

I **Libri di base** vanno incontro al bisogno di conoscere e di partecipare alle scelte di vita, di studio e di lavoro nel mondo d'oggi. Presentano autori fra i più esperti in ogni campo di attività e di interesse. Sono scritti e illustrati in modo semplice e chiaro perché tutti possano capire. La collana è diretta da Tullio De Mauro.

Mario Lodi (Vho di Piadena, 1922) ha insegnato per molti anni nella scuola elementare. Le sue straordinarie esperienze didattiche, note in tutta Italia, sono raccontate in opere come *Il paese sbagliato* (Einaudi, 1972), *C'è speranza se questo accade al Vho* (ivi, 1972), i cinque volumi de *Il mondo* (una raccolta di giornalini di classe, Manzuoli-Laterza, 1979). Presso gli Editori Riuniti ha pubblicato insieme a Tullio De Mauro una preziosa guida all'educazione linguistica dal titolo *Lingua e dialetti* (1979).

**Ldb ultimi pubblicati** (all'interno l'elenco completo)

- 31. *Saper invecchiare* di Alberto Oliverio
- 32. *Guida alla teoria della relatività* di Vittorio Silvestrini
- 33. *Guida al mestiere di maestro* di Mario Lodi
- 34. *Che cos'è l'energia* di Franco Selleri

**Di prossima pubblicazione**

*L'economia italiana nell'età moderna* di Paolo Malanima  
*Charles Darwin* di Giuseppe Montalenti

CL. 63 - 2403 - 7

33

Mario Lodi

Guida al mestiere di maestro

Edi

370  
LOD

11029

Mario Lodi

# Guida al mestiere di maestro

*Saper insegnare  
dalla parte  
dei bambini  
Come conoscerli  
e aiutarli a crescere  
nella scuola di tutti*

Editori Riuniti. Libri di base

L0D 370

**Sezione 6.** La società: istituzioni e forze politiche e sociali  
*Volume a cura di Tullio De Mauro*

Mario Lodi

**Guida al mestiere  
di maestro**

### Le sezioni dei Libri di base

1. Il mondo: l'universo, gli ambienti, i paesi
2. La storia: epoche ed eventi
3. La donna, l'uomo: corpo, mente e funzioni
4. Arti e comunicazioni: linguaggi e tecniche espressive
5. Economia e lavoro: organizzazione e tecnologie
6. La società: istituzioni e forze politiche e sociali
7. Il sapere: scienze e campi di ricerca
8. Classici, testi, documenti, biografie

© Copyright by Editori Riuniti, 1982  
Via Serchio, 9/11 - 00198 Roma  
CL 63-2403-7

direttore responsabile Elisabetta Bonucci  
cura redazionale di Stefano Gensini  
progetto grafico di Tito Scalbi  
impaginazione di Luciano Vagaggini

### INDICE

- 7 **I. Un maestro per mio figlio**
- 15 **II. Società, potere e scuola**  
Agli albori della scuola pubblica, 15. Il primo progetto di istruzione pubblica, 17. La scuola strumento del potere, 19. Dall'idea di istruzione popolare alla legge Casati, 20. I programmi del 1867 del ministro Coppino, 24. I programmi elementari del 1888 di Aristide Gabelli, 25. I programmi del 1894-1895 del ministro Baccelli, 27. La riforma Gentile del 1923, 28. I programmi del 1945, 34. La scuola nella Costituzione italiana, 38. I programmi del 1955, 40. Fino ai nostri giorni, 44.
- 47 **III. La scienza scopre il bambino, la scuola no**  
L'avventura del nascere, 49. Il primo anno di vita, 51. La fatica di crescere in società, 53. Da uno a tre anni: il bambino scopre il mondo, 58. Il gioco e i suoi sviluppi, 65. Il linguaggio, 66. La rappresentazione del mondo nel bambino, 72. Il bambino da tre a sei anni e la scuola dell'infanzia, 77. Alla scuola elementare, 82. Due modi di insegnare, 84. Come si lavora in gruppo: la funzione del maestro, 90.
- 115 **IV. Che fare e come**  
Gli arnesi del mestiere: le tecniche, 115. Da dove incominciare?, 120. Dall'alfabeto al libro e ad altri sviluppi, 133. Il giornale dei bambini, 140.
- 150 **V. La professione dell'insegnante**  
La crisi del ruolo, 150. Credibilità e dignità professionale, 152. L'aggiornamento è necessario, 154. La formazione dei nuovi docenti, 156.
- 159 **Altre letture**

## I. UN MAESTRO PER MIO FIGLIO

Ogni anno, anche molto prima dell'inizio dell'anno scolastico, ricevo telefonate e lettere di genitori conosciuti e no, di ogni parte d'Italia, che vivono con preoccupazione, talora con angoscia, il momento dell'iscrizione del figlio alla scuola pubblica. Mi chiedono se conosco qualche scuola della loro città (o zona o paese) dove ci sia qualche insegnante cui affidare il bambino con la garanzia che venga rispettato nella sua personalità.

«L'abbiamo tirato su cercando di farlo ragionare su tutto, gli abbiamo dato la possibilità di esprimersi, crediamo nella felicità. Non vorremmo che capitasse con un insegnante che lo imbottisse di vecchie idee».

Oppure: «Siamo impegnati in politica, abbiamo una concezione laica del mondo, siamo ottimisti e crediamo che, nonostante questa crisi, si arrivi a realizzare una società più umana, nel pluralismo. Non vogliamo che nostro figlio a scuola impari "la verità", e si creda poi superiore agli altri per questo, mi spiego?».

Oppure: «Siamo cristiani ma non bigotti, e non ci va che la religione sia, come dicono i programmi, "fondamento e coronamento" di tutto l'insegnamento, come una qualsiasi materia. Vorremmo piuttosto che fosse un modo di vivere in ogni momento, a scuola e a casa. Se conosci un maestro o una maestra di mentalità aperta farei il sacrificio di portarlo ogni mattina anche dall'altra parte della città perché la formazione dei bambini in questa età è importante...».

E ancora: «Il mio bambino ha una storia triste dietro, un'infanzia vissuta in ambiente familiare disgregato. Ora siamo separati e la scuola dovrebbe dargli occasioni di affetto e di interesse, altrimenti resta chiuso e isolato e potrebbe regredire...».

Sono genitori che per lo più vivono in grandi città, di categorie sociali le più diverse: impiegati, operai, artigiani, insegnanti. Persone di mentalità aperta, che vivono nella storia che si fa giorno per giorno con l'impegno politico e sociale, che captano dai giornali, dalla radio e dalla Tv conferenze e dibattiti, idee nuove che circolano, esperienze, speranze di rinnovamento.

Finché i problemi sono fatti di parole, di schemi ideologici, di teorie e di denaro, e finché i protagonisti sono loro adulti, capaci di difendersi e di districarsi nelle situazioni, spesso difficili, di una società in faticosa evoluzione, è possibile accettare con un certo distacco i colpi avversi, e anche le sconfitte. Ma quando i problemi da affrontare sono i figli che vanno a scuola, le cose che questi studiano, ma soprattutto il modo di vivere la prima esperienza sociale organizzata, così importante per la formazione dei ragazzi, pare che non sia più possibile restare distaccati. Si ritiene che il bambino non abbia difese sufficienti per reagire in situazioni negative, e che il modo migliore per aiutarlo sia trovargli un maestro che dia queste garanzie. Per la verità, in una scuola democratica, la corretta formazione professionale e umana degli insegnanti dovrebbe garantire a ogni famiglia tale diritto. Ed ecco invece le famiglie scontrarsi con la crisi e le disfunzioni del nostro sistema scolastico. Eccole, di conseguenza, alla ricerca disperata di un maestro o di una maestra validi per il proprio figlio. Anche nei piccoli centri, in modi meno drammatici ma con motivazioni non molto diverse, si cerca di far iscrivere il bambino nella classe dove c'è l'insegnante di cui si conosce e si condivide il metodo, l'atteggiamento umano, la cultura. Dove esistono molte sezioni possono accadere manovre strane più o meno legittime, per accaparrarsi l'insegnante ritenuto migliore. A volte le grane coinvolgono il Consiglio di circolo il quale, nei casi più difficili, si salva talora salomonicamente con il sorteggio dei bambini.

Ci si può chiedere da dove nasca questa continua ricerca dell'insegnante «giusto» per i propri figli. Entro certi limiti il



**Che cos'è, oggi,  
la scuola elementare?**

La scuola elementare è da sempre (per ovvi motivi) la più affollata delle scuole, quella che dispensa titoli di studio alla maggioranza della popolazione. Nel nostro paese, ad esempio, secondo gli ultimi dati disponibili (censimento 1971), la licenza elementare è il titolo posseduto dal 44,2% dei cittadini italiani: mentre solo il 14,7% ha la licenza media, e addirittura il 32,4% non ha nessun titolo di studio. I risultati (che purtroppo conosceremo chissà quando) del nuovo censimento (1981) ci diranno quanto le trasformazioni sociali e culturali degli anni settanta hanno pesato nel modificare questa situazione drammaticamente grave.

Le tabelle ci danno intanto alcuni orientamenti su ciò che è accaduto negli ultimi sette anni. Si nota, anzitutto, un calo del numero totale degli iscritti alle elementari (tabb. 1 e 3), dovuto alla diminuzione delle nascite. Importante è anche l'altro dato (tab. 5) che mostra una media di alunni per classe oscillante sulle 16-18 unità. Non siamo ancora al medio, ma è già un

**Tabella 1 Alunni delle elementari e variazioni percentuali 1974/75-1980/81**

Anni Scolastici	Scuole statali	Non statali	Totale
1974/75	4.584.984	337.936	4.992.920
var %	—	—	—
1975/76	4.504.630	328.785	4.833.415
var %	-1,7	-2,7	-1,8
1976/77	4.418.233	323.417	4.741.650
var %	-1,9	-1,6	-1,9
1977/78	4.338.229	327.297	4.665.526
var %	-1,8	+1,2	-1,6
1978/79	4.246.232	338.068	4.584.300
var %	-2,1	+2,0	-1,7
1979/80	4.175.961	342.448	4.518.409
var %	-1,6	+1,3	-1,4
1980/81	4.095.394	339.823	4.435.217
var %	-1,9	-0,8	-1,8

Fonte: elaborazione su dati Istat.

**Tabella 2 Alunni iscritti in I<sup>a</sup> elementare e variazioni percentuali 1974/75-1980/81**

Anni Scolastici	Scuole statali	Non statali	Totale
1974/75	862.676	57.289	919.965
var %	—	—	—
1975/76	857.665	60.497	918.162
var %	-0,6	+5,6	-0,2
1976/77	819.450	63.062	882.512
var %	-4,5	+4,2	-3,9
1977/78	815.481	64.134	879.615
var %	-0,5	+1,7	-0,3
1978/79	783.133	64.120	847.253
var %	-4,0	—	-3,7
1979/80	764.920	65.784	830.704
var %	-2,3	+2,6	-1,9
1980/81	762.873	68.902	825.775
var %	-0,3	+4,3	-0,6

Fonte: elaborazione su dati Istat.

