune tra le prime, già in precedenza, erano gestite, con buoni risultati, dall'*Opera contro l'analfabetismo*, convertita in *Comitato contro l'analfabetismo*. L'intervento apparentemente a favore di un ente filantropico sorto da uomini come Corradini, Turati e altri, con l'obiettivo di combattere l'analfabetismo degli adulti, in realtà mirava a trasformare l'Opera in un organismo di altra natura⁴⁰. Ancor di più, il governo coinvolse nel Comitato anche altre meritorie istituzioni come il *Gruppo d'Azione delle Scuole del Popolo*, l'*Ente nazionale di cultura*, la *Società Umanitaria*, il *Comitato per l'Educazione del Popolo*, il *Consorzio Nazionale per l'Emigrazione e Lavoro*, l'*Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno in Italia*, a ciascuno delle quali assegnò il compito di "presidiare" una parte del territorio della penisola⁴¹. Lombardo Radice che prese parte ai primi lavori del Comitato, nel febbraio del 1924, decise che per dare qualità all'insegnamento nelle scuole non classificate occorresse aumentare la paga dei maestri e riconoscere una premialità per ogni alunno promosso. Inoltre avviò speciali corsi di preparazione per i maestri al fine di "allinearli" ai contenuti dei nuovi programmi della scuola elementare del 1923.

Questo passaggio di molte scuole dallo Stato ad enti delegati non poteva non allertare gli insegnanti. Destava preoccupazione la clausola che prevedeva la soppressione delle scuole sussidiate, in mancanza di privati disposti ad investire in tali istituti. D'altro canto

³⁹ CASIELLO, Anna Maria, «Gli ordinamenti della scuola elementare nella legislazione scolastica del regno d'Italia 1861-1946», p. 56, URL:

<<http://www.forumscuolestorichenapoletane.it/app/download/15280519/Casiello+A.+M.+Gli+ordinamenti+della+scuola+elementare+nelle+legislazione+scolastica+del+regno+d%27Italia.pdf>> [consultato il 12 marzo 2018] «Art. 24. Il sussidio di cui all'articolo precedente può essere concesso anche se il maestro non sia fornito del titolo di abilitazione all'insegnamento elementare».

⁴⁰ MONTECCHI, Luca, *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, cit., p. 113.

⁴¹ Va ricordato che a partire dal 1925 le ingerenze del ministero negli organismi delegati divennero sempre più forti, al punto che il Comitato appariva ormai come una sorta di Divisione dello stesso ministero, snaturando completamente l'autonomia dei singoli enti che lo componevano.

l'amministrazione pubblica ribadiva che lo Stato non poteva continuare a pagare il mantenimento di scuole che in alcuni casi avevano meno di dieci alunni. Va ribadito che le scuole provvisorie e sussidiate, essendo di una sola sezione, contenevano bambini di I, II e III che svolgevano orari ridotti. La minore retribuzione del corpo docente e la possibilità d'assumere insegnanti non pienamente qualificati faceva sì che esse risultassero allettanti soprattutto per maestri alle prime armi.

Valeva, anche in questo caso, il principio di alleggerire i contenuti dei corsi ufficiali, ma non mancavano, come vedremo, inaspettate aperture pedagogiche. Il positivismo, infatti, dopo aver assunto le sue forme più alte nella declinazione che ne aveva saputo dare Gabelli, nei programmi del 1888, aveva acquisito una connotazione arida e tecnicistica, quando non dogmatica. Le «lezioni di cose», i «musei didattici», le «tavole di nomenclatura» furono messi in crisi da quelle scuole nuove, che Giuseppe Lombardo Radice chiamava «serene», sorte in molti casi in campagna.

L'esperienza di Villa Montesca e di Rovigliano dei baroni Franchetti, quelle dell'Agro romano, le pratiche didattiche ticinesi di Maria Boschetti Alberti consentivano di dare della scuola rurale un carattere del tutto diverso rispetto a quello risorgimentale. Giuseppe Lombardo Radice fece tesoro di queste e delle sue esperienze di vita magistratale. La scuola rurale era per lui in grado di dare lezione alle scuole urbane e di superarne i vizi. In campagna la spontaneità, la serenità, la fantasia, in una parola la soggettività, l'animo, lo spirito dello scolaro potevano farla da padrona. Che questa mitizzazione dei campi coincidesse con il ruralismo fascista, è un fatto, ma l'obiettivo del Direttore generale del Ministero della Pubblica Istruzione era pedagogico, più che politico. Entro questa cornice si comprende la ragione dell'emanazione nei primi anni del fascismo dei *Programmi di studio nelle scuole elementari uniche miste rurali* (ordinanza del 21 gennaio 1924).