**Tabella 3 Numero delle classi scuola elementare statale**

Anni Scolastici	Unità	Var %
1974/75 <sup>a</sup>	273.776	—
1975/76 <sup>a</sup>	271.514	-0,8
1976/77 <sup>a</sup>	265.376	-2,3
1977/78 <sup>a</sup>	261.452	-1,5
1978/79 <sup>a</sup>	238.500	-8,8
1979/80 <sup>a</sup>	235.200	-1,4
1980/81 <sup>a</sup>	232.200	-1,1

**Tabella 4 Numero delle aule scuola elementare anni 1974/75-1980/81**

Anni Scolastici	Unità	Var %
1974/75	211.296	—
1975/76	214.703	+1,6
1976/77	215.874	+0,5
1977/78	217.770	+0,9
1978/79	216.363	-0,6
1979/80	216.493	+0,1
1980/81	215.644	-0,4

Fonte: Istat.

**Tabella 5 Alunni per classe e per unità scolastica - elementari statali**

Anni scolastici	Al. per classe	Per unità scolastica
1974/75	16,7	145,7
1975/76	16,6	146,3
1976/77	16,6	145,1
1977/78	16,6	146,2
1978/79	16,5	146,3
1979/80	17,7	146,8
1980/81	17,6	146,7

Fonte: elaborazione su dati Istat.

**Tabella 6 Insegnanti delle scuole elementari valori assoluti e variazioni percentuali**

Anni Scolastici	Di ruolo	Non di ruolo	Totale
1974/75	230.045	10.940	240.985
var %	—	—	—
1975/76	230.887	11.979	242.866
var %	+0,4	+9,5	+0,8
1976/77	255.763	3.079	258.842
var %	+10,8	-74,3	+6,6
1977/78	253.676	5.101	258.777
var %	-0,8	+65,7	—
1978/79	250.401	5.638	256.039
var %	-1,3	+10,5	-1,6

affollamenti di solo quindici, venti anni fa. Si tenga conto però che la situazione è molto diversa da regione a regione, e che la media statistica maschera problemi a volte ancora gravissimi. Un terzo elemento è la diminuzione delle iscrizioni alla scuola pubblica a favore della scuola privata (tab. 2): dato che può spiegarsi in base all'esigenza di «parcheggiare» il bambino per più lungo tempo (quando entrambi i coniugi lavorano), e anche a una serpeggiante sfiducia nell'istituzione pubblica. Un atteggiamento, quest'ultimo, di indubbia pericolosità, anche perché la speranza di trovare nei privati una scuola «più seria» si scontra con l'arretratezza culturale di molte di queste scuole, e col basso livello di preparazione dei loro insegnanti (tenuti spesso a lavoro nero).

Lungo e complesso sarebbe infine il discorso sui maestri della scuola pubblica (cfr. l'ultimo cap. del libro). Intanto si consideri il numero di questi (tab. 6): un quarto di milione. Se lo Stato, come è sperabile, si accingerà a una severa opera di riqualifica di questo personale, esso dovrà avere un'ampiezza inaudita, impegnando forze e mezzi ingenti.

Le tabelle pubblicate in queste pagine sono state

fenomeno non deve sorprendere: si spiega col desiderio, tipico un po' di tutti i genitori, di mettere il figlio al riparo dai possibili rischi che la società può fargli correre. Ma ci sono ragioni anche più profonde e complesse. La sfiducia di molti adulti verso una parte del corpo insegnante nasce dalla consapevolezza di quanto la scuola italiana sia in crisi e stenti a rinnovarsi nei contenuti e nei metodi di insegnamento. Negli ultimi quindici anni, in particolare, ha preso forza e si è diffusa una critica della scuola tradizionale, che ne ha messo in dubbio principi e strutture. Soprattutto, è la vecchia funzione del maestro come depositario di una verità già formata e da imporre ai ragazzi, a essere scalzata dal piedistallo. Bisogna però riconoscere che non sempre il distacco da questo tipo di scuola ha viaggiato sui binari giusti. È anche accaduto che la critica dell'educazione autoritaria sia stata condotta in modo a sua volta autoritario: qualcuno ha pensato che bastasse sostituire alla vecchia (e falsa) verità, una verità di segno opposto. Quindi, anziché un maestro cattolico, occorreva un maestro ateo; anziché un conservatore, occorreva un progressista, ecc.

Ma basta invertire il metro di giudizio ideologico per cambiare la situazione? Basta questo per costruire una scuola realmente democratica e di tutti? Noi abbiamo seri dubbi su ciò. Ci sembra che reagire nel modo che si è detto alla crisi della scuola sia limitativo e perfino pericoloso. Fra l'altro, la delicata situazione prodotta da conflitti di questo genere ha portato nelle famiglie e nella scuola incertezze, lacerazioni, riflessioni spesso non serene. Dal dubbio e dall'incertezza possono però anche nascere modi di pensare e di comportarsi nuovi e più maturi.

Un caso interessante che vogliamo qui raccontare è quello di una madre di formazione laica che ha rinunciato a cercare per il proprio figlio un maestro di idee simili alle proprie. Dato che questa madre è anche, professionalmente, un'insegnante, la sua esperienza assume per noi un significato ancora più profondo. Leggiamo dunque la sua opinione.

«Io non credo che cercare una maestra che abbia la stessa nostra concezione educativa sia la cosa migliore. Personalmente non accetto questo modo di comportarsi, altrimenti avrei paura della società che mi circonda. Quando ho saputo che la maestra di mio figlio aveva fratelli e sorelle tra i preti e le suore ho detto: "Al limite, mio figlio entrerà in contatto con esperienze diverse dalla sua e ne discuteremo". La mia formazione è laica, io penso che la società è fatta di tante personalità e tante idee, e che ognuna

ha una sua importanza. Perciò avrei quasi paura che il bambino trovasse un insegnante identico a me genitore. Non ne ricaverrebbe nulla di nuovo. Così non ho fatto nulla per cambiare sezione a mio figlio. Il bambino ha avuto delle sollecitazioni diverse, ne abbiamo discusso e devo dire che ciò forse è stato di stimolo per ampliare il nostro discorso in casa... Io credo che si debba correre il rischio di sottoporre il bambino a varie influenze, a patto però che siamo disponibili a discuterne, sempre. Perché dobbiamo avere paura dell'altra parte del mondo? Non abbiamo mica un Credo! Ci sono anche altre convinzioni? Bene, le confrontiamo. Probabilmente la religiosità della maestra ha portato a mio figlio una visione diversa della vita, ne abbiamo parlato e ne è venuto qualcosa di positivo...».

«Avete parlato anche con la maestra?»

«Certo. Alla maestra ho accennato che il bambino aveva avuto un'impostazione probabilmente diversa da quella che lei avrebbe proposto in classe, e ne ha tenuto conto. Quando con le persone, anche le più ferme nelle loro convinzioni, si parla piuttosto serenamente, pacatamente, direi quasi con modestia ma con chiarezza, ti accettano. E questo la maestra l'ha capito».

«E sul piano della professionalità?»

«Per quanto riguarda noi (e lo stesso pensano altri nostri amici), la prima cosa che si cerca è la garanzia della continuità. Si cercano innanzitutto gli insegnanti di una certa età che durante l'anno non si assentino molto, perché anche la peggiore delle continuità, tutto sommato, dà sempre un frutto. Mio figlio, in terza elementare, ha avuto sette maestri».

«E come insegnante?»

«È la stessa cosa. Se volessi tutti i ragazzi formati nello stesso modo, sarei proprio la peggiore delle insegnanti. La scuola e la classe sono belle proprio perché ogni ragazzo porta una formazione, un mondo, un modo originale di vedere, ed è bello se tu riesci a farli parlare tutti e a fargli scambiare le idee. Perché ognuno ha qualcosa di buono, se ci pensi bene, anche i ragazzi dell'età dei miei, della scuola superiore. I quali, come sai, spesso vengono a scuola con una loro formazione politica ben precisa, sicuri di sé, almeno in apparenza, e danno subito del "fascista" a chi non la pensa come loro. Ma se li fai parlare, vengono fuori tante cose e riesci a far trovare loro la possibilità di un dialogo e a sbloccare situazioni. Quello della scuola media (ci sono stata anni fa) è un bellissimo periodo, sono tre anni importantissimi. Certo, ognuno di noi insegnanti porta dentro i propri piccoli egoismi e spesso ci trinceriamo dentro la nostra roccaforte di... intoccabili. È difficile scendere da quella cattedra».

Più difficile ancora è il mestiere di genitore: «La famiglia è un groviglio di cose: ci si scontra, ci sono momenti di lassismo, di stanchezza. È una cosa molto complessa: si è 24 ore su 24 in servizio, non si stacca mai. Ed è un servizio complicato: c'è il livello organizzativo, di divertimento, culturale, amministrativo, sociale. È una massa di cose che si riversa su pochissime persone. Sempre. Non c'è mai un problema solo per volta e ciascuno di essi ha i suoi risvolti: i rapporti sociali si intrecciano con quelli economici, di tempo, di organizzazione. Io ho delle convinzioni profonde (pluralismo, rifiuto di imporre la mia verità, ecc.) ma non è facile realizzarle. Importante è che ci sia una strada maestra, che ha poi dei viottolini laterali che riportano però sulla grande strada. La famiglia è un po' come una pluri-

classe, con ragazzi di età diverse e un unico maestro. Solo che in famiglia ci sono molte più complicazioni, perché la pluriclasse in fondo si limita a un certo numero di ore in cui fai certe cose programmate. Ma chi ha pratica seria della famiglia si porta dietro a volte tanta stanchezza (io la vedo in tanti colleghi, soprattutto donne) che impedisce di vivere la scuola in modo diverso».

Nella scuola del nostro tempo quindi, pieno di tensioni e di scontri, si riflettono i contrasti della società e gli insegnanti vivono in prima persona questi problemi.

Come reagiscono i maestri? Come sono? Da dove vengono e quale preparazione hanno? E la scuola com'è? Perché è così? Per capire come sono oggi i maestri e quali sono i loro problemi professionali e sociali, è necessario sapere con precisione com'è la scuola e perché è diventata così, cioè chi l'ha fatta diventare così. È da qui che si deve partire se la si vuol cambiare davvero.

## II. SOCIETÀ, POTERE E SCUOLA

**Agli albori della scuola pubblica - Il primo progetto di istruzione pubblica - La scuola strumento del potere - Dall'idea di istruzione popolare alla legge Casati - I programmi del 1867 del ministro Coppino - I programmi elementari del 1888 di Aristide Gabelli - I programmi del 1894-1895 del ministro Baccelli - La riforma Gentile del 1923 - I programmi del 1945 - La scuola nella Costituzione italiana - I programmi del 1955 - Fino ai nostri giorni**

**1. Agli albori della scuola pubblica.** Per trovare nella storia degli uomini l'idea di una scuola per tutti, dobbiamo tornare molto indietro, al tempo della Riforma di Martin Lutero (1483-1556). La Riforma luterana affermava che l'uomo si salva per mezzo della coscienza religiosa, la quale si forma con la conoscenza diretta della Bibbia. Quindi la capacità di leggere non doveva più essere riservata, come avveniva nella Chiesa cattolica, ai privilegiati che sarebbero diventati ecclesiastici, ma andava estesa a tutti coloro che volevano salvare la propria anima. Ciò era però impossibile, finché la Bibbia restava scritta in latino e finché le masse restavano analfabete. Ecco perché Lutero nel 1530 nelle sue prediche cominciò a dire:

«... Le autorità sono tenute a far sì che tutti i sudditi mandino i figli a scuola... In caso di guerra il potere civile chiama a raccolta per la difesa delle mura della città. Bene, con l'istruzione elementare si tratta di una guerra ancor più decisiva, la guerra con il diavolo che insidia popolazioni intere».