L'esigenza di adeguare anche la scuola pluriclasse al rinnovamento dei programmi e degli orari, avvenuto il 1° ottobre e l'11 novembre del 1923, si univa infatti alla necessità di dare un'istruzione che fosse quanto più possibile completa a studenti disponevano di un solo maestro impegnato al contempo nell'insegnare alla classe I in alternanza alla classe II e III.

Vi è nei programmi di Lombardo Radice, forse, l'esposizione più lucida dei meriti della scuola pluriclasse. Innanzitutto la pluralità degli alunni era vista come un fattore di arricchimento:

La riunione di alunni di più classi nella stessa aula non è però affatto quell'*assurdo pedagogico* che si dice da molti. Dovrebbe essere un assurdo pedagogico, allora anche la famiglia, dove convivono, interessandosi uno del lavoro dell'altro figliuoli di varia età sotto la stessa maestra che è la madre⁴².

⁴² LOMBARDI, Franco V., *I programmi della scuola elementare dal 1860 al 1985*, cit., p. 426.

Secondariamente assistere un compagno più piccolo da parte di uno scolaro più grande era, per il pedagogo, sempre motivo di educazione. Insegnando il bambino acquisisce egli stesso l'arte di educare e si disciplina ad esporre con chiarezza le lezioni. Ancora, è possibile apprendere i medesimi contenuti secondo angolazioni diverse, perché nelle scuole rurali in una stessa classe ci sono allievi di diversa età. Così, una poesia può essere letta e illustrata a tutti e analizzata e parafrasata solo dai più grandi. La lezione di igiene sarà oggetto di esposizione scritta o esercizio, per esempio, dagli allievi di III, ma interesserà anche i piccoli e così via. Lombardo Radice appare entusiasta:

arduo dunque, sì, il compito di insegnare a più classi riunite ma niente affatto antipedagogico e niente affatto assurdo: anzi ricco perché arduo, di una sua propria bellezza⁴³.

La massima considerazione del maestro rurale, ricordava il pedagogo, era evidente nel fatto che lo Stato avesse aumentato i compensi di coloro che se ne occupavano. Quell'insegnante può essere sì considerato «maestro di più classi», ma, ancora una volta in positivo, può essere ritenuto

maestro del villaggio, più che della scuola sua; centro cioè di tutta la cultura paesana, guida spirituale di tutti, *in servizio* per tutta la giornata anche nelle ore in cui non fa propriamente lezione⁴⁴.

Un maestro a tempo pieno ante litteram. Inoltre, perché l'insegnante potesse lavorare per il meglio i programmi diventavano flessibili e gli orari adattabili. Si parlava di «quadri di orientamento delle ore di lezioni», più che di obblighi a cui rigidamente attenersi. Le 180 ore di lezioni si potevano svolgere in 10 mesi, come nelle scuole urbane, o in 8, seguendo un ritmo «più consono alle esigenze dei centri rurali, che chiedono in determinate epoche dell'anno, la disponibilità anche della mano d'opera infantile» o l'adattamento in funzione del tempo atmosferico. Per esempio, l'orario a 30 o 36 ore la settimana per le tre classi, cioè con 5 o 6 giorni di scuola, dipenderà dalle scelte degli insegnanti.

Se osserviamo la ripartizione dell'orario appare però evidente come le 12 ore e $\frac{1}{2}$ della I e le 17 e $\frac{1}{2}$ della II e III nel modello a 30 ore su 10 mesi di scuola, o le 15 ore nella I unica mista a 6 ore la settimana e le 21 delle II e III costringevano a «dolorosi» tagli sul piano dei contenuti.

⁴³ *Ibidem*, p. 427

⁴⁴ *Ibidem* (in corsivo nel testo).

Tabella 1 Quadri di orientamento degli orari scolastici in classe uniche rurali⁴⁵.

A) Tipo di orario di ore 12 e mezzo settimanali per lezioni di prima classe rurale in una scuola unica-mista, con 5 giorni settimanali di lezione

1. Religione	ore 1
2. Conversazioni varie, recitazione, canto ⁴⁶	ore 2
3. Disegno spontaneo, esercizi grafici per l'apprendimento dell'alfabeto e della numerazione ⁴⁷	ore 2 ½
4. Lettura e scrittura	ore 3 ½
5. Aritmetica	ore 2 ½
6. Ginnastica e giochi	ore 1

B) Tipo d'orario di sole 17 ½ settimanali per lezioni di 2^a e 3^a classe in una scuola rurale unica-mista con 5 giorni settimanali di lezione

a) *Lezioni comuni alle due classi*

1) Religione	ore 1
2) Disegno	1
3) Lettura e racconti dell'insegnante, conversazioni di igiene	1 ½
4) Ginnastica e canto	1

b) *Occupazioni distinte per gli alunni delle due classi, ma contemporanee*

SECONDA CLASSE	TERZA CLASSE
5) <i>Italiano</i> : lettura ore 2	<i>Applicazioni</i>
Esercizio per iscritto 2	Esercizi d'aritmetica per iscritto 2 ½
6) <i>Aritmetica</i> : numerazione, regole, calcolo scritto 1 ½	Esercizi di italiano per iscritto 2 ½
Calcolo mentale 1	Esercizi grafici e disegno libero 1 ½
<i>Applicazioni</i>	<i>Lezioni</i>
Esercizi grafici 2 ½	5) Italiano 2 ½
Esercizi d'aritmetica per iscritto 2 ½	6) Aritmetica 1 ½
Disegno libero 1 ½	7) Storia 1
	8) Geografia e nozioni varie 1 ½»

Abbiamo, infatti, per le piccole scuole, un alleggerimento del programma di lingua (era tralasciato il componimento mensile e il diario della vita della scuola) ed era ridotto lo spazio assegnato al disegno e al canto, Viceversa si dava un certo spazio a «lezioncine pratiche all'aperto, con la partecipazione degli alunni alle coltivazioni delle piante ed all'allevamento degli animali». Non mancava al termine della giornata la «tenuta dell'aula e dei mobili, sotto la guida dell'insegnante» da parte di qualche alunna e l'invito affinché le stesse, più grandicelle, lavassero i vetri e il pavimento e spazzassero le pareti.

Al di là del meritorio approccio di Lombardo Radice, la natura politica dell'interessamento del regime alle piccole scuole divenne, però, scoperta dopo la liquidazione dell'associazionismo professionale (Legge n°563 del 3 aprile 1926), con l'eccezione dell'*Associazione nazionale fascista*

⁴⁵ LOMBARDI, Franco V., *I programmi della scuola elementare dal 1860 al 1985*, cit., p. 429.

⁴⁶ In una nota era specificato «Trattandosi di alunni di 6 anni che iniziano la loro vita scolastica, le occupazioni di cui ai n. 2, 3, 5 debbono avere prevalenza nelle prime 12-15 settimane di scuola, costituendo una specie di *corso preparatorio*. L'insegnante abbia speciale cura delle nozioni e degli esercizi pratici di igiene». *Ibidem*.

⁴⁷ «Raggiunto un certo grado di maturità negli esercizi grafici, il tempo ad essi dedicato verrà ridotto a vantaggio della aritmetica». *Ibidem*.

della scuola primaria, e l'istituzione dell'*Opera Nazionale Balilla* (Legge n°2247 del 3 aprile 1926). Basti ricordare che le scuole non classificate (477 rurali e le scuole serali) della Sicilia, della Calabria divennero *Scuole Rurali Opera Nazionale Balilla*. Qualcosa di analogo si ebbe in Sardegna. Stessa sorte sarebbe avvenuta per le scuole di Lombardia Piemonte Veneto Liguria Emilia Toscana Campania Molise, a seguito del DM del 15 giugno 1934, e delle rimanenti scuole di Lazio, Abruzzo, Umbria, nel 1935. La frequente titolazione delle pluriclassi ai «martiri del fascismo» confermava, se ve ne fosse ancora bisogno, il tratto propagandistico di queste scuole.

4. La scuola pluriclasse nell'Italia della ricostruzione

La scuola pluriclasse immaginata, un po' romanticamente da Giuseppe Lombardo Radice, come scuola di campagna in cui l'ambiente naturale in cui il ragazzo è inserito offre occasioni di serenità, svago, inventività, osservazione e scoperta, assunse ben altre connotazioni nell'immediato dopoguerra. L'epilogo mesto delle speranze di rinnovamento degli italiani attraverso l'educazione fascisticamente intesa e le ristrettezze degli anni successivi al conflitto incoraggiavano l'imbocco di nuove strade che fossero difformi dalla replica della scuola selezionatrici di marca risorgimentale.

La vita democratica e le regole costituzionali dell'Italia repubblicana, risultato dell'accordo antifascista del blocco social comunista e cattolico, imponevano non solo l'eguaglianza di tutti gli esseri umani, ma anche la rimozione di quegli ostacoli che impedivano la piena realizzazione della persona umana, come recitava il secondo comma dell'art. 3 della carta fondativa⁴⁸. Frequentare l'intero ciclo della scuola elementare non poteva essere un privilegio, ma costituiva una condizione minima di cittadinanza.