Venne così abolita l'esclusività del sacerdozio, che fino ad allora aveva fatto del prete l'unico interprete della Verità da

trasmettere ai fedeli come un dato indiscutibile. Venne al contrario affermata la libera interpretazione dei testi sacri da parte di ogni uomo, indipendentemente dalla sua condizione sociale, principe, contadino o servo, ricco o povero, come autonomo protagonista del suo rapporto con Dio. Questo importante cambiamento di concezioni sembrò che dovesse portare alla istituzione di una scuola pubblica obbligatoria per tutti. Ma tale scuola non si realizzò per vari motivi, fra i quali la mancanza di insegnanti. C'erano però anche altri motivi: lo stesso Lutero cominciò ad avere forti dubbi sull'uso che le masse, soprattutto contadine, avrebbero fatto dell'istruzione ricevuta. Il capo della Riforma aveva davanti agli occhi la grande guerra sociale scoppiata in Germania nel 1524, quando i contadini si erano battuti per migliorare la propria condizione e avevano fatto del nuovo verbo religioso la propria bandiera di lotta. «Dio è un padrone imprevedibile, risponde Lutero. Solo a lui spetta trasformare in signori i mendicanti, così come altre cose crea dal nulla». Perciò i contadini protagonisti della rivolta sono «briganti e dominati dal diavolo».

Dopo il 1534, anno in cui appare la prima edizione della Bibbia nel tedesco volgare, lingua che tutti potevano capire, le cose cominciarono a cambiare. C'era finalmente lo strumento che permetteva a tutti di esercitare la lettura. Erano anche aumentati i maestri per istruire il popolo, reclutati persino tra i becchini, come risulta da questo ordine del principe elettore di Brandeburgo del 1573:

«Tutti i sabati pomeriggio, o nel giorno che dispone il pastore, il becchino del villaggio leggerà al popolo e specialmente ai bambini e ai giovani servi, il piccolo catechismo di Lutero e insegnerà loro a pregare. Prima e dopo si canteranno salmi in tedesco; e dove esistono cappelle, faranno questi esercizi a volte in esse, altre volte in case private, perché la gioventù di tutti i villaggi possa ricevere l'insegnamento e non sia abbandonata».

Ma soprattutto erano finite le lotte fra principati protestanti e impero cattolico: nelle campagne le rivolte erano cessate e i contadini avevano raggiunto condizioni di vita un poco migliori. Si cominciò allora a realizzare la scuola auspicata da Lutero: tutti dovevano andare a scuola almeno un'ora al giorno, ragazzi e ragazze, in modo da togliere dall'ozio i giovani, e le giovani dalle danze.



Con la riforma di Lutero e con la diffusione delle idee del teologo Giovanni Calvino (1509-1564), si afferma la necessità che tutti possano, attraverso la lettura, avere un contatto diretto con i sacri testi. Ma bisognerà arrivare alla rivoluzione francese per vedere sancito da una legge dello Stato il diritto all'istruzione popolare.

Il principio dell'istruzione di massa, più tardi, non portò alla scuola pubblica di Stato, ma riuscì a diffondere, grazie soprattutto all'influsso delle idee di Giovanni Calvino (1509-1564), la norma, l'imperativo morale dell'istruzione come strumento primario da cui derivò l'autodisciplina e quindi l'autoeducazione. L'idea della responsabilità personale per mezzo della coscienza, componente tipica dell'educazione moderna, viene da qui.

**2. Il primo progetto di istruzione pubblica.** Il diritto all'istruzione di tutti i cittadini e il dovere dello Stato di garantirlo diventa un progetto politico durante la Rivoluzione francese. Lo prepara e lo porta in Parlamento, cioè all'Assemblea legislativa, il marchese de Condorcet nel 1792, due anni prima che, arrestato dai giacobini, si uccidesse in prigione.

Marie J. de Condorcet (1743-1794) era un matematico, di parte girondina, vale a dire il partito moderato a base borghese che nel corso della Rivoluzione cercò di contrastare il partito montagnardo, più radicale, capeggiato da Robespierre. Il progetto riprende alcuni concetti espressi dalla filosofia illuminista che, nel corso del Settecento, aveva profondamente rinnovato la mentalità intellettuale. In particolare, è l'esperienza della grande *Enciclopedia* di D'Alembert, Diderot e Voltaire a influenzarlo in modo determinante. In primo luogo viene affermato che l'istruzione libera l'uomo dai pregiudizi e dall'ignoranza, quindi dalla miseria. Poi, che tutti i cittadini devono essere istruiti in ogni campo del sapere; infine, che gli uomini in ogni momento della loro vita hanno il diritto di approfondire ed estendere le proprie conoscenze. È, come si vede, già il concetto di una 'educazione permanente'.

Lo scopo di questa specie di scuola popolare è:

«di impedire che le conoscenze acquisite dileguino troppo presto nella memoria; di conservare nelle menti un'attività utile, di istruire il popolo sulle nuove leggi, sulle nozioni di agricoltura e sugli elementi di economia che è bene non ignori. Gli si insegnerà soprattutto l'arte di sapersi istruire da solo, come si cerca una parola sul vocabolario, come si usa l'indice di un libro, di seguire su una pagina stampata, su un cartellone o su un disegno il racconto o la dimostrazione. Questi strumenti di apprendimento che in un *iter*<sup>1</sup> formativo più prolungato si acquisiscono indirettamente e per consuetudine, in un'istruzione accelerata in ogni senso devono essere direttamente insegnati».

Oltre a questa scuola di base, era previsto nel progetto Condorcet un secondo grado d'istruzione, riservato alla borghesia cittadina e ai residenti in campagna che venivano in città per apprendere i mestieri e che trovavano nella scuola media le conoscenze loro necessarie.

«L'influenza enciclopedistica nel progetto di Condorcet era evidente anche nella sua proposta di considerare le scienze matematiche e fisiche non solo come strumento necessario per gli studiosi che volessero indagare su ogni specie di processi naturali, ma come mezzo di formazione ideale anche nella istruzione per tutti. Nelle scienze non soltanto "le idee sono più semplici e i confini più rigorosi" che nella letteratura, nella grammatica, nella filosofia e nella storia, che "usano ma non formano la ragione",

1. Dal latino: "viaggio" (qui: "processo").

ma la stessa "lingua è più precisa, le parole sono più fedeli alle idee corrispondenti". Questa spinta alla piena valorizzazione dell'insegnamento scientifico è una grossa novità di Condorcet, il quale giunge al punto di proporre, anche per l'istruzione primaria, un ribaltamento della scienza pedagogica tradizionale, che aveva sempre visto l'apprendimento linguistico come quello dominante, assegnando una posizione di predominio alle scienze» (A. Santoni Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato, 1979, p. 382).

Il progetto Condorcet, per le vicende politiche di quel burrascoso periodo, fu accantonato, ma il problema rimase. Dopo l'approvazione e la successiva abrogazione di altri progetti, fu approvata una legge scolastica che affidava ai municipi l'istruzione primaria, sottraendola alle scuole di carità e sostituendo alla vecchia educazione religiosa l'insegnamento della morale del cittadino repubblicano.

**3. La scuola strumento del potere.** L'idea che l'istruzione pubblica era un diritto del popolo si estese e fu realizzata negli Stati europei, in forme più o meno avanzate a seconda delle situazioni storiche. In ogni caso però le classi dirigenti hanno visto nella scuola un potente mezzo per diffondere nel popolo la loro visione del mondo e formare quindi dei cittadini incapaci di criticare, servili o consenzienti. Ovviamente le radici delle idee sull'educazione, sui progetti e sui programmi sono, nelle condizioni storiche dei singoli paesi, caratterizzate dalle forze sociali e politiche antagonistiche: la scuola riflette, in ogni epoca, quelle tensioni.

In un altro recente e interessante libro, Antonio Santoni Rugiu esamina i vari aspetti dell'ideologia presente nei programmi della scuola di base italiana dall'Unità a oggi (i programmi del 1955 sono ancora in vigore) e in quelli dell'Istituto magistrale che prepara i maestri. Scopo della ricerca è

«mettere in luce come tutte le scelte relative alle discipline, alla loro interna gerarchia, alle loro finalità formative sia culturali che professionali, e così via, in definitiva tutte le componenti della visione pedagogico-didattica corrispondano sempre a una preliminare scelta di strategia politica in senso molto lato, rappresentata non esplicitamente come tale ma in forma ideologica. Prima, cioè, il potere crede nella necessità di un certo ordine sociale e di certe norme per mantenerlo (fra cui i "codici" mentali-comportamentali che l'educazione trasmette) e conseguentemente elabora progetti educativi istituzionali che nel campo scolastico si concretano anche nei "programmi d'insegnamento". Questi progetti possono essere pe-

dagogicamente più o meno indovinati e convincenti, più o meno organici e più o meno durevoli, ma il loro determinato fondo "politico" (sempre in senso lato) e una relativa forma ideologica, evidente o nascosta, sono sempre presenti e perciò rilevabili» (A. Santoni Rugiu, *Ideologia e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1955*, Firenze, Manzuoli, 1980, p. 9).

Anche il ruolo del maestro, diverso da quello del professore, deriva da scelte politiche rivestite poi da argomenti morali o ideali (per es. la missione di educare l'infanzia, che richiederebbe più amore che cultura). Infine, tali scelte sono sostenute da principi pedagogico-didattici, validi strumenti in rapporto all'orientamento politico e ideologico prevalente. In nessun altro campo, infatti, per chi si occupa dell'infanzia si accetta che abbia preparazione, attributi professionali, prestigio sociale e perfino retribuzione economica inferiori a quelli dei colleghi che si occupano del mondo adulto. Ciò vale per tutti (medici pediatrici o ostetrici, magistrati che si occupano dei minori, assistenti sociali, psicologi infantili, ecc.). Se questo principio non vale, invece, per l'insegnante elementare, è perché la «sua» scuola è nata nel secolo scorso ed è a lungo rimasta scuola tipica delle classi popolari. Così si giustificava che il maestro fosse molto meno preparato e pagato del professore.

**4. Dall'idea di istruzione popolare alla legge Casati.** Nella seconda metà dell'Ottocento la rivoluzione industriale porta un cambiamento radicale nel mondo del lavoro e in tutta la società. Le idee illuministiche che sostengono il principio dell'istruzione di massa come bene nazionale si diffondono negli Stati italiani, in primo luogo per opera della Massoneria, vale a dire di quella associazione segreta che a partire dal XVIII secolo cominciò a raccogliere membri fra la borghesia progressista in diverse nazioni d'Europa.

Con l'Unità d'Italia il problema venne fatto proprio dalla classe dirigente, ma con un fine ben chiaro: l'istruzione del popolo serviva a preparare operai meno ignoranti, quindi più produttivi; una migliore produzione significava più profitto e più benessere generale. Ma l'istruzione non doveva fornire, oltre al leggere, scrivere, far di conto, strumenti che favorissero la presa di coscienza dei diritti sociali: infatti l'educazione era fondata soprattutto sui doveri del cittadino-suddito.

Nel 1859, dopo l'annessione della Lombardia al Piemonte, il quadro politico era dato da diversi gruppi.

I liberali moderati volevano uno Stato laico con la separazione del potere civile da quello spirituale: «libera Chiesa in libero Stato», dirà il maggior stratega del nostro Risorgimento, Camillo Benso conte di Cavour (1810-1861). Essi erano nobili e ricchi borghesi industriali, e il loro fine era perciò di creare un mercato per la produzione e per sviluppare gli scambi commerciali. L'economia libera portava con sé anche l'idea delle libertà politiche e culturali, quindi anche dell'istruzione popolare.

I cattolici volevano mantenere il potere temporale della Chiesa, cioè la possibilità di pesare autonomamente sul piano sociale e politico. Nella grande maggioranza i cattolici erano contrari all'istituzione di una scuola elementare pubblica perché questa avrebbe tolto ai preti il monopolio delle scuole private dell'infanzia, come era accaduto nel 1848 in Piemonte. Vi era qualche rara eccezione, come il genovese Raffaello Lambruschini (1789-1873), un sacerdote che avversava le forme autoritarie e dogmatiche assunte dal cattolicesimo storico, e proponeva una conciliazione fra l'iniziativa autorevole del maestro e la libertà dello scolaro.

I democratici, o liberali progressisti, in parte riuniti nella Massoneria, si rifacevano alla tradizione illuministica e al metodo mazziniano delle insurrezioni popolari, e volevano che la conquista garibaldina, arrestata a Teano dal re piemontese Vittorio Emanuele II, si estendesse a Roma e al Veneto. Sul piano culturale e ideologico erano anticlericali.

Con queste forze politiche, la borghesia piemontese e lombarda seppe sfruttare le situazioni favorevoli che si erano create nel quadro politico europeo, dove Francia e Inghilterra cercavano di contenere e contrastare le mire di espansione dell'Austria. Così l'Italia che ne uscì fu un'Italia borghese costruita sul modello dello Stato piemontese. Anche la scuola progettata da Casati riflette l'ideologia di quella classe, e svela le contraddizioni proprie al tipo di Stato che la borghesia italiana aveva edificato.

**La legge Casati del 1859.** Con la legge Casati<sup>2</sup> la classe dirigente piemontese crea un organismo scolastico che risponde

2. Dal nome del ministro della Pubblica istruzione Gabrio Casati (1798-1873).

agli interessi della sua politica. Con questa legge fu fatto ordine nel caos creato dalle iniziative private, soprattutto dei religiosi. Fu un ordinamento efficace, tant'è vero che l'indirizzo strutturale di quella legge è rimasto quasi immutato fino ad oggi, così come sono rimaste le premesse ideologiche e le scelte pedagogico-didattiche di fondo (compresi i modi di reclutamento e di formazione degli insegnanti).

Gli aspetti positivi della legge Casati e del successivo regolamento (i programmi elementari del 1860) si trovano sul piano delle scelte di fondo: infatti la scuola elementare che viene progettata è statale, obbligatoria e gratuita.

Il fine che si proponeva la classe dirigente con questa legge era di dare un minimo di istruzione a popolazioni che, nei vari stati, erano rimaste analfabete e tagliate fuori da ogni attività culturale e politica. Tuttavia, con questa scuola, non si voleva dare la possibilità ai cittadini di entrare nel mondo della cultura e di partecipare alla vita pubblica da protagonisti, ma solo di possedere i mezzi culturali minimi, cioè il leggere, lo scrivere, il far di conto.

Ma questo sia pur minimo obiettivo non è stato facile da attuare: al progetto di una scuola statale a cui potevano accedere tutti, anche i figli degli operai e dei contadini, si opponevano i gruppi più conservatori. Questi temevano che l'istruzione avrebbe dato al popolo gli strumenti per comprendere le condizioni in cui vivevano le classi più sfruttate, e avrebbe favorito il diffondersi delle idee rivoluzionarie che dal 1848, con il *Manifesto dei comunisti*, circolavano in Europa. Oppositori della scuola statale erano anche i clericali, i quali volevano lasciare alla Chiesa e alle sue associazioni il compito di educare i fanciulli nelle loro scuole parrocchiali.

Per superare l'opposizione della Chiesa si arrivò a un compromesso politico: fu messa al primo posto fra le tre materie di insegnamento la religione, seguita dalla lingua italiana e dall'aritmetica. Le istruzioni per i maestri affermavano che la coscienza morale e civile dei cittadini doveva essere formata insieme con la lingua, partendo dagli episodi della storia sacra, nei quali si potevano trovare esempi di obblighi morali e civili eterni, e dunque trasferibili nel presente, nei rapporti con la società e lo Stato.

Nel programma di lingua erano comprese anche la storia e la geografia. La storia si limitava alla narrazione di fatti ri-

guardanti personaggi di casa Savoia, la geografia alla generica conoscenza del territorio dell'Italia.

Il metodo di insegnamento era quello 'trasmissivo-mnemonico'. In pratica, l'insegnante si presentava come depositario di conoscenze e valori indiscutibili, e aveva il compito di trasmetterli ai suoi allievi. I bambini, dal canto loro, dovevano essere plasmati dal maestro, e mandare a mente le nozioni ricevute: non avevano dunque la possibilità di esprimere il loro pensiero. Al vertice di questo tipo di insegnamento e di questa gerarchia di valori, c'era naturalmente la religione cattolica.

Ovviamente, per i figli dei borghesi che sarebbero diventati i futuri dirigenti, questa scuola non era adatta. Per essi era perciò prevista la cosiddetta scuola paterna: la famiglia provvedeva direttamente a casa o indirettamente con le lezioni private, a preparare i figli in modo adeguato ai compiti che li attendevano. Sulla carta, dunque, la scuola statale era per tutti; in realtà dovranno passare ancora 70 anni per vedere salire la frequenza alla scuola pubblica a circa il 90% degli obbligati: la mancanza di edifici scolastici, la povertà di quelli esistenti, l'impreparazione dei maestri (spesso incapaci di parlare italiano) furono per molti anni ostacoli insuperabili. Ma un'altra forte opposizione alla scuola obbligatoria venne dagli agrari del Centro-sud e durò sino all'inizio del nostro secolo: essi usavano i bambini nei lavori agricoli e nelle miniere, quindi la scuola ostacolava quello sfruttamento. Inoltre temevano, come i conservatori del Nord, che l'istruzione propagasse le idee «pericolose» che in quel periodo, anche se ostacolate in ogni modo, si diffondevano sempre più e producevano leghe contadine, società di mutuo soccorso, sezioni del partito socialista.

**La preparazione dei maestri.** La legge Casati prevedeva la formazione degli insegnanti nella cosiddetta Scuola normale. Essa era divisa in due sezioni separate, una per i maestri, l'altra per le maestre.

Prevedeva un biennio per maestri e maestre elementari semplici, e un triennio per maestre e maestri superiori che avrebbero insegnato nelle scuole di città. L'iscrizione era consentita a 15 anni.

Le Scuole normali saranno per lungo tempo poco frequentate, soprattutto quelle femminili, perché l'idea che la donna

potesse dedicarsi ad attività sociali invece di dedicarsi alla casa, e potesse affermarsi attraverso il lavoro, era di pochissimi. Anche i borghesi erano contrari al lavoro intellettuale femminile, e preferivano fare della donna la custode del focolare domestico. Le cose cominceranno a cambiare verso il 1880, quando si affermerà uno strato di piccola borghesia costituito da operai specializzati, impiegati, tecnici e commercianti. Da allora le donne cominciano a frequentare le scuole di ogni tipo e grado: le professionali, le normali per accedere all'insegnamento, le classiche e anche l'università.

I primi veri programmi per le Scuole normali, nei quali troviamo l'ideologia ufficiale del maestro, vengono emanati nel 1867 contemporaneamente ai programmi elementari.

**5. I programmi del 1867 del ministro Coppino.** Le *Istruzioni e programmi per l'insegnamento della lingua italiana e dell'aritmetica nelle scuole elementari* emanati nel 1867 dal ministro Michele Coppino (1822-1901) non modificano i programmi della legge Casati, ma vi apportano solo ritocchi in relazione ad alcuni problemi non ancora risolti. Fra questi i principali erano l'analfabetismo ancora molto diffuso (circa l'80% della popolazione era analfabeta), e la scarsa preparazione culturale degli insegnanti elementari.

Per questo ultimo motivo le *Istruzioni e programmi* Coppino introducono, accanto ai contenuti da insegnare con le materie previste, anche i metodi da seguire, con istruzioni particolareggiate circa i mezzi più adeguati per raggiungere gli obiettivi culturali.

Il problema di fondo che traspare dalle *Istruzioni* è sempre l'unificazione del popolo italiano sul piano linguistico; però una lettura attenta dei nuovi programmi rivela anche una preoccupazione ideologica. La borghesia al potere è turbata da avvenimenti politici e dal diffondersi delle idee anarchiche e del movimento socialista in Italia e in Europa: per preservare le giovani generazioni dagli effetti negativi di queste idee si punta sulla scuola. La scuola dovrebbe, quindi, non solo alfabetizzare le masse, ma anche educarle, «piegarle al bene», cioè alle virtù dell'obbedienza e della rassegnazione.

Per le Scuole normali che preparano i maestri, i nuovi programmi del 1867 hanno indicazioni chiare in questo senso: i docenti hanno il dovere di «educare la classe modesta ma

preziosa dei maestri elementari che sono a loro volta destinati a spargere tra i figli numerosi dell'agricoltore e dell'operaio germi di cultura bastevoli a sollevarli dalla corrompitrice ignoranza di cui altrimenti rimarrebbero preda». Di conseguenza si conferma la funzione di educatore popolare del maestro, ma anche l'idea che i poveri sono tali perché ignoranti e sono spesso corrotti per lo stesso motivo.

**6. I programmi elementari del 1888 di Aristide Gabelli.** Nel 1876 avviene un cambiamento all'interno della classe che governa l'Italia: cade la Destra storica e si forma un governo della Sinistra, che segna l'ingresso al potere della media borghesia, accanto ai vecchi aristocratici e ai grandi borghesi del Piemonte.

Nel 1882 viene approvata la nuova legge elettorale: il limite delle tasse che dovevano essere pagate dai cittadini maschi per avere diritto al voto è ridotto da L. 25 a L. 19; l'età minima dei votanti passa da 25 a 21 anni; il voto viene esteso ai maschi maggiorenni che hanno ottenuto la licenza dell'obbligo scolastico (i primi due anni della scuola elementare) anche se non pagano tasse. Tutte queste innovazioni contribuiscono ad aumentare notevolmente il numero dei votanti. Il voto, da questo momento, non è più solo diritto di chi è agiato, ricco e maschio (il diritto di voto alle donne sarà però conquistato solo nel 1946), ma anche di chi non è più analfabeta.