Per questo il ministro democristiano Guido Gonella insediò una commissione di studio dei programmi della scuola pluriclasse, alla quale parteciparono figure autorevoli della pedagogia italiana del tempo come Gino Ferretti, Carmelo Cottone, Giorgio Gabrielli, solo per fare alcuni nomi.

È bene precisare che il 48% delle scuole presenti nel 1948, secondo un dato fornito dal ministro stesso, disponeva di un corso incompleto. Si trattava di un quinto dell'intera popolazione scolastica⁴⁹.

⁴⁸ «La nascita della Costituzione - Articolo 3», URL:

< <http://www.nascitacostituzione.it/01principi/003/index.htm> > [consultato il 30 maggio 2017].

⁴⁹ MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *La scuola unica pluriclasse: relazione presentata al Ministero della P.I. dalla Commissione per lo studio dei programmi scolastici pluriclasse*, Roma, Istituto poligrafico dello Stato, 1948, p. 3.

La temperie culturale di quegli anni, in cui le speranze utopistiche di istruzione per tutti dovevano fare i conti con la ricostruzione materiale e – ancor più difficile – spirituale, della scuola italiana, spinsero a ripensare alle «scuole uniche a classi riunite» come venivano definite allora le pluriclassi, come una comunità in cui far sperimentare la convivenza di tutti gli alunni soggetti all'obbligo scolastico. Il loro compito era essenzialmente quello di garantire il raggiungimento della V elementare, anche se restava da risolvere l'attuazione concreta dell'art. 34 della Costituzione, che imponeva, com'è noto, l'istruzione obbligatoria e gratuita per almeno otto anni. La commissione aveva scartato l'ipotesi di creare scuole centrali intercomunali, non solo perché praticamente non era facile garantire i mezzi di trasporto, stanti le precarie condizioni di viabilità dell'Italia post-bellica, ma perché non si voleva snaturare il carattere della scuola rurale che ogni comunità considerava come “propria” e come parte del minimo tessuto connettivo di un ente locale, analogamente alla chiesa o altri presidi territoriali. Tolta la scuola si sarebbe depauperato l'intera collettività⁵⁰.

Si trattava allora di attingere dalle esperienze meglio riuscite di pluriclassi (per esempio quelle del Trentino) e d'investire affinché ci fossero docenti preparati. La relazione che accompagnava lo studio dei programmi della pluriclasse indicava, in 7 punti, alcune chiare linee d'indirizzo.

- Carattere sperimentale dell'esperimento delle pluriclassi.
- Libertà nell'impostazione del calendario scolastico e nell'orario (comunque non inferiore a 30 ore settimanale, indipendentemente dal numero di alunni).
- Vigilanza dei direttori.
- Speciale preparazione del personale docente (evitando che fossero assegnati alle pluriclassi solo insegnanti di nuova nomina).
- Trattamento economico favorevole e vantaggi di carriera per incoraggiare la scelta di sedi disagiate.
- Provvedimenti a favore dell'edilizia scolastica rurale con edifici che abbiano alcune caratteristiche: alloggio dell'insegnante annesso alla scuola, appezzamento di terreno per lo svolgimento del programma delle scuole rurali e arredo secondo criteri moderni e razionali con «banchi ad un posto e almeno tre lavagne»⁵¹.
- Fornitura da parte dello Stato di materiale di cancelleria difficile da reperirsi e spesso venduto (a scopo speculativo) dallo stesso insegnante.

Sul piano propriamente pedagogico i programmi che avrebbero integrato quelli provvisori del D.L. 24 maggio 1945 n. 459 accentuavano il ruolo del maestro «guidato da quel fervore educativo che è l'alimento spirituale di chi si dedica all'insegnamento non come a un mestiere ma come a un

⁵⁰ *Ibidem*, p. 23.

⁵¹ *Ibidem*, p. 7.

apostolato!»⁵². Un maestro che vede la quintuplice partizione della classe come «una realtà di ordine amministrativo» e che sa essere intero per tutti i presenti, sia in orario alternato sia ad unico turno come una madre sa essere mamma a tutti i suoi figlioli.

Certo il progresso di una scuola di questo tipo poteva avvenire solo facendo leva su importanti caratteristiche che cominciano ad emergere come categorie pedagogiche: l'autoeducazione, l'autonomia degli allievi, la loro capacità di trovare soluzioni ai problemi con uno sforzo proprio. Infine, il sapere lavorare all'interno di un gruppo svolgendo determinate attività.