Contro la Sinistra al potere si scatenò l'opposizione dei conservatori liberali e cattolici, che attribuì al nuovo governo le conseguenze di una situazione legata a cause storiche ben più lontane e profonde; vengono messe sotto accusa la mancata unificazione morale, civile e linguistica degli italiani; la differenza sociale ed economica fra Nord industrializzato e Sud agricolo; il diffondersi delle organizzazioni operaie e delle leghe contadine che cominciavano a lottare per i loro diritti sociali e umani.

I cattolici, all'opposizione dal 1870 dopo la presa di Roma, diedero una mano ai conservatori che criticavano il governo e, per quanto riguardava la scuola, sostennero che la sua funzione era stata diseducativa perché, insieme all'istruzione, erano aumentati i disordini, la delinquenza, la prostituzione.

I programmi del 1888, affidati ad Aristide Gabelli (1830-1891), politico di idee moderate ma pedagogista originale,

cercavano di dare una risposta a coloro che sostenevano che l'istruzione era stata diseducativa.

Gabelli credeva che una coscienza nazionale e moderna si potesse formare partendo da una corretta educazione scientifica. Solo con l'introduzione e l'uso del metodo scientifico, a suo avviso, potevano essere superati i pregiudizi, i residui di mentalità magica, le superficialità, tutte caratteristiche della cultura del tempo dannose quanto l'analfabetismo. Egli affermava che

«per rimediare a questi caratteri del nostro secolo abbisognamo sopra ogni altra cosa di testa chiara. Ma la testa non diventa chiara se non con l'assiduo esercizio della riflessione; e la riflessione vuol essere adoperata nella ricerca, nell'esame e nel giudizio, non della pietra filosofale o del moto perpetuo, ma semplicemente dei fatti».

Alla base della nuova educazione nazionale Gabelli pone quindi la ricerca scientifica che parte dai fatti della realtà per poi risalire ai principi. Il fine principale è promuovere nei giovani attitudini e abiti scientifici. «Il più difficile da conseguire non è la scienza, è lo spirito scientifico che serve a edificarla». Questo spirito deve coinvolgere anche i sentimenti, suscitando «l'amor del vero». La verità è quindi un valore da raggiungere e amare. È su questi principi che deve, secondo Gabelli, fondarsi il rinnovamento civile degli italiani.

Nei programmi del 1888 troviamo novità pedagogiche che si richiamano ai principi dell'ormai diffuso positivismo, la filosofia inaugurata dall'inglese Herbert Spencer (1820-1903) che si voleva centrata sull'analisi obiettiva del dato reale. Così anche questi programmi danno molta importanza all'osservazione e all'esperienza per portare il bambino dalla conoscenza a una chiara sistemazione intellettuale. In polemica con l'educazione formale, che metteva il bambino in una situazione di passività, qui si sottolinea che fine della «istruzione educativa» è far acquisire al ragazzo la capacità di ragionare, per mezzo della quale riuscirà a capire e a conoscere la realtà in cui vive. Questo concetto Gabelli sintetizzò nella novella *Il pesce vivo e il pesce morto*.

Nei nuovi programmi, ispirati al positivismo laico introdotto dagli intellettuali progressisti del tempo, troviamo alcuni elementi sui quali quella corrente di pensiero aveva fondato il suo progetto di rinnovamento culturale. Occorreva dun-

que osservare i fatti concreti, adeguare l'insegnamento al livello psicologico del bambino, mirare alla formazione di abitudini mentali e operative. Vi troviamo, accanto all'osservazione della natura, lo studio della geografia attraverso l'esame delle carte, lo studio pratico della matematica in modo che il giovane impari a tenere una semplice amministrazione, il collegamento fra studio del corpo umano e nozioni di igiene.

**7. I programmi del 1894-1895 del ministro Baccelli.** La fine del secolo è piena di eventi sociali e politici. La crisi dello sviluppo industriale, la disoccupazione e le grandi sommosse popolari verificatesi in quel periodo (i Fasci siciliani del '94 e, quattro anni dopo, le giornate di Milano), l'inizio della politica coloniale fecero peggiorare la situazione interna, lacerata da forti tensioni.

Di fronte a questa realtà, la classe dirigente era preoccupata: aver concesso il voto a fasce di cittadini di classi popolari dava al popolo maggior peso nella vita civile. Ora, il criterio di pensare con la propria testa che Gabelli aveva portato nelle scuole poteva spingere i giovani a capire il mondo in cui vivevano ed essere pericolosi.

Il ministro Guido Baccelli (1832-1916), che firmerà i programmi del 1894, criticava quelli del 1888 dicendo che erano troppo gravosi per l'età degli alunni cui erano destinati. In realtà il suo fine era un altro: si voleva che la scuola aderisse ai criteri morali e culturali tradizionali e, dunque, educasse il giovane a essere un cittadino laborioso e amante della patria, senza sviluppare la sua personalità e le sue capacità critiche e razionali.

Il concetto della classe dirigente è: «Istruire il popolo quanto basta, educarlo più che si può». Quindi: sfrondatamento dei contenuti, riduzione dell'insegnamento al solo «leggere, scrivere e far di conto, e diventare un galantuomo operoso». Si torna ai sentimenti di patria e di italianità, all'ideologia di chi governa il paese.

I programmi della Scuola normale, del 1895, hanno la stessa impostazione riduttiva così delineata nella presentazione del programma di pedagogia: «I programmi sono stati ristretti a quelle parti essenziali di cultura che necessariamente un maestro elementare ha bisogno e dovere di conoscere». Sapere lo stretto necessario, dunque, formare il galantuomo



Col fascismo la scuola elementare diventa la fucina in cui si indottrinano i piccoli italiani in crescita. Il libro di testo consegna pertanto la duplice immagine del bambino futura camicia nera, inquadrato militarmente e col moschetto in mano; e della bambina, sposa e madre nel segno del Duce.

che non discute i valori tradizionali, che rispetta le autorità, che lavora e tace.

**8. La riforma Gentile del 1923.** I primi venti anni del secolo furono caratterizzati da avvenimenti nazionali e internazionali di grande rilievo.

La borghesia italiana rilanciò la politica colonialista con la guerra di Libia, osteggiata dai socialisti. Nel 1915 decise la partecipazione alla guerra mondiale, durante la quale avvenne la rivoluzione sovietica. Le grandi distruzioni di uomini e di cose che la guerra aveva portato e i minimi risultati che aveva prodotto stimolavano la simpatia delle masse verso il socialismo. Nelle elezioni del 16 novembre 1919 risultarono eletti 155 deputati socialisti.

Nel 1920 la reazione popolare ai tentativi della classe dirigente di far pagare il costo della guerra e della ricostruzione ai lavoratori porta all'occupazione delle fabbriche. In questo clima di forti tensioni, gli agrari, il grande capitale e la monarchia favoriscono la nascita delle squadre fasciste che distruggeranno materialmente le sedi delle cooperative, delle leghe, dei circoli di sinistra e dei partiti socialista e comunista (nato nel 1921). I fascisti, nel 1922, vanno al potere con la violenza, con la complicità del re, dell'esercito e della bor-



ghesia che, pur di salvare i suoi interessi, veste la camicia nera e viene meno ai principi della legalità democratica.

Nel governo formato da Mussolini c'è, fra gli altri, un filosofo idealista e liberale: il siciliano Giovanni Gentile (1875-1944). Mussolini gli dà l'incarico di preparare la riforma fascista della scuola. Ancora una volta, dunque, i detentori del potere mettono le mani sulla scuola per usarla ai propri fini.

Per capire a fondo i programmi preparati da Gentile, dobbiamo ricordare che, quando il movimento socialista si era fatto consistente sulla scena politica italiana, liberali e cattolici si erano avvicinati. I due gruppi erano sempre stati ostili sul piano delle idee, dato che i liberali erano laici. Adesso trovavano un punto d'incontro nell'avversione al socialismo. Per entrambi, infatti, questo era il nemico che insidiava i maggiori interessi economici. Nel 1913, con il cosiddetto Patto Gentiloni<sup>3</sup>, i liberali e le forze cattoliche sottoscrivono un accordo e i cattolici, che dalla presa di Roma erano usciti

3. Vincenzo Ottorino Gentiloni (1865-1916) era un uomo politico di orientamento cattolico, fiduciario di papa Pio X, che lo nominò presidente dell'Unione elettorale cattolica. A nome di questa organizzazione, il Gentiloni patteggiò nel 1913 coi liberali la partecipazione dei cattolici alle elezioni, e dunque il reingresso di queste forze nella compagine politica dello Stato italiano.

dalla vita politica italiana, vi rientrano. Mussolini ha bisogno di rafforzare le sue posizioni e vede nella Chiesa un necessario alleato, cui conviene fare tutte le concessioni possibili. La riforma Gentile usa la religione come strumento politico in questa direzione, e per conformare il comportamento e la mentalità dei giovani all'accettazione passiva delle autorità, religiosa e civile, che si dividono il potere.

Nei nuovi programmi scompare del tutto la funzione di una precisa metodologia didattica che parta dall'osservazione della realtà per formare la capacità di ragionare. Vi troviamo invece la concezione idealistica del maestro come educatore, portatore di cultura. Viene reintrodotta l'istruzione religiosa a «fondamento e coronamento della istruzione elementare secondo la credenza e la prassi cattolica».

I programmi del 1923, quindi, non solo introducono nella scuola, per tutti, la religione cattolica come materia di studio, ma indicano come obiettivo di tutta l'opera educativa l'insegnamento religioso. Essi fissano un presupposto ideologico e attuano una trasmissione ideologica: la religione, per Gentile, che pure era un laico, serviva a rafforzare un atteggiamento di subordinazione e di rassegnazione al proprio stato.

Il compromesso fra i cattolici e l'idealismo gentiliano rivela così diverse contraddizioni. Riguardo alla religione come materia d'insegnamento per tutti, è prevista per il non cattolico l'esenzione dall'insegnamento 'speciale' (cioè dalle ore di religione tenute direttamente dai sacerdoti). Resta però la prescrizione, comune a tutti, che «a fondamento e coronamento dell'istruzione elementare in ogni suo grado è posto l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta nella tradizione cattolica». Questa norma vige tuttora.

«Un altro esempio di tale trasmissione ideologica era, su un piano diverso, l'uso ricorrente di far fare a lungo le "aste" e simili esercizi grafici ai bambini di prima e seconda elementare: nel primo biennio si doveva imparare bene solo a leggere. Per scrivere e far di conto c'era dopo tutto il tempo necessario». In questo modo si istillava nei bambini un preciso modello di comportamento, una «cultura», insomma, fondata su due caposaldi: «a) insegnare ad avere pazienza; b) insegnare che l'acquisto del sapere è sempre una cosa lenta e ha bisogno soprattutto di sottomissione e fiducia nella cultura ufficiale, ossia nella classe dominante che concede la diffusione del sapere. Si sviluppava così la cosiddetta "pedagogia dello sforzo": non si impara e non si è educati senza pazienza e costante sacrificio:

## La scuola di classe della riforma Gentile

scuola di serie A  
(ginnasi, licei, università)



scuola di serie B  
(istituti tecnici, professionali e commerciali)



scuola di serie C  
(elementari fino alla quinta, avviamento professionale)



La riforma di Giovanni Gentile, ministro dell'educazione nazionale al tempo del fascismo, aveva realizzato una scuola a scale, in modo di riprodurre fedelmente le divisioni in classi della società. Il gradino più alto serviva a formare la classe dirigente, il secondo a creare lavoratori non manuali, ma comunque subordinati, l'ultimo si limitava a nozioni elementari, perché i lavoratori manuali non avevano diritto a un'istruzione vera.

maggiore è l'inferiorità sociale e culturale di provenienza, maggiori lo sforzo e il sacrificio necessari» (A. Santoni Rugiu, *Ideologia e programmi*, cit., pp. 53-4).

In sintesi la riforma di Giovanni Gentile aveva realizzato una scuola fatta a scale.

- La scuola di serie A (ginnasi, licei, università), destinata a formare la classe dirigente. Era frequentata dai figli dei borghesi, dei liberi professionisti, dei ricchi. Il lavoro manuale non era previsto perché chi comanda... non lavora: pensa.

- La scuola di serie B (istituti tecnici, professionali e commerciali), destinata a chi, pur non lavorando manualmente, svolgeva un lavoro subordinato.

- La scuola di serie C (elementari fino alla quinta, professionali), destinata ai figli dei contadini e dei proletari che sarebbero andati nei campi e nelle fabbriche. Vi si insegnavano poche nozioni sia culturali che tecnico-pratiche, perché i lavoratori manuali non avevano diritto all'istruzione.

Una scuola del genere era evidentemente una scuola di classe, perché separava in modo netto e definitivo la classe sociale dei dirigenti da quella dei lavoratori senza potere.

«... La scuola elementare è ancora vista come scuola di popolo, e come tale la sua funzione è soprattutto quella di conformare la mentalità e il comportamento dei giovani cittadini delle classi subalterne... Il maestro quindi è un conformatore di comportamenti, soprattutto, un tecnico che oltre a impartire i rudimenti del sapere alimenta nel bambino l'attaccamento alla tradizione... Il maestro, formato dal nuovo Istituto magistrale, che dura un anno più della precedente Scuola normale, e vi si studia un po' di latino e di filosofia (cioè, storia del pensiero), resta un intellettuale di serie B, un "commesso" - dirà Gramsci - della classe dirigente, che sa ora quel tanto di latino che occorre per essere visto dal popolo come persona veramente istruita, ma che non può aspirare a salire alla pari degli altri futuri dirigenti» (A. Santoni Rugiu, *Ideologia e programmi*, cit., p. 71).

Inoltre, il fascismo provvide a organizzare i giovani in senso militaristico (dai figli della lupa, ai balilla, agli avanguardisti, ai giovani italiani), con vere e proprie divise, armi, campeggi e colonie organizzate come caserme. Tutto era finalizzato alla formazione di un cittadino obbediente, disciplinato, in un certo senso proprietà dello Stato, che dispone di lui in pace e in guerra.

Anche i libri di testo di quel tempo, unici e uguali per tutti i bambini italiani, sono strumenti che inculcano l'ideologia del

fascismo in forme scoperte. La riforma Gentile mette in primo piano il libro di testo. E questo avrà tanta fortuna da essere ancora oggi un pilastro della scuola che si limita a trasmettere nozioni, che ignora l'esperienza del bambino e le sue capacità espressive logiche e creative.

La propaganda fascista nelle scuole influiva sui giovani con le idee di grandezza, di conquista, di avventura, facendo leva sulla violenza e sul mito della superiorità del maschio. Durante la guerra civile di Spagna, dove si scontrarono italiani fascisti e antifascisti, Giuseppe Di Vittorio, commissario politico nel Battaglione Garibaldi che difendeva la Repubblica popolare contro l'esercito fascista di Franco, ebbe l'occasione di parlare con uno di quei giovani educati dal fascismo e di riflettere sulle conseguenze di quella scuola.

L'episodio avviene a Madrid, nel cui cielo volano aerei fascisti che bombardano popolazioni inermi. Un giorno uno di quegli aerei viene abbattuto in una piazza, e la gente inferocita accorre per uccidere l'aviatore. Di Vittorio arriva tra i primi, dichiara l'aviatore prigioniero e lo fa trasportare in ospedale per curargli le ferite. Poi lo interroga. Vuol capire che cosa pensa quel giovane del fascismo che lo manda a uccidere popolazioni inermi, vuole soprattutto capire l'influenza che il fascismo ha sui giovani.

«Appena mi vide mi chiese di ammazzarlo subito. Si strappava le bende, sembrava in delirio. Gli fermai le mani, gli ele tenni strette. Si calmò, poi mi guardò fissamente negli occhi. Era ancora un ragazzo. Mi venne da dirgli in un fiato: "Ho anch'io dei figli...". "Perché sei venuto in Spagna?". "Ho avuto l'ordine". "Da chi?". "Incalzai. E il ragazzo, con voce che riuscì a rendere ferma: "Da Mussolini". "E tu perché hai obbedito?". Il ragazzo mi guardò prima timoroso poi con un tono quasi di sfida: "Mi ha tentato l'avventura. Ma anche per amore della mia patria e per far onore al duce...".

«Tornai il giorno dopo. Il ragazzo mi raccontò tante cose che ignoravo accadessero in Italia e mi fece capire l'animo dei giovani. Forse davanti a quel letto d'ospedale, ascoltando quel ragazzo, ho misurato di più quanto fosse profonda la ferita inferta dal fascismo».

In questa testimonianza Di Vittorio intende dire che quel giovane credeva davvero di amare la patria servendo il duce, influenzato com'era dalla martellante propaganda fascista del mito della patria, della razza superiore, dell'eroismo<sup>4</sup>.

4. La testimonianza di Giuseppe Di Vittorio si legge nel volumetto n. 28 della «Biblioteca di lavoro» pubblicata da Manzuoli. Firenze, 1974.

Il fascismo, alleato del nazismo hitleriano, scatenò la seconda guerra mondiale: i balilla diventati adulti dovettero indossare divise militari e impugnare moschetti veri, e furono mandati a invadere terre straniere (Francia, Albania, Grecia, Egitto, Urss) per fascistizzare il mondo.

Ma altri giovani avevano detto no al fascismo, erano andati sulle montagne a fare i partigiani oppure facevano la Resistenza in pianura, nelle città, nelle fabbriche. Nel 1945 l'insurrezione dei partigiani e l'azione armata delle truppe alleate vincono il fascismo. La guerra finisce in Italia e nel mondo lasciando un immenso bilancio di distruzioni materiali e morali: città, fabbriche, strade e ferrovie distrutte, masse sbandate di profughi, prigionieri di guerra che tornano ai loro paesi, nuclei familiari sconvolti, l'economia paralizzata.

L'eredità lasciata dal fascismo doveva essere accantonata e si doveva ricostruire tutto. I primi interventi delle autorità alleate furono di tipo assistenziale, con distribuzione di viveri attraverso enti religiosi e altri istituti per il servizio sociale. Ma c'era anche un altro intervento immediato da fare: la riapertura delle scuole. Riaprire le scuole era un segno di ritorno a condizioni normali di vita e dava un senso a tutta la ricostruzione. Ma quale tipo di scuola? Con quale fine?

**9. I programmi del 1945.** Con le truppe alleate era sbarcato in Italia il pedagogista Carleton W. Washburne, seguace e amico del celebre filosofo e pedagogista americano John Dewey (1859-1912). Egli aveva applicato le metodologie dell'attivismo deweyano in un sobborgo di Chicago, Winnetka. In coerenza con questa impostazione pedagogica, a Winnetka aveva curato in particolare la vita comunitaria e la sperimentazione didattica. Il fine era quello di formare una personalità democratica e nello stesso tempo di svolgere il lavoro tenendo presenti le capacità e il ritmo di apprendimento di ognuno. Washburne era contrario quindi a una scuola con i libri di testo e i programmi definiti e tentò di concordare con i ministri italiani nuovi programmi nazionali per le elementari e per l'istituto magistrale in sostituzione di quelli fascisti. Si trattava di tenere conto della particolare psicologia del bambino nell'età fra i 6 e i 10 anni, e di introdurre nella scuola le basi del comportamento democratico. Ma non ci riuscì. Il risultato fu un compromesso fra tre posizioni diverse: quella

del pedagogista americano che voleva sostituire i vecchi programmi con l'attivismo; quella dei ministri italiani, liberali di formazione idealistica, che accettavano solo il ripristino della «libertà ideale» dopo la parentesi fascista; quella di insegnanti democratici provenienti in gran parte dalla Resistenza che chiedevano una revisione più radicale dei principi pedagogici tradizionali, e di porre la cultura al servizio del popolo.

Le idee degli insegnanti antifascisti potevano incontrarsi con quelle di Washburne puntando sulla educazione per il recupero della coscienza nazionale. Il pedagogista americano, però, temette a un certo punto che le rivendicazioni degli insegnanti, in gran parte comunisti, socialisti e del Partito d'azione, nascondessero la volontà di giungere a una egemonia educativa delle sinistre. Così, pur condividendo personalmente le motivazioni di questi, accolse le richieste del governo italiano, che si limitavano a ritocchi marginali della situazione esistente. Quando i programmi furono pronti, Washburne, in una conferenza, si augurò che fossero attuati in senso democratico. Occorreva a tal fine: a) tutelare la salute e lo sviluppo fisico, mentale ed emotivo del fanciullo; b) favorire le attitudini individuali in un clima di comprensione; c) promuovere l'esperienza pratica che facilita i rapporti sociali; d) coltivare sentimenti di solidarietà e di fratellanza umana nel desiderio della pace e della concordia tra i popoli.

Riguardo alla religione, Washburne riuscì a sostituire la vecchia formula «fondamento e coronamento secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica» con la «spontanea adesione ai principi del Vangelo» e la comprensione della «evidenza dei rapporti fra tali principi e la legge morale e civile».

Per l'istituto magistrale Washburne riuscì a far ripristinare l'insegnamento della psicologia e il tirocinio per i futuri insegnanti: tutte e due le cose erano state soppresse da Gentile nel 1923. Ma l'originaria scelta idealista restò immutata, e di conseguenza lo studio della pedagogia finì per esaurirsi in quello della storia della filosofia.

Comunque, nei programmi del 1945, troviamo tracce positive dell'intervento del pedagogista americano. Nella premessa si propone il collegamento tra scuola e ambiente in modo che «ogni scuola deve trarre dal suo ambiente i motivi culturali e pratici di cui si alimenta»: un concetto deweyano, questo, che sarà ripreso negli anni cinquanta e sessanta nel-

l'ambito del Movimento di cooperazione educativa, da Bruno Ciari (vedi sotto). Troviamo l'idea del Consiglio insegnanti-genitori e il Consiglio di direzione, che sottintendono il concetto di scuola come comunità democratica. Ma questi propositi resteranno inattuati fino al 1974. Il piano di lavoro del maestro, che deve rispettare l'unità di insegnamento e le «reali condizioni della scolaresca e delle esigenze locali», sostituisce l'orario ufficiale delle lezioni. È un cenno significativo di ciò che dovrebbe essere la scuola come servizio sociale che parte dalla realtà del bambino nei suoi rapporti con l'ambiente.