Ne scaturiva una visione unitaria e complessiva del lavoro scolastico, senza distinzioni rigide tra materie. Con una interdisciplinarietà tra scienze, geografia, agraria e le lezioni di lingua, aritmetica, uno spazio opportuno era accordato anche al gioco. Nelle intenzioni ministeriali la scuola pluriclasse avrebbe acquistato così aspetti interessanti anche per le classi "normali". Da residuale, quale era stata intesa, questa scuola assumeva il carattere di laboratorio di innovazione pedagogica.

5. Conclusioni

Questa prima indagine ha inteso mettere a fuoco la vicenda delle piccole scuole e delle pluriclassi in una prospettiva di lungo periodo. Si è fatto ricorso al "laboratorio della storia" come fonte d'approfondimento e come elemento di provocazione rispetto a categorie di permanenze e anticipazioni di questioni didattiche tuttora scottanti. Si è visto come siamo spesso vittima di pregiudizi e semplificazioni che ci derivano dall'applicare a scenari complessi delle partiture primitive provenienti dagli *script* prodotti dalla nostra mente.

Tuttavia, se è bene stare in guardia dal cadere del tranello di una *history* che diventa *story*, è altrettanto importante, soprattutto in ambito storico educativo, provare a partire dai documenti, dai bruti dati statistici, dalla legislazione ufficiale per cogliere le possibili narrazioni che ne derivano. Si scopre in molti casi che alcune strade sono già state percorse e alcune esperienze provate, per quanto dimenticate.

Per esempio, la flessibilità e la trasversalità della proposta di riforma Gonella può sollevare vari interrogativi anche alla scuola contemporanea⁵³. E ancora, il tema della ripetenza, assume un carattere diverso in un "contenitore" che è ciclico e non più annuale. Fa pensare, infine, l'ottimismo del dopoguerra di fronte alle difficoltà che oggi emergono nei comuni dove esistono classi con pochi alunni. La ricerca storica fa emergere il profilo della scuola a ciclo unico come una scuola povera, sì, ma sensibile, che sapeva leggere le stagioni, riflettere sulle occasioni che

⁵² *Ibidem*, p. 10.

⁵³ *Manuale di educazione popolare: guida per l'insegnante della scuola popolare e delle scuole speciali per adulti*, Roma, Istituto poligrafico dello Stato, 1950.

l'ambiente offriva a maestri e allievi. Un'istituzione che educava a piccole attività di cura, che affezionava i minori a un senso domestico dell'abitare l'aula, che recuperava il valore della lezione individuale e la mescolava a quella della lezione con grandi gruppi⁵⁴. Una scuola analogica e calda. Non è una sorpresa che molte delle scuole più innovative del Novecento avessero molte delle caratteristiche che ho descritto.

Sogno realizzato? Utopia? C'è, in effetti, anche il lato oscuro della pluriclasse, al quale converrebbe dedicare qualche studio che qui può essere solo accennato. Si tratta di un tema anticipato da don Milani che fa dire ai suoi allievi

Alle elementari lo Stato mi offrì una scuola di seconda categoria. Cinque classi in un'aula sola.

Un quinto della scuola cui avevo diritto.

È il sistema che adottano in America per creare le differenze tra bianchi e neri. Scuola peggiore ai poveri fin da piccini⁵⁵.

È però lo stesso priore a dover fare di necessità virtù, dando avvio ad un'esperienza di classe a ciclo unico, che non smette di interrogarci.

⁵⁴ COTTONE, Carmelo, *La scuola unica pluriclasse*, Milano, Garzanti, 1948; MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *La scuola unica pluriclasse*, cit.

⁵⁵ MILANI, Lorenzo (a cura di), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967, p. 12.

L'AUTORE

Fabio PRUNERI, professore associato di Storia dell'educazione all'Università degli studi di Sassari, ha pubblicato alcuni volumi sulla storia della scuola dal XVIII al XX sec. (*La politica scolastica del Partito comunista Italiano dalle origini al 1955*, Brescia, La Scuola, 1999; *Oltre l'alfabeto. L'istruzione popolare dall'unità d'Italia all'età giolittiana: il caso di Brescia*, Milano, Vita e Pensiero, 2006; *L'istruzione in Sardegna 1720-1848*, Bologna, Il Mulino, 2011). Si è anche occupato del rapporto tra politica e educazione: si veda, per esempio: «The Convitti Scuola della Rinascita (the Boarding Schools of Rebirth): an innovative pedagogy for democracy in post-war Italy (1945-1955)», in *Paedagogica Historica*, LII, 1/2016, pp. 1-13.

URL: < <http://www.studistorici.com/progett/autori/#Pruneri> >