La religione, come abbiamo visto, è intesa come dedizione al prossimo. Vengono evidenziati quei valori religiosi che sono accettati anche dai laici, quindi adatti per una formazione morale e civile che esalti la solidarietà fra gli individui e i popoli. Questi valori possono essere accettati e fatti propri da seguaci di religioni diverse da quella cattolica, da chi non si pronuncia in materia di fede (gli agnostici) e dagli stessi atei: si tratta infatti di valori esclusivamente civili.

Nell'educazione morale, civile e fisica troviamo il concetto di scuola come comunità, l'autogoverno nella vita associata, la formazione del carattere come fine dell'educazione fisica.

Il lavoro, che nei programmi del 1923 era solo occasione di esercitazione, qui assume valore formativo: «Solo col lavoro si possono stabilire saldi e pacifici rapporti di collaborazione tra i popoli».

L'indicazione di costituire in classe piccole cooperative richiama l'idea della scuola come comunità operante, idea che sarà ripresa e sviluppata verso il 1950 da insegnanti progressisti che si ispiravano alla pedagogia popolare del francese Célestin Freinet (1896-1966), raccolti nel Movimento di cooperazione educativa.

Si dà importanza al lavoro agricolo e al lavoro femminile, ma la donna è però ancora vista come madre e moglie, destinata al lavoro domestico.

Ci sono anche raccomandazioni significative, come quella di evitare le recite, le feste e le mostre, cioè tutte quelle manifestazioni che mettono in evidenza il prodotto invece di dare importanza al processo che ha reso possibili quei risultati.

Per l'apprendimento della lingua si consiglia di non partire dalla teoria e dalla grammatica delle definizioni, ma dalla pratica dall'uso funzionale della lingua per risalire alle

regole e alla comprensione delle strutture linguistiche. Lo scritto «riguardi da vicino la vita degli scolari e sia, possibilmente, scelto da loro». C'è, in questa indicazione, il concetto che imparare una lingua significa imparare a esprimersi e comunicare, e non solo a leggere e a scrivere in modo meccanico. Di conseguenza, più vicino si va all'interesse del bambino, più il suo testo sarà ricco di testimonianze e di osservazioni e riflessioni. Non siamo lontani dalla proposta fatta da Freinet del 'testo libero', cioè dello scrivere solo se esiste una precisa motivazione del bambino.

Inoltre, per la prima volta nei programmi italiani, si parla di «biblioteca di classe», dello strumento cioè che permette ai bambini di documentarsi sugli argomenti che li interessano e che essi vogliono approfondire consultando le fonti. Si dà dunque spazio alla capacità dei bambini di lavorare autonomamente e in gruppo. In questo modo, la storia e la geografia non devono più essere rispettivamente una cronologia di guerre e di vicende dinastiche, e «un'arida nomenclatura», ma devono essere collegate «da una profonda concomitanza di fini in rapporto alla vita civile e sociale». Questa concezione contrasta con quella dei programmi del 1923, dove la storia è vista solo come storia di ideali. Restano però residui dei vecchi programmi, là dove, per esempio, si parla del «millenario primato di civiltà dell'Italia».

Anche nell'insegnamento dell'aritmetica e della geometria si indica al maestro di valorizzare le capacità intuitive degli alunni e, come per la lingua, di risalire dalla pratica alle regole, tenendo presente il rapporto costante fra sapere e società e fra scuola e vita.

Questi pochi cenni ci possono dare un'idea di come, nei programmi del 1945, il tiro alla fune fra conservatori e innovatori (tra questi ultimi, lo stesso Washburne e gli insegnanti democratici) abbia segnato un lieve vantaggio a favore dei secondi. Si intende anzitutto adeguare la scuola al processo di crescita dei bambini sulla base dei risultati della psicologia. Ma nello stesso tempo la scuola è chiamata ad assecondare la crescita di tutto il popolo italiano, appena uscito da una dittatura e da una guerra disastrosa, e deciso a dare un senso concreto alla libertà conquistata realizzando mentalità e strutture democratiche. È il concetto che prenderà corpo nella Costituzione italiana che verrà promulgata tre anni dopo.

**10. La scuola nella Costituzione italiana.** Nel 1948 la Costituzione italiana sancisce, fra gli altri, alcuni principi che, per la prima volta nella storia dell'Italia, danno l'idea di una scuola per tutti al servizio dell'uomo nel quadro di una società democratica. L'attuazione di questi principi dovrebbe trasformarla radicalmente, per adeguarla alla esigenza di formare cittadini liberi, capaci di partecipare all'organizzazione sociale, economica e politica del paese. Basta leggere alcuni di questi articoli per capire la trasformazione che la loro messa in pratica potrebbe portare nella nostra società.

L'articolo 34 riguarda la scuola in generale:

«La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto...».

Ma questa indicazione va letta sullo sfondo di un altro articolo fondamentale della Costituzione, il terzo:

«Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del paese».

Questo articolo non fa evidentemente riferimento solo alla scuola, ma a tutte le istituzioni della società civile. Quindi, anche per ciò che riguarda la scuola, esso ne propone una forma in cui i giovani possono vivere la libertà e la democrazia, e imparano a confrontare le proprie idee e a organizzare il lavoro in modo collegiale. È questa, d'altra parte, la via per poi essere capaci, da adulti, di usare gli strumenti democratici della partecipazione.

Il concetto di eguaglianza sostanziale così indicato dall'articolo 3 è esteso dall'articolo 21 al piano dell'espressione e del linguaggio:

«Tutti hanno diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo di diffusione».

In quel *tutti* ci sono anche, ovviamente, i bambini a scuola. Siccome i bambini diventeranno adulti, è naturale che sin dai primi anni di scuola essi acquisiscano abitudini come saper parlare con gli altri, saper ascoltare gli altri, discutere, formulare tesi, analizzare situazioni della loro vita sociale. I valori dell'obbedienza cieca, della disciplina immotivata tipici della dittatura fascista sono cancellati da questo articolo.

L'articolo 32 dice:

«La Repubblica tutela la salute come fondamentale diritto dell'individuo e interesse della collettività».

Tutelare la salute non significa curare le malattie, ma prevenirle. È naturale che, nell'ambito della prevenzione, il concetto di salute abbia un senso ampio: lo si potrebbe definire come l'equilibrio psicofisico che si raggiunge quando sono rimosse tutte le cause degli stati d'ansia, e l'individuo è nelle condizioni di essere se stesso e di crescere fisicamente e psicologicamente in modo naturale. Di fronte a questo obiettivo sta però la realtà di una scuola che costringe il bambino in schemi educativi oppressivi e astratti. Una scuola del genere manca completamente il suo scopo: produce nei ragazzi solo noia e disinteresse per lo studio, anziché quelle condizioni di vita comune entro le quali il lavoro di scuola può diventare un impegno vissuto con passione e divertimento. Come è facile capire, una didattica che non riesca a fare ciò può disturbare e infrangere l'equilibrio psicofisico in un'età molto delicata.

Articolo 35: «La Repubblica tutela il lavoro in tutte le sue forme ed applicazioni. Cura la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori».

Articolo 38: «Gli inabili e i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale».

Questi due articoli coinvolgono anche la scuola per due motivi fondamentali: 1) l'importanza del lavoro in ogni sua forma include il lavoro del bambino, che è il gioco: tutta la sua infanzia è stata caratterizzata da conquiste compiute attraverso il gioco-lavoro; la scuola dovrebbe quindi far posto, specie nelle prime classi, alla educazione delle abilità manuali e alla conoscenza del proprio corpo, se non si vuole privare

il bambino di questo fondamentale mezzo di orientamento nella realtà: 2) il diritto degli svantaggiati di essere considerati persone e di entrare nella scuola pubblica alla pari. La parità, ovviamente, consiste nell'usare le proprie capacità e nello sviluppare le proprie attitudini in un contesto che non mira tanto a promuovere i bravi a scapito degli altri, ma a dare a ognuno gli stimoli opportuni. Una scuola che parta dalla esperienza di ognuno, che abbia come valore di fondo la diversità di tutti e punti sulla utilizzazione di ogni talento individuale, è il presupposto per un salto di qualità eccezionale della nostra società, il vero passaggio dalla società del potere dittatoriale alla società a misura dell'uomo.

Articolo 45: «La Repubblica riconosce la funzione sociale della cooperazione».

La cooperazione ha dunque, secondo la Costituzione, un preciso valore sociale. Se ciò è vero, allora è evidente che essa va promossa a partire dalla scuola, che della società è una cellula fondamentale. In questa sede, cooperazione significa soprattutto programmazione comune dell'attività didattica da parte del collettivo insegnante e gestione dell'istituzione scuola da parte degli insegnanti e delle famiglie dei ragazzi. Implicito è dunque il superamento della scuola autoritaria, dove il maestro rappresenta l'autorità che trasmette il sapere, e dove l'autorità del direttore e della superiore gerarchia su su fino al ministro decide tutto.

Bastano questi articoli per capire come dalla Costituzione potevano e dovevano venire gli spunti per un miglioramento sostanziale dei programmi didattici o, meglio ancora, per una riforma che facesse della scuola italiana il grande laboratorio dove i bambini e i preadolescenti imparassero, vivendo giorno per giorno nella pratica didattica e sociale, l'atteggiamento democratico e l'uso degli strumenti della partecipazione. Vediamo invece che cosa accadde.

**11. I programmi del 1955.** Nel 1948, lo stesso anno in cui veniva promulgata la Costituzione italiana, le elezioni politiche danno alla Democrazia cristiana la maggioranza assoluta. De Gasperi rompe l'alleanza con le sinistre che durava dalla lotta di Liberazione, ed esclude dal governo socialisti e

comunisti. La politica della Dc da quel momento si allinea, per le scelte di fondo, alle indicazioni degli Stati Uniti, tranne che per la scuola. In campo scolastico il partito cattolico, accolto il Concordato nella Costituzione, si accinge a cancellare ciò che restava dell'apporto di Washburne nei programmi del 1945. Nonostante i principi della Costituzione indichino nuovi valori venuti dalla Resistenza, i cattolici non si accontentano dell'universalismo laico di Washburne. Né d'altra parte tollerano che la formazione del senso morale sia considerata come conseguenza dell'esperienza sociale invece che dei valori eterni di origine divina.

«La norma del comportamento per un cattolico è quella di Dio e insegnata dai suoi ministri in terra. Nessuna tolleranza o pluralismo in campo morale era ammesso, e infatti anche questa volta la Chiesa cattolica mostrò il suo integralismo» (A. Santoni Rugiu, *Ideologia e programmi*, cit., p.96).

Con i programmi del 1955 si ritorna all'idea della religione come «fondamento e coronamento» del processo educativo. La centralità della persona si ripresenta non più nella concezione idealistica del 1923, ma in quella cattolica affermata dal filosofo francese Jacques Maritain (1882-1973) e secondo le vedute di pedagogisti come lo svizzero F. Heinrich Pestalozzi (1746-1827), o il tedesco Friedrich Froebel (1782-1852) e altri ancora. Secondo tali studiosi in ogni individuo sono presenti autonome energie interiori, sicché la persona va educata per se stessa, e non in funzione della società.

L'affermazione che troviamo nei programmi del 1955, «aiutare in tutti i modi il processo formativo dell'alunno senza interventi che ne soffochino o ne sforzino la spontanea fioritura e maturazione», ha il preciso significato che prima viene la persona, poi l'essere sociale. Della tradizione idealistica resta presente l'affermazione che «lo Stato, se ha il diritto e il dovere di richiedere l'istruzione obbligatoria, non ha una propria metodologia educativa». I programmi riprendono così il concetto della libertà del maestro di usare liberamente i procedimenti didattici in riferimento alla Costituzione, che appunto garantisce la «libertà» d'insegnamento. La forma è salva, ma la sostanza è ben diversa, perché col principio che la religione cattolica è «fondamento e corona-

Una classe di scuola elementare, come la vogliono i programmi Ermini (e come sono ancora, purtroppo, nella grande maggioranza, le nostre classi): la maestra in cattedra, segno dell'autorità, e un crocifisso in alto, a ricordarci quale sia il «fondamento e coronamento» del processo educativo; le bambine tutte al posto, mani sul banco, e, alla lavagna, il titolo del tema da svolgere.



mento» dell'insegnamento elementare, si viola un altro precepto della Costituzione, che garantisce la libertà religiosa, oltre a quella culturale.

Per ovviare a questa evidente violenza ideologica, le norme prevedono il diritto delle famiglie a chiedere l'esonero dalle lezioni di religione. Il maestro resta però vincolato a indirizzare tutto il suo insegnamento alla formazione cristiana secondo la tradizione cattolica. Applicando questa indicazione in modo coerente ed esteso, i maestri dovrebbero diventare tutti insegnanti di catechismo. La strumentalizzazione della scuola pubblica al servizio del potere della Chiesa si trova, in modo meno esplicito ma in forma non meno efficace, nelle indicazioni che riguardano lo studio dell'ambiente. Si accetta l'idea che ci deve essere una naturale continuità con quanto l'alunno ha già imparato prima

di venire a scuola, in famiglia e nell'ambiente naturale e sociale.

A scuola, si dice, la scoperta del mondo sarà continuata insieme al maestro per arrivare a una conclusione predeterminata: «con questa graduale scoperta del mondo degli uomini e delle cose, l'insegnante desti e chiarisca nel fanciullo il senso, in lui già presente, della bellezza e della armonia del Creato». E se il mondo degli uomini e delle cose non apparisse né bello né armonico? Se si volessero capire le cause delle contraddizioni del nostro tempo e di altri tempi? Se si volesse cioè fare ricerca sul serio, studiando non su un solo libro uguale per tutti, ma su tanti libri (la biblioteca) per confrontare dati, idee e teorie, per scoprire il mondo nella sua oggettività e nelle sue dinamiche evolutive? Per una scuola del genere non c'è spazio nei programmi del 1955, che prevedo-

no ancora l'adozione obbligatoria del libro di testo uguale per tutti i bambini, imponendo così, di fatto, anche la metodologia trasmissiva.

Nei programmi del 1955

«non c'è nessuna idea di una società che si stia muovendo, e che, pur senza alcun accenno di processo rivoluzionario, veda mutare al suo interno i modi di produzione e quindi i rapporti sociali, non fosse altro del notevolissimo progetto di industrializzazione e la conseguente strategia consumistica: basti solo ricordare che gli anni intorno al '55 sono quelli del grande impulso alla motorizzazione (a vantaggio soprattutto della Fiat) e alla installazione di industrie di montaggio degli elettrodomestici. Inoltre, nel '55 è già presente la televisione, non ancora in tutte le case né in tutto il territorio, come sarà presto». Tuttavia, già «il primo impatto con questo nuovo strumento [...] aveva fornito segni evidenti dell'importanza che avrebbe assunto, nel giro di pochissimi anni, nella vita delle famiglie, nelle abitudini individuali dei grandi e dei piccoli, e infine negli stessi modelli educativi...». Scorrendo questi programmi si avverte continuamente il richiamo «al presupposto ideologico per cui non è la vita reale né il contatto con essa che forma la personalità». Al contrario questa va formata in astratto «per potersi poi dedicare, dopo la formazione e non prima o durante, alla vita pubblica e privata». Ossia, l'esperienza e il rapporto con il mondo e l'ambiente in movimento non sono rapporti che condizionano l'educazione e sono da essi, a loro volta, influenzati; ma sono piuttosto il «terreno di verifica di individui già educati, già fortificati e strumentati per affrontare il mondo. Così, se il mondo cambia, ciò non deve interessare l'educazione, né questa deve adattarsi a quei cambiamenti o ad altri prevedibili, ma restare il più possibile sempre la stessa, ispirata a valori permanenti e quindi non dipendenti dalla storia, frutto di una ideologia ben consolidata e tutto sommato immobile (solidità e immutabilità sono viste come forze fondamentali, non come difetti), al di là dello spazio e del tempo» (citiamo ancora da A. Santoni Rugiu, *Ideologia e programmi*, cit., p. 104).

La stessa concezione dell'educazione si trova nei programmi dell'istituto magistrale, che restano quelli dell'idealismo gentiliano.

**12. Fino ai nostri giorni.** Dal 1955 a oggi sono accadute molte cose che hanno profondamente modificato la situazione. Il partito politico di maggioranza, la Dc, ha finito con l'accantonare il progetto di riformare tutta l'istruzione di base. Tuttavia, grazie all'impegno delle forze politiche progressiste e di un vasto movimento democratico di insegnanti e operatori della scuola, si è giunti alla scuola media unificata nel 1962. I programmi di questa sono poi stati di recente (1979) largamente trasformati, e resi più adatti alle esigenze



Un'immagine della scuola di tutti: in piazza, ad Arezzo, in un grande e festoso girotondo. Si fa scuola anche così, portando i ragazzi a incontrarsi, a stare insieme, a conoscersi fra loro.

di rigore, ma insieme di democrazia culturale, proprie dei nostri anni. Se a ciò si è potuti arrivare, è in buona parte merito del lavoro critico compiuto a partire dagli anni sessanta intorno alle caratteristiche negative della scuola tradizionale: fondata, come già si è detto, sull'idea di un sapere da trasmettere autoritariamente da maestro ad allievo. In questo quadro, un ruolo molto importante ha giocato l'esperienza di don Lorenzo Milani, priore di Barbiana di Mugello, che ha mostrato col suo libro famoso, *Lettera a una professoressa*, ma soprattutto col concreto lavoro didattico, la natura classista e selettiva della vecchia scuola. Ma tutto il '68, con la contestazione e la nascita del movimento studentesco, ha dato un colpo robusto ai tradizionali modelli scolastici, mettendo in crisi l'idea di una scuola per pochi, riservata ai figli delle classi dirigenti, e di una scuola «per gli altri», di serie B o C, dove i ragazzi di estrazione proletaria ricevono un'educazione ristretta e subalterna.

Questo insieme di circostanze, unito al generale avanzamento del nostro paese, ha trasformato l'ambiente nel quale si collocava la vecchia scuola. Certo, restano limiti profondi:

le Regioni, attuate nel 1970, hanno posto le basi per un decentramento del potere e dunque per un migliore inserimento della scuola nel suo tessuto sociale; e, tuttavia, una piena realizzazione di queste possibilità è ancora di là da venire, a causa delle numerose resistenze conservatrici e della tenace natura accentrata dello Stato. I decreti delegati sono entrati in vigore a metà degli anni settanta con lo scopo di organizzare la partecipazione delle famiglie alla gestione della scuola e hanno rappresentato un fatto importante: ma i loro poteri reali erano tanto deboli che ben presto si sono risolti in iniziative solo formali, senza riuscire a coinvolgere la grande maggioranza delle famiglie.

Pur con queste difficoltà, la società che oggi avvia i ragazzi a scuola è molto diversa da quella degli anni cinquanta. È più mobile, più articolata, vive in condizioni economiche generalmente migliori, ha superato vecchi tabù di carattere religioso (si pensi alle battaglie per il divorzio e per la difesa della legge sull'aborto). È una società che, attraverso la Tv, i giornali, le radio locali, dispone di una fascia notevole di mezzi di informazione e di orientamento politico e culturale. Il potere democristiano, sotto la spinta di movimenti così profondi, mostra grosse crepe. Si avverte un diffuso bisogno di rinnovare il personale politico che da tanti anni dirige il paese. Si afferma il desiderio di vivere in modo più aperto, libero, sereno a partire dall'esperienza di tutti i giorni. Si coglie in diversi strati sociali, e anzitutto nei giovani, l'esigenza di trovare ideali nuovi che diano un senso alla vita delle persone e della società nel suo insieme.

La scuola, in una società in evoluzione che cerca nuovi equilibri e nuovi valori, non può essere assente, e i maestri non possono e non devono più essere i commessi del potere: devono sapere fare il loro mestiere e farlo credendoci. Possono essere una forza che fa avanzare la società, se acquistano una dignità da protagonisti. Ma per essere tali è necessario che il loro ruolo sia visto non più in funzione di chi comanda, ma in funzione di tutto un popolo che deve crescere utilizzando le sue capacità e le sue risorse, in un piano generale di ricostruzione materiale e morale. I maestri e i bambini sono al centro di questo movimento, se riuscirà a venire. Se non verrà, ricadremo nel buio della dittatura che spegne ogni libertà per un lungo tempo e apre orizzonti foschi.

### III. LA SCIENZA SCOPRE IL BAMBINO, LA SCUOLA NO

*L'avventura del nascere - Il primo anno di vita - La fatica di crescere in società - Da uno a tre anni: il bambino scopre il mondo - Il gioco e i suoi sviluppi - Il linguaggio - La rappresentazione del mondo nel bambino - Il bambino da tre a sei anni e la scuola dell'infanzia - Alla scuola elementare - Due modi di insegnare - Come si lavora in gruppo: la funzione del maestro*

Il mondo in cui viviamo è percorso da idee e posizioni contrastanti in tutti i settori della vita pubblica e privata perché, come si è visto, siamo in un periodo storico di cambiamento profondo dei costumi e delle idee. I mezzi di comunicazione di massa, in particolare la Tv, hanno prodotto una complessa, talora disordinata, circolazione delle idee, che arrivano a ciascuno di noi manipolate in modi più o meno pesanti, ma tuttavia arrivano.

Non c'è ormai campo trattato dalle scienze che non trovi spazio per la comunicazione, in un mare di notizie e di suggestioni che difficilmente chiariscono i problemi. Decine di canali televisivi, rubriche di giornali e riviste, hanno creato intorno a noi un caos di messaggi nel quale non è facile districarsi. Nello stesso tempo, però, come le specie di animali che si adattano ai mutamenti del clima e dell'ambiente, stiamo acquistando una capacità nuova: quella di giudicare le informazioni e di scegliere.

Molte informazioni riguardano i bambini, e siccome i bambini sono per i genitori la cosa più cara, c'è per tali notizie un forte interesse, in un panorama ampio di opportunità